

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Jernej Povh

Učinek vzgojnih zavodov na uporabnike

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Jernej Povh

Učinek vzgojnih zavodov na uporabnike

Diplomsko delo

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Ljubljana, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se vsem, ki so kakorkoli prispevali k nastanku moje diplomske naloge.

V prvi vrsti se zahvaljujem mentorju doc. dr. Milku Poštraku za strokovno pomoč, podporo in predloge za izboljšavo svoje diplomske naloge.

Zahvaljujem se ravnatelju Zavoda za vzgojo in izobraževanje Logatec g. Bojanu Bogataj za odobritev izvajanja raziskave in predloge za izboljšavo raziskave.

Zahvaljujem se vzgojiteljici Zavoda za vzgojo in izobraževanje Logatec - interventni pedagoginji ge. Karmen Mattias Klemen za pomoč pri izvedbi raziskave, organiziranju termina in pripravi uporabnikov na izvajanje raziskave, kot tudi za vse predloge in priporočila za izboljšavo vprašalnika.

Zahvaljujem se svoji družini za vso podporo, potrpežljivost in pomoč pri študiju in izdelavi diplomske naloge.

V Ljubljani, 5. maja 2016

Avtor: Jernej Povh
Naslov: Učinek vzgojnih zavodov na uporabnika
Tip dokumenta: diplomsko delo
Mentor: doc. dr. Milko Poštrak
Ključne besede: vzgojni zavod, uporabniki, delo v zavodu, vpliv na uporabnika, socialni odnosi, učne navade, anketa.

Povzetek:

Kot prostovoljec sem se na začetku svojega študija vključil v delo z mladimi v vzgojnih zavodih. Tam sem pridobil prve izkušnje za delo z mladimi prestopniki – z mladimi, ki imajo vedenjske, učne ali čustvene težave. Tekom prakse se mi je pojavilo vprašanje, v kolikšni meri takšne ustanove, kot je zavod za vzgojo in izobraževanje, dejansko koristijo uporabnikom in, ali se uporabniki od tega kaj naučijo ali pa že kmalu po odpustu iz zavoda ponovno zaidejo na stara pota kriminala. Tekom izkušenj sem prišel do spoznanja, da se mladostnike, ki so nameščeni v vzgojne zavode, nehotе in neupravičeno stigmatizira, kar jim še dodatno otežuje fazo odraščanja in prehod v stanje adolescence, zato sem se odločil, pomagati čim več mladostnikom s takšnimi in podobnimi težavami. Preko raziskave želim dognati, v kolikšni meri so zavodi za vzgojo in izobraževanje uporabnikom koristni in kaj bi se še dalo izboljšati za čim bolj učinkovito pomoč uporabnikom. Z raziskavo želim ugotoviti, kaj si o takšnih ustanovah mislijo uporabniki in v kolikšni meri jim takšne oblike pomoči dejansko koristijo pri resocializaciji in ponovnem upoštevanju družbeno sprejetih pravil, norm in vrednot. V začetku svoje diplomske naloge bom opredelil socialno vključenost in socialno izključenost kot temeljna razloga, ki pri uporabniku povzročata deviantno vedenje. Nato bom opredelil še deviantnost in delikventnost. V nadaljevanju bom opisal vrste prestopništva in sankcije za delikventna dejanja, nakar se bom osredotočil na vzgojne zavode kot ustanove, namenjene resocializaciji deviantnih uporabnikov. V tem delu bom tudi opredelil problem prestopništva in kot posledico potrebo po vzgojnih zavodih kot ustanovah, potrebnih za uporabnikovo resocializacijo in vzpostavitev pogojev za uporabnikovo ponotranjenje in sprejemanje družbeno sprejetih norm in vrednot. Z raziskavo želim preveriti hipotezi, omenjeni v nadaljevanju. S prvo hipotezo domnevam, da vzgojni zavodi pozitivno vplivajo na socialne odnose uporabnikov, z drugo hipotezo pa domnevam, da vzgojni zavod povečuje interes za učenje. Uporabil bom metodo kvantitativnega raziskovanja z anketo, pri čemer je merski instrument spraševalna anketa, razdeljena med uporabnike vzgojnega zavoda ZVIL Logatec. Rezultati raziskave potrjujejo obe moji domnevi, vzgojni zavod pozitivno vpliva na razvoj socialnih odnosov uporabnikov zavoda in njihovo zanimanje za učenje je večje kot pred samo namestitvijo v zavod.

Author: Jernej Povh
Title: Impact of Educational Institutions on the Users
Document Type: Graduation Thesis
Supervisor: Assist. Prof. Milko Poštrak, Ph.D.
Key words: educational institution, users, work in the institution, impact on user, social relations, educational behaviour, questionnaire.

Abstract:

At the beginning of my studies I worked, as a volunteer, with young people placed in educational institutions. There I got my first experience in working with juvenile offenders – with young people who have behavioural, learning, or emotional difficulties. During my practical studies, I often asked myself if educational and learning establishments really help the users or whether they return to their old paths of crime shortly after they are released from the establishment. Based on my experiences I realised that the young people who leave educational institutions are unwillingly and unjustifiably stigmatized. This stigmatization complicates young people's growing-up process and their transition to adolescence. So, I decided to help them. With this study I wanted to find out how these educational institutions can help the young people accommodated therein, and what could be improved to help them effectively. In the study I wanted to investigate users' opinions about these educational institutions, and how they help them during their resocialization and recompliance with socially accepted rules, norms, and values. At the beginning of my thesis I will define social inclusion and social exclusion as the main reasons for deviant behaviour of users. Then I will define deviance and delinquency. After that, I will describe the types of delinquencies and sanctions for delinquent acts. Then I will focus on educational institutions as institutions for resocializing deviant users. In this part I will identify the problem of delinquency and the need for educational institutions as institutions for resocialization of users, where the establishing of conditions for their acceptance of socially accepted norms and values is possible. In my study I wish to test two hypotheses, firstly, that the educational institution has a positive impact on the social relations of users, and, secondly, that the educational institution increases users' interests in learning. I will use a quantitative research method by conducting a questionnaire among all users in the educational institution ZVIL in Logatec. The results confirm both hypotheses, i.e. that the educational institution has a positive impact on users' social relations, and that their interests in learning was higher than before their placement in the educational institution.

Kazalo vsebine

1	TEORETSKI UVOD	9
1.1	<i>MLADOSTNIŠTVO IN DEJAVNIKI ODRAŠČANJA KOT DEJAVNIKI TVEGANJA ZA PRESTOPNIŠKO VEDENJE</i>	<i>10</i>
1.1.1	Družina	12
1.1.2	Šola	13
1.1.3	Vpliv vrstniške skupnosti	16
1.2	<i>VZGOJA IN VZGOJNI SLOGI - PRISTOPI</i>	<i>16</i>
1.2.1	Časovna opredelitev vzgoje	17
1.2.2	Elementi vzgoje	18
	Vzgojni slogi ali pristopi	18
1.2.3	Dogovorni pristop	23
1.3	<i>SOCIALNA RANLJIVOST MLADIH</i>	<i>31</i>
1.3.1	Koncept ranljivosti in posledični neustrezni odzivi mladostnika	32
1.3.2	Socialna vključenost	34
1.3.3	Socialna izključenost	37
1.4	<i>DEVIANTNOST IN DELIKVENTNOST</i>	<i>43</i>
1.4.1	Zgodovina proučevanja prestopniškega vedenja	44
1.4.2	Kriminalna deviantnost in kriminaliteta kot neizogiben in funkcionalen pojav	45
1.4.3	Vrste kriminala	47
1.4.4	Sankcije kriminalne deviantnosti	48
1.4.5	Mladinsko prestopništvo	49
1.5	<i>VZGOJNI ZAVODI</i>	<i>50</i>
1.5.1	Tipi javnih socialnovarstvenih zavodov	51
1.5.2	Uporabniki vzgojno izobraževalnih zavodov	52
1.5.3	Vsebina in oblike dela v vzgojnih zavodih	53
1.5.4	Cilji dela v zavodih	54
2	VPRAŠANJE MLADINSKEGA PRESTOPNIŠTVA IN POTREBA PO VZGOJNIH ZAVODIH	56
2.1	<i>EVALVACIJA STORITEV OZ. PROGRAMOV IN STROKOVNEGA DELA Z UPORABNIKI</i>	<i>58</i>
2.1.1	Komu so namenjene storitve oz. programi in kako ustrezajo potrebam ciljne populacije?	58
2.1.2	Strokovna vloga socialnega dela	58
2.2	<i>ZAVOD ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE LOGATEC</i>	<i>59</i>
2.2.1	Strokovna opora in vodenje	60
2.2.2	Namestitev mladostnika v zavod	61
3	METODOLOGIJA	62

3.1	<i>VRSTA RAZISKAVE, MODEL RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE.....</i>	<i>62</i>
3.2	<i>MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV</i>	<i>62</i>
3.3	<i>POPULACIJA IN VZORČENJE</i>	<i>62</i>
3.4	<i>ZBIRANJE PODATKOV.....</i>	<i>63</i>
3.5	<i>OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV.....</i>	<i>63</i>
4	REZULTATI IN UGOTOVITVE.....	64
5	RAZPRAVA IN SKLEPI.....	96
6	UPORABLJENA LITERATURA IN VIRI	97
7	PRILOGE	97

1 TEORETSKI UVOD

Že od pričetka civilizacije imajo vse civilizirane družbe svoja nenapisana pravila vedenja in začrtane norme ter vrednote, katerih cilj je vzpostavitev sistema, ki naj bi funkcioniral na bazi točno določenih pravil. In odkar poznamo idejo za vzpostavitev takšnega sistema, poznamo tudi posameznike, ki se s sistemom ne morejo ali nočejo poistovetiti in ponotranjiti za sistem nujnih pravil. Tako se za prestopnike v družbi pojavijo najrazličnejše oblike kaznovanja. V srednjem veku je bil namen kaznovanja predvsem povzročitev trpljenja in bolečine, ki sta bila tako odraz maščevanja za neupoštevanje pravil, kot tudi zgled za ostale morebitne prestopnike. (Landis, 2009).

V drugi polovici 18. stoletja pa se je kaznovanje preneslo od fizičnega predvsem na psihično. Tako družba neupoštevanje pravil ne kaznuje več s telesnim mučenjem in odvzemom življenja, temveč si prestopnike začanja prilaščati tako fizično kot psihično, s sistemom zaporne kazni, v času trajanja, ki je odvisen od teže storjenega kaznivega dejanja. S tem se kaznovalna politika navzven kaže kot humana, za zaslonom pa je skritih ogromno prevzgojnih načinov in metod, ki naj bi obsojenega spremenile. Tako se kaznovanje iz težnje po fizičnem kaznovanju sprevrže v težnjo po tem, da se odstopajoči posamezniki poboljšajo, spremenijo navade in disciplinirajo samega sebe za zmožnost sprejemanja in ponotranjanja družbenih pravil.

V zadnjem času pa opazamo porast neupoštevanja družbeno sprejetih norm in vrednot že pri otrocih in mladostnikih. S tem razlogom so se začeli ustanavljati razni zavodi za vzgojo in izobraževanje, katerih prvotni namen je pomoč mladostnikom pri njihovih težavah in pomoč pri ponovnem vključevanju v družbo, prav tako pa je njihov namen usposabljanje mladostnikov za prihodnost. Pri uporabnikih se spodbuja marljivosti, poštenosti, čut za sočloveka, hkrati pa se poizkuša normalizirati medosebne odnose. Vse to pa je posledica krepitve pozitivne samopodobe, kar je prav tako projekt zase. Zavedati se je potrebno, da so to mladostniki v kritičnem življenjskem obdobju, v katerem se jim izoblikuje osebnost. Naloga strokovnih delavcev je, da poizkušajo pozitivno vplivati na njihovo izoblikovanje osebnosti. Tako se jim skozi celotno obdobje nastanitve v zavodu poizkuša pomagati ponotranjiti vrednote kot so poštenost, mirno in razumno reševanje konfliktov, sodelovanje z okolico in spoštovanje le te.

1.1 MLADOSTNIŠTVO IN DEJAVNIKI ODRAŠČANJA KOT DEJAVNIKI TVEGANJA ZA PRESTOPNIŠKO VEDENJE

V kontekstu socialnega dela Lea Šugman Bohinc definira uporabnike kot eksperte iz izkušenj. To nam pove, da moramo pozorno poslušati uporabnikovo zgodbo in analizirati njihove pripovedi in podatke, ki jih zberemo pri raziskovanju življenjskega sveta uporabnika.

Poštrak v članku (2015) opredeljuje Heideggerjev paradigmatski premik od Husserlove transcendentalne fenomenologije k fenomenologiji vsakdanjega življenja. V tej fenomenologiji v ospredju ni več Husserlov transcendentalni jaz, temveč v ospredje postavlja Heideggerjev življenjski svet subjekta. To se pri mladostnikih odraža na način, da se ne osredotočamo več na to, kakšni naj bi mladostniki bili, ampak izhajamo iz obstoječega stanja, kakšni so mladostniki tukaj in zdaj. Tako se spremenijo naši nameni iz potrebe po spreminjanju mladostnika v nek idealni subjekt, v potrebo po vprašanju, kaj lahko skupaj z njimi storimo, da jim bo bolje tukaj in zdaj, v svetu, v katerem trenutno živijo.

Poštrak (2015) opredeljuje življenjski svet mladostnika kot kompleksen simbolni svet, v katerem mladostnik poizkuša čim bolje preživeti. To poizkuša mladostnik doseči z razvijanjem različnih oblik ravnanja in strategij (pre)živetja. Poštrak strategije preživetja opredeljuje kot vse tiste oblike, načine ali vzorce ravnanja, vedenja, delovanja in komuniciranja, ki jih mladostnik razvije v dosedanjem življenju. Te strategije ravnanja oziroma (pre)živetja pa mladostnik razvije na podlagi svojih predstav o doživljanju različnih situacij. Te predstave si ustvari glede na lastno razlago simboliziranih vsebin, ki jih posredujejo drugi in jih je ponotranjil. Stopnjevanje težav in kopičenje nerešenih problemov, ki izhajajo eden iz drugega, na primer slab učni uspeh, nizka izobrazba, slabe zaposlitvene možnosti, materialne, socialne, čustvene, zdravstvene težave ipd. pa vodijo k socialni ranljivosti mladih.

V svojem članku v reviji Socialno delo Poštrak (2015) povzema različne avtorje, ko življenjski svet mladostnika opredeljuje z več vidiki, ki jih skupno poimenuje kot *dejavnike odraščanja*. To so razsežnostni vidiki, ki na različne načine, ogrožajoče ali varovalno, učinkujejo na življenjski svet mladostnika, Ule in Šelih jih poleg Poštraka pojmujeata kot *dejavnike prestopniškega vedenja*, Wood in Hine jih opredeljujeta kot *dejavnike tveganja*, Čačinovič Vogrinčič in Magajna pa jih pojmujeata kot *varovalne dejavnike*. To so torej

razsežnosti, vidiki, ki na razne načine, ogrožajoče ali varovalno, učinkujejo v življenjskem svetu mladostnika. Dejavniki odraščanja, kot jih navaja večina avtorjev, pa so razdeljeni v pet sklopov:

- Spol.
- Družina.
- Šola.
- Vrstniki.
- Vrednote.

V stroki socialnega dela se moramo zavedati dejstva, da so uporabniki, s katerimi delamo, najboljši eksperti iz izkušenj za določen problem, ki ga rešujemo. Zato jim moramo pozorno prisluhniti, ko nam govorijo o svojih doživljanjih problema, naša naloga pa je analiza uporabnikovih pripovedi in zbiranje informacij vseh ostalih udeleženi v problemu. Posledično izhajamo iz obstoječega stanja in ne idealiziramo uporabnika, v smislu kakšen bi naj bil, temveč kakšen je uporabnik tukaj in zdaj. Tako se naš namen spremeni in namesto, da poizkušamo mladostnika spreminjati v nek ideal subjekta, začnemo delati z njim v danem trenutku in v dani situaciji, se pravi tukaj in zdaj, v interesu izboljšanja življenjskega sveta mladostnika.

Poštrak (2001: str. 214-215) v svojem članku opredeljuje življenjski svet mladostnika, kot kompleksen simbolni svet, v katerem se mladostnik poizkuša najbolje znajti in v njem preživeti. V ta namen razvije strategije preživetja, pod ta pojem pa Poštrak navaja vse tiste oblike, načine ali vzorce ravnanja, vedenja, delovanja, komuniciranja ipd, ki jih je uporabnik razvil v dosedanjem življenju na podlagi izkušenj.

Nadalje Poštrak opredeljuje uporabnika kot skupek družbenega jaza in pa osebnega jaza. Družbeni jaz opredeljuje kot skupek družbenih vsebin in vednosti, ki so posredovane iz okolice in jih oseba ponotranji. Osebni jaz uporabnika pa je delujoči jaz oziroma osebno videnje in mišljenje o različnih situacijah. Osebni jaz Poštrak predeljuje tudi kot nosilec samozavedanja, vednosti o sebi, opredeljevanje sebe, drugih in sveta okoli sebe preko notranjega dialoga z lastnim družbenim jazom. Ta dialog osebnega in družbenega jaza povzame kot mišljenje.

V prvi fazi razvoja oseba razvija samo družbeni jaz. To pomeni, da neselektivno in nereflektivno ponotranja vsebine iz okolja. Osebni jaz pa naj bi se dokončno razvil šele v puberteti. In to je obdobje mišljenja, ko naj bi oseba začela povezovati osebni in družbeni jaz. To pomeni, da se začne odločati na podlagi vednosti, podatkov, izkušenj in zalog znanja, ki so ponotranjena v družbenem jazu.

1.1.1 Družina

Minuchin (1974) opredeljuje družino kot zbir funkcionalnih zahtev za delovanje članov družine. Ta deluje preko dveh sistemov opor oziroma prisil:

Generičen sistem predstavlja zbir splošnih pravil o družini in njenih vlogah, skladnih z družbenimi normami in vrednotami.

Specifičen, družinski, poseben sistem je izoblikovan v letih skupnega življenja na osnovi pravil delovanja v vsakdanjem življenju vsake posamezne družine.

Minuchin (1974) trdi, da družinski sistem deluje s pomočjo podsistemov, kot so mož in žena, mati in otrok. Vsak član družine je član več podsistemov, v vsakem ima svoj pomen in svojo moč vpliva (Minuchin ne uporablja pojma VLOGA). Nepovezani podsistemi in tisti brez meja pa predstavljajo možnosti za motnje. Ravno postavljanje meja kot pravil, ki določajo, kdo in kako sodeluje v posameznem podsistemu, razume Minuchin kot enega od sedmih pomembnih elementov prestrukturiranja družine. Ti so še stopnjevanje pritiska, dajanje nalog, uporabljanje simptomov, manipuliranje razpoloženja, podpora, aktualiziranje transakcijskih modelov družine.

Minuchin, S. (1974) je za spreminjanje strukture družine razvil 3 aksiome:

1. aksiom: »Posameznik, ki živi v družini, je član socialnega sistema, ki se mu mora prilagoditi.« (Minuchin, 1974, cit. po G. Čačinovič Vogrinčič, 1992: str. 67.)

Posameznik se kot član družine mora odzivati na strese v skupnosti, ki jih povzročajo drugi člani družine, hkrati pa je tudi sam povzročitelj stresnih situacij.

2. aksiom: »Sprememba v družinski strukturi povzroči spremembo v doživljanju in vedenju vseh članov družinskega sistema«. (Minuchin, 1974, cit. po G. Čačinovič Vogrinčič, 1992: str. 67).

3. aksiom: Posameznik – npr. terapevt, »ki dela s članom družine ali s celo družino, tudi sam postane del konteksta družinskega dogajanja«. (Minuchin, 1974, cit. po G. Čačinovič Vogrinčič, 1992: str. 67). S svojo vključenostjo želi prispevati k spremembi delovanja družine.

Mirjana Ule se skupaj s svojimi sodelavci v svojem delu Socialna ranljivost mladih (2000: str. 103) sprašuje: »Zakaj postajajo družinske podpore problematične? Na prvi pogled so razlogi očitni; razveze zakonskih zvez naraščajo, v Sloveniji se v povprečju razveže vsaka četrta sklenjena zakonska zveza, delež enostarševskih družin narašča, narašča delež otrok rojenih zunaj zakonske zveze, narašča število samskih gospodinjstev ipd.«

Zgoraj navedeni razlogi nakazujejo krizo današnjega družinskega sistema, avtorica pa za to krizo navaja naslednje razloge: »Tradicionalno konservativno mišljenje navaja, da je družina v krizi zato, ker se razkrajajo tradicionalne vrednote in ustaljeni načini družinskega življenja. Tradicionalne družine naj bi najbolje varovale pred socialnimi problemi sodobnosti, kot so mladinsko prestopništvo, spolne zlorabe, nasilje v družini ipd. Vendar pa so različne raziskave pokazale, da temu ni tako, da lahko ljudje srečno živijo ne da bi bili poročeni, da so enostarševske družine ob ustreznih podporah enako kompetentne kot dvostarševske družine.« Na tem mestu je potrebno pozornost preusmeriti na vzgojo, tako znotraj družinskega sistema, kot tudi izven njega.

1.1.2 Šola

Živimo v času, ko je v življenju uveljavljen zunanji nadzor. Vzorci vedenja iz preteklosti in družbene norme starše silijo v nenehni nadzor nad svojimi najstnik. Najstnik se pri tem počuti nemočnega, neupoštevane, nerazumljenega, tudi neljubljenega. Škodljive navade zunanjega nadzora kot oblike »uničevalne psihologije« (Glasser, 2002: str. 17) so **grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje in podkupovanje ljudi, da bi jih laže nadzorovali**. Navedena sredstva so uporabljena, kadar se v družbi vedemo narobe.

Potreba po ljubljenosti je zapisana v genih vsakogar, prav tako potreba po moči. Ti potrebi sta v življenju pogosto v konfliktu. Hkrati ju lahko zadovoljujemo le tako, da pridobimo spoštovanje, zaupanje in ljubezen. (str. 23). Ko smo spoštovani, se počutimo močne. Ko svojega najstnika nadzorujemo, nas ta ne spoštuje in nam ne zaupa. Zato je zunanji nadzor uničevalna psihologija. (str. 23).

Skladno s teorijo izbire, ki jo Glasser (2002: str 12) definira kot zamisel, »da sami izberemo vse, kar naredimo«, vsakdo sam izbere svojo pot v življenju in v razreševanju konfliktov, tako tudi najstnik. Teorija izbire uči, da v razreševanju težav najstnika ne gre za to, kdo od vpletenih ima prav in kdo ne. Za pomoč najstniku, kadar se znajde v stiski, je potrebno upoštevati celotne okoliščine med vpletenimi v konflikt. Razmišljati je potrebno v smeri krepitve odnosa med najstnikom in staršem, pogajanja so za to priročna metoda. Teorijo izbire je težko uveljaviti vse dokler razmišljamo, da smo mi tisti, ki vemo, kaj je za nas in za druge dobro. Življenje, skladno s teorijo izbire, je podobno naši naravnosti do svojih dobrih prijateljev. Pri njih ne izvajamo zunanjega nadzora, z njimi ne tekmujemo, njim se ne upiramo. Z zunanjim nadzorom lahko nadzorujemo zgolj svoja ravnanja in početja, zato, da skladno s teorijo izbire dopustimo možnost, da najstnik sam izbere svoj način življenja in nas vanj vključi. Uspešno zgrajen odnos med najstnikom in staršem najstnika ne ogroža z vidika moči in prevlade starša, z metodo pogajanj in sodelovanja zgrajita odnos ljubezni in pripadnosti, ki obema dovoljuje zadostno mero svobode in radosti v življenju. Potreba po svobodi je prav tako močna potreba vsakogar od nas. Najstniku je pomembna tudi potreba po zabavi in ti dve potrebi je v šoli težko zadovoljiti.

Dr. Glasser v svojih delih uči, kako lahko z razvijanjem samospoštovanja najstnike pripravimo za aktivno sodelovanje v današnji družbi. (Glasser, 2001: str. 11). Z upoštevanjem najstnikovih potreb in z ozaveščanjem njegove odgovornosti ga aktivno vključimo v oblikovanje svojega lastnega življenja, v razvijanje prostovoljnega sodelovanja s člani skupnosti. Tega nikakor ne bi dosegli s prisilo in gospodovalnim vodenjem. »S kakovostnim vodenjem, ki razvija dobre odnose in s poučevanjem tistih vsebin, ki so za življenje potrebne«, se bo učenec v šoli čutil enakovrednega, ne glede na raso, spol, veroizpoved, narodnost, jezik... Razvil bo pozitivno samopodobo in zdravo samotekmovalnost, ki ga motivira za doseganje novih znanj. V sodelovanju z drugimi se bo počutil enakovreden, ko ocene ne bodo glavno merilo njegove uspešnosti. Z uvedbo

predmetov, kot so filozofija, umetnost, znanost, verske skupnosti bo izgrajeval sebe kot družbeno pripadno in odgovorno osebnost. (Glasser, 2001: str. 13).

Motnja pomanjkanja pozornosti in hiperaktivnost sta obliki **motečega vedenja otrok v šoli**, ki je naravnana v pridobivanje znanja in doseganje lepih ocen kot edinih meril za usvojeno znanje. Po Glasserju (2001) z uvedbo »**pouka za polno usposobljenost**« (str. 25), pritegnemo upornega najstnika v aktiven odnos z učiteljem in z vrstniki. Najstniki zvedo, zakaj se morajo učiti ravno to, kar jih uči učitelj, in se naučijo, da lahko imajo več nadzora nad svojim učenjem, zato v takem razredu delajo bolj zavzeto in z veseljem. Uspeh »pouka za polno usposobljenost« je v medsebojnem razumevanju in naporih vseh vpletenih, učiteljev, staršev in otrok-učencev (Glasser, 2001: str 25).

Medsebojno povezanost in razumevanje doseže učitelj s povezovalnimi navadami teorije izbire, ki so **skrbnost, poslušanje, podpiranje, prispevanje, spodbujanje, zaupanje in prijateljstvo**. S tem učitelj uspe navezati stik z uporniškim učencem, edino s tem ga prepriča o njegovi enakovrednosti v skupini in ga pritegne k aktivnostim. Vedno, ko učenec pričakuje učiteljev odziv v obliki zunanjega nadzora (graja, grožnja, dodelitev kazni), namesto tega pa doživi priložnost v obliki teorije izbire (pozornost učitelja, povabilo k sodelovanju, vzpodbuda). S tem učitelj postane pomembna pozitivna oseba v življenju otroka, ki povzroča motnje pri pouku. Ko o uspehu (pa čeprav je majhen, droben) učitelj obvesti tudi starše, zraste zaupanje tega otroka v učitelja. Vzpostavljen ali okrepljen je njun in njihov medsebojni odnos.

Ena osnovnih človekovih potreb je potreba po ljubljenosti. Millerjeva je v svojem delu *Drama je biti otrok in iskanje resnice o sebi* (1992) razvila teorijo, da zaradi potrebe po ljubljenosti otrok razvije svoj lažni jaz, ki je všečen materi in je sprejemljiv za širšo družbo. Ta lažni jaz se navzven kaže kot »posebno prilagojen, ubogljiv, prijeten, ljubezniv, priden, požrtvovalen« (Možina in Stritih, 1992: str. 156). S tem »lažnim jaz« človek obvladuje strah pred nesprejetostjo, pred drugačnostjo. Millerjeva (1992) izpostavlja zaničevanje otroka kot vzrok za njegove resne težave, ki ga lahko spremljajo skozi vse življenje. Ko starši ali šola ne prepoznajo stiske otroka in ga skladno z obstoječimi družbenimi normami obravnavajo po načelih psihologije zunanjega nadzora, v njem le še stopnjujejo občutek neljubljenosti in nesprejetosti. Tak otrok se zateče k uporabi kot klicu po pozornosti. Kot moteč otrok pričakuje

veliko mero pozornosti staršev in šole. Šele soočenje s strahovi iz preteklosti, z občutenjem zaničevanja in njegovim razumevanjem, lahko otrok ob pomoči strokovnjakov premaga prastrah po nesprejetosti, vzpostavi stik s svojim notranjim pravim jaz in zaživi svoje pravo in lastno življenje. Glasserjeva teorija izbire mu v primernem okolju in obdanemu s strokovnjaki, ki izvajajo načela teorije izbire, omogoči vključitev v družbo kot enakovrednega člana.

1.1.3 Vpliv vrstniške skupnosti

Mladi imajo zaradi svojega identitetnega iskanja poudarjeno potrebo po občutku življenske skladnosti in smiselnosti, zato jih morebitno stanje demoralizacije močno prizadane. Tu imajo prav posebno vlogo vrstniške skupnosti, ki so tako solidarnostne skupnosti kot skupine za delitev občutka življenske (ne)skladnosti. Navidezni paradoks številnih mladostniških skupin je, da zmorejo celo socialno demoraliziranim mladim podeliti nek smisel in družbeni pomen. Tako te skupine omogočajo mladim preseganje občutkov individualne neskladnosti in izkušnjo nove socialne skladnosti in kompetence. (Ule et al., 2000: str 57). Jones in Wallace pa trdita tole: »Študije o socialni ranljivosti otrok kažejo, da so najbolj ranljivi tisti, ki nimajo podpore pri starših in hkrati nimajo tudi nobene druge odrasle referenčne osebe, ki bi ji zaupali« (Jones in Wallace, 1992: 71, cit. po Ule et al., 2000).

1.2 VZGOJA IN VZGOJNI SLOGI - PRISTOPI

Splošno priznana definicija vzgoje, ki jo je moč najti na spletu, opredeljuje vgojo kot celovit in dolgotrajen proces razvoja in oblikovanja človekove osebnosti. Avtorici M. Peček in I. Lesar (2009: str. 21) pa v svoji knjigi z naslovom *Moč vzgoje* to definicijo vzgoje podrobno povzameta in opredelita. Ob tem navajata Gudjonsna, ki pravi: »Samo tisti, ki ne želi slepo zlorabiti svoje lastne avtoritete kot izraza moči, potrebuje neko teorijo, neko razumevanje tega, kaj dela, in sicer zato, da bi svoje delovanje razumel sam in ga opravičil pred drugimi. To pomeni, da potrebuje vedenje o tem, kaj je vzgoja. Samo s tem, ko lahko svoje delovanje razdvoji od drugega, in sicer s tem, ko lahko reče, zakaj dela to in prav tako in ne nekaj drugega, se lahko potrdi v svojem poklicu vzgojitelja.« (Gerlach/Gross, cit. po H. Gudjons 1994: str 148).

1.2.1 Časovna opredelitev vzgoje

Tudi časovna opredelitev vzgoje se po posameznih obdobjih razlikuje in tako avtorici Peček in Lesar (2009) navajata v svojem delu nekaj bistvenih značilnosti med vzgojo nekdanj in danes.

Vzgoja nekdanj:

- Otroci: grešeni, slab.
- Vzgojitelj: lahko uporablja vsa vzgojna sredstva, s katerimi bo dosegel cilj.
- Cilj vzgoje: najvišji ideali, univerzalne vrednote, zaželena podoba.

Vzgoja danes:

- Otroci: kvalitativno drugačno bitje od odraslega, bitje s potenciali.
- Vzgojitelj: razvijanje zmožnosti otroka, ki mu bodo omogočale moralno držo.
- Cilj vzgoje: seznanjanje z vrednotami, spodbujanje moralnega razsojanja in vrednotenja.

Že enostavna delitev vzgoje med obdobji nam pokaže, da so sodobni pogledi na vzgojo dosti bolj podvrženi permisivnemu oziroma vsedopuščajočemu vzgojnemu stilu, medtem, ko se starejša pojmovanja vzgoje in njenih pristopov opirajo bolj na avtoritaren način vzgoje. Avtoritaren način vzgoje lahko povzamem kot oblasten, nasilen, samovoljen, sloneč na načelu brezpogojne pokorščine. Ne smemo pa mešati avtoritarnega in avtoritativnega vzgojnega stila, saj je slednji opredeljen kot ugleden, veljaven, sloneč na avtoriteti, pristojen in velja za splošno priznanega. Iz tega lahko izpeljemo zaključek, da je glavna razlika med avtoritativno avtoriteto in pa avtoritarno avtoriteto ta, da je slednja oprta na položaj vzgojitelja medtem, ko se avtoritativna avtoriteta opira na znanje, pristojnosti in kompetence.

Nadalje avtorici navajata osem pomenov vzgoje, ki so prikazani v štirih nasprotujočih si parih:

- Nekateri definirajo vzgojo z vidika procesa, drugi z vidika rezultata oziroma učinka.
- Nekateri definirajo vzgojo z vidika opisa metod in aktivnosti, s katerimi dosežemo vzgojni cilj, drugi z vidika tega, katere cilje, vrednote, lastnosti posameznika želimo razviti z vzgojo.
- Nekateri definirajo vzgojo z vidika namena vzgojitelja, drugi z vidika učinka njegovega delovanja na vzgajanca.

- Nekateri definirajo vzgojo kot ravnanje vzgojitelja, drugi kot spremembe v vedenju, ravnanju vzgajanca. (Peček in Lesar, 2009: str 22-23).

1.2.2 Elementi vzgoje

Avtorici M. Peček in I. Lesar (2009: str 24) navajata pet elementov vzgoje, ti so:

- **Vzgoja je intencionalna:** vzgoja je namerna in zavestna dejavnost v smeri doseganja nekih deklariranih vrednot, norm, ciljev, je ustvarjanje človeka. Vzgoja brez ciljev in zavesti ne obstaja. Njeno temeljno vprašanje je, kako lahko iz odvisnosti (dojenček) nastane avtonomija in kako iz odnosa nemoči in odvisnosti od drugih nastane neodvisnost in samostojnost.
- **Vzgoja je odnosna:** ta vidik vzgoje govori o odnosu, interakciji med vzgojiteljem in vzgajancem, ki nastane zaradi slednjega z namenom, da oblikuje osebnost. Ni vzgoje brez medsebojnega vplivanja. Pri tej značilnosti vzgoje je v ospredju zavedanje (ne)moči odnosne ravni na nastajajočo osebnost oziroma potrebna etičnost vzgojitelja pri njegovem delovanju.
- **Vzgoja predpostavlja aktivnost vzgajanega:** vsakeršno delovanje vzgojitelja brez vsaj minimalne aktivnosti otroka naleti na neplodna tla. Otroku mora biti pripravljen vzgojitelja slišati in razumeti, kar mu želi povedati. Da pa bi bila vzgoja v tem smislu uspešna, mora vzgojitelj poznati metode delovanja, njihove omejenosti in učinkovitosti in pa v ospredje postaviti vidik vzgajanca. Naloga vzgojitelja je otroku pomagati, da je sam aktiven, kar pomeni, da je v ospredju razvoj otrokove lastne aktivnosti, motivov, želja ipd.
- **Vzgoja je vpletena v zgodovinsko-družbeni kontekst in je zato podvržena spremembam:** ne obstaja splošna vzgoja, temveč je vzgoja odvisna od družbe, v kateri se izvaja. Tako kot se spreminjajo družbe, se spreminjajo tudi vzgoja, metode in postopki, ki se pri vzgoji zagovarjajo, pa tudi cilji, ki jih želimo doseči z vzgojo. Pri tej značilnosti vzgoje je v ospredju vprašanje njene družbene pogojenosti.
- **Vzgoja se uresničuje v medosebnem odnosu, pa tudi skozi vsebine, predmete, teme, ki se nanašajo na kognitivni nivo (znanje, uvid), afektivni nivo (stališča) in na delovanje:** ni torej vzgoje brez vsebine, kakor tudi ne brez načinov, kako se vsebina posreduje in odnosov, ki se ob tem postavljajo. To pomeni da je vzgoja tesno povezana z izobraževanjem. Pri tej značilnosti so torej v ospredju tako vprašanje razmerja med vzgojo in izobraževanjem kakor tudi poti vzgoje, torej njena sredstva in metode.

Vzgojni slogi ali pristopi

Avtorici Peček in Lesar (2009) v svojem delu *Moč vzgoje* vzgojni stil opredeljujeta kot odnos, ki se vzpostavi med vzgojiteljem in vzgajancem. Namen takšnega odnosa pa je vzgoja

posameznika z določenimi lastnostmi. Avtorici opredeljujeta vzgojni stil kot sistem metod, sredstev in postopkov, s katerimi skušamo vzgojiti posameznika z določenimi lastnostmi. Vzgojni stili in pristopi pa se med različnimi stili vzgoje lahko zelo razlikujejo. Od česa vse je odvisen vzgojni stil, ki ga posamezni vzgojitelj zagovarja, pa avtorici opredelita na sledeč način: »Kakšen vzgojni stil uporabljamo ali zagovarjamo, je odvisno od naših stališč in razumevanja cele vrste elementov, ki zadevajo vzgojo otroka in vlogo vzgojitelja pri tem. Odvisno je od tega, kako pojmujeemo otrokovo naravo, od tega, kako pojmujeemo otrokov razvoj, kakšno avtoriteto pri vzgoji zagovarjamo, kakšno discipliniranje in kaznovanje, koliko menimo, da mora imeti otrok pri vzgoji svobode ipd. Preplet vseh teh elementov in njihova medsebojna odvisnost opredeljuje vzgojni stil. Poleg tega pa ne smemo pozabiti, da so naša stališča in s tem tudi naš vzgojni stil močno pogojeni ali določeni s tem, kaj se v določenem družbenem okolju in obdobju pojmuje kot sprejemljivo in zaželeno.« (Peček in Lesar, 2009: str 130).

Poleg navedenih dejavnikov avtorici še posebej izpostavita medčloveški odnos, kot temelj uspešne vzgoje. To opredelita na način: »Medčloveški odnos je tisti mikroelement vzgojnega dogajanja, od katerega je odvisen uspeh vzgojnega delovanja. Če to sprejmemo kot aksiom, bomo medčloveški odnos, ki se vzpostavlja med vzgojiteljem in vzgajancem, sprejeli kot temelj, na katerem se gradi vzgojno delovanje.« (Peček in Lesar, 2009: str 129).

Pri nas je vzgojne stile ali vzgojne pristope podrobneje raziskovala Milica Bergant in o njih napisala več objav (1971; 1986; 1994), njeno razdelitev vzgojnih stilov pa povzemajo tudi mnogi drugi pedagogi. Po njej poznamo tri vzgojne stile (Bergant, 1994):

- **Represivni avtoritarni vzgojni stil**

Represivna vzgoja je tista vzgojna usmerjenost, ki povdarja in uporablja večinoma negativna vzgojna sredstva, prepovedi in omejitve, otroka utesnjuje, svari, nadzoruje in kaznuje ter skuša s strogostjo in pritiskom odpraviti njegove napake. Njen cilj je poslušen, vdan in neiniciativen posameznik.

- **Permisivni vzgojni stil** (interakcijski, demokratični, avtoritativni)

Ta označuje tisto vzgojno usmerjenost, v kateri prevladujejo predvsem pozitivni vzgojni ukrepi, ljubezen, skrb za razvoj otrokovih pozitivnih sposobnosti, upoštevanje otrokovih socialnih potreb in njegove edinstvenosti. Njen cilj je srečna, samoiniciativna, kritična in ustvarjalna osebnost, vendar pa je potrebno povdariti, da pričakovanj, ki so vključena v permisivno vzgojo, ta ni upravičila.

Avtoriteta je sicer prisotna, vendar ni prezahtevna temveč bolj popustljiva in demokratična.

- **Vsedopuščajoči ali laissez-faire vzgojni stil**

To je stil, v katerem otrok dela kar hoče, vzgojitelj se odreče svoji aktivnosti in odgovornosti in vzgajancem dopušča vse. Za ta stil je značilno da vzgojitelj nima nobene avtoritete v odnosu do otroka, saj je prav otrok tisti, ki določa, kaj se bo delalo in kako. Če izhajamo iz teorije objektivnih odnosov, se Ojdipov kompleks zaključi z imaginarno identifikacijo z očetovskim nadjazom, oziroma s sprejetjem pomembnega drugega. Če tega preskoka otrok ne doživi, se razvije v osebo, ki je neprestano odvisna od potrditve okolice in svojo srečo pojmuje z odzivi okolice. V strokovnem žargonu se tej osebi reče patološki narcis.

Podrobnejša analiza posameznih vzgojnih stilov, še posebno permisivnega v sodobnem času, pokaže, da zagovorniki slednjega spregledujejo ugotovitev S. Freuda, da se lahko pri otrocih, ki so imeli popustljivo vzgojo, razvije še bolj zavezujoč in ukazajoč nadjaz, kot pri tistih, ki so imeli izrazito avtoritarno vzgojo. Nadjaz pa po Freudu ni nič drugega kot ponotranjena avtoriteta.

Poštrak v svojem članku (2015) opredeljuje različne načine dela z mladimi, pri čemer se opira na opredelitev vzgojnih stilov različnih avtorjev. Tako v svojem članku citira Ščuko (Ščuka 2012: str. 215), ki pravi: »V zgodovini človeštva so znani trije vzgojni pristopi: pri starih ljudstvih z ustrahovanjem (represivno), pri potrošnikih s popuščanjem (permisivno) in pri ozaveščenih kulturnih narodih s samoobvladovanjem (frustracijsko). Naravna (»po zdravi kmečki pameti«) je vzgoja, ki hkrati vključuje dajanje ljubezni in učenje odgovornosti ter s tem vključuje urjenje samoobvladovanja. **Ustrahovanje** (*represivna vzgoja*) ne vpliva zaupanja, saj gre za strahospoštovanje in vzvišeno nadrejenost staršev (vzgojiteljev) nad otroki, ki morajo ostati ponižni in hlapčevsko vdani. **Popuščanje** (*permisivna vzgoja*) omogoča enakovreden (horizontalen) odnos, ki prevečkrat preraste v enakopravnost, ko ni več jasne meje med otroki in starši. Pri pretiranem razvajanju postane otrok pretirano zahteven in obvladuje starše, čeprav je še vedno »s popkovnico« vezan nanje. **Vzgoja s samoobvladovanjem** (*frustracijska vzgoja*) omogoča jasen jaz – ti odnos, v katerem ni ukazovanja in kaznovanja, ampak gre za sprejemanje dogovorov v danih okoliščinah ter prevzemanje odgovornosti za dogovorjene naloge. Če otrok dogovorov ne izpolni, naj si sam pripiše posledice. Na videz grobo, vendar izkustveno.«

Ker veliko avtorjev različno pojmuje in opredeljuje tipe vzgojnih stilov, tudi Poštrak v svojem članku v reviji Socialno delo (2015) predlaga preimenovanje zgoraj omenjenih pristopov pri delu z mladimi. Kot sam pravi, je potrebno vsak način vodenja opredeliti in od ostalih razlikovati na podlagi opredeljevanja sledečih sestavin odnosa:

- vprašanje komunikacije,
- opredelitev vlog udeležениh,
- vrsta avtoritete,
- vprašanje odgovornosti,
- oblika ukrepa,
- cilji strokovnega delovanja.

Na podlagi zgoraj navedenih sestavin odnosa, Poštrak (2015) predlaga naslednje poimenovanje pristopov:

Ukazovalni pristop je skupno poimenovanje pristopov, ki jih večina avtorjev navaja kot represivni, avtoritarni, paternalistični in pokroviteljski pristop. V tem pristopu je komunikacija pretežno enosmerna, kot že ime samo pove, v smislu ukazov oziroma navodil. Ker so v tem pristopu vloge vsiljene, kar opredeljuje strokovnjaka kot »tistega, ki ve«, se mladostnik lahko počuti kot neprosto voljen uporabnik, brez moči proti avtoritarni avtoriteti. Odgovornost je povsem na strani strokovnjaka, ki pa mu avtoriteta daje možnost, da ob neuspehu mladostniku očita krivdo za neuspeh, kljub dejstvu, da mladostnik sploh ni bil v položaju, da bi o čemer koli samostojno odločal in s tem zakrivil svoj neuspeh. Vloga avtoritete mladostniku tako vsiljuje cilje, ukrepi pa so ob tem prav tako nedogovorjeni in vsiljeni. Ukrepi imajo obliko kazni in pohval.

Vse dopuščajoči pristop pojmuje tako imenovani permissivni, laissez-faire ali laissez-passar pristop. V zgodovini se je ta oblika pristopa vzpostavila kot reakcija na zgoraj omenjeni tradicionalni ukazovalni pristop. Pri tem pristopu komunikacija ni več enosmerna, prav tako pa bi jo težko opredelili kot razgovor. Udeleženci so sicer vpeti v pogovor, a se ne dogovarjajo o skupnem početju, kar pomeni, da ni vzpostavljen dogovor o delovnem odnosu. Posledično so tudi vloge nejasne in nedogovorjene. Avtoriteta je po Krofliču (1997a) prikrita in tudi, kot dodaja Poštrak, odsotna. Na podlagi prikrite in odsotne avtoritete, tudi ukrepi ne morejo biti jasno opredeljeni in dogovorjeni. Ob tem Kroflič navaja, da mladostnik ne more

razviti lastne, notranje ali samo omejitvene odgovornosti, saj ne dobi jasnih navodil o primeru sankcij, če se ne bo držal pravil.

Dogovorni pristop: pri opredeljevanju dogovornega pristopa Poštrak najprej povzame Thomasa Gordona in njegovo razlago poučevanja, ko pravi: »poučevanje ni omejeno le na odnos med učiteljem in učencem, ampak je del vsakdanjega življenja.« (Gordon 1983: str. 7) Za Gordona je bistvo odnosa med učiteljem in učencem komunikacija oziroma sporazumevanje. Pri tem izpostavlja enostavno metodo, ki učitelju omogoča prepričanje o razumevanju učenčevega sporočila v takšni meri, kot bi to želel učenec. To daje tudi učencu občutek, da ga učitelj ni le slišal, temveč ga je tudi razumel. Nadalje Poštrak povzema Kordeša in Jeriček Klanščekovo, ki govorita o komunikaciji kot o spiralnem približevanju. Z izrazom spiralno približevanje mislita avtorja na zvezen proces počasnega in obojestranskega spreminjanja udeležencev interakcije. Ob tem (Kordeš in Jeriček Klanšček, 2001: 282-283) navajata glavne značilnosti, ki so:

- Dovolj je, da se eden od udeležencev v komunikaciji odloči za drugačen način spoznavanja.
- Tisti, ki se odloči za spiralno približevanje, se mora zavedati, da je to proces raziskovanja svojih meja, ne pa spoznavanje objektivnega drugega.
- Gre za vztrajno obnavljanje pripravljenosti za spremembe svojega kognicijskega reliefa.
- Odgovornost, zavedanje dejstva, da bo imela komunikacija, ne glede na to, kakšno pot bo ubrala, vpliv na oba udeleženca.

Poštrak (2015) s citiranjem in povzemanjem različnih avtorjev zajame bistvo problema, ki ga opredeljujejo kot ovire pri komunikaciji in kot rešitev navaja jezik sprejemanja, ki ga navaja Gordon: »Osnova tega komuniciranja je sprejemanje. To pomeni, da človeka, s katerim imamo opravka, sprejmemo takega kot je. Dajemo mu torej potrditev za to, kakršen je in to mu seveda omogoča, da se razvija in da konstruktivno rešuje probleme.« (Gordon 1983: str. 44) Ovire komunikacije pa navaja tudi Glasser, ki jih povzema kot sedem uničujočih navad, ki odnose uničujejo (Glasser, 2002: str. 19). Ti so: grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje in podkupovanje z namenom nadzorovanja. Kot nasprotje tem sedmim navadam avtor navaja sedem povezovalnih navad: skrbnost, zaupanje, poslušnost, podpiranje, prispevanje, prijateljstvo, spodbujanje (Glasser 2002: str. 19-20).

Bistvo vseh teh teorij različnih avtorjev pa Poštrak (2015) povzame z dejstvom, da je za dogovorni pristop nujno da smo spoštljivi in odgovorni zavezniki uporabnikov, s katerimi komuniciramo v jeziku sprejemanja in opogumljanja ob izražanju skrbnosti, zaupanja, podpiranja in spodbujanja.

1.2.3 Dogovorni pristop

1.2.3.1 Vloge v dogovornem pristopu

Poštrak (2015) utemeljuje vloge v dogovornem pristopu opirajoč se na definicije Erica Berna, ki opredeljuje kontekste različnih stanj jaza. Stanja jaza, ki jih bom povzel, lahko neposredno povežemo z opredelitvijo naše vloge v odnosu do otroka in mladostnika. Berne (2007) opredeljuje tri različna stanja jaza:

- stanje jaza Otroka,
- stanje jaza Odraslega.
- stanje jaza Starša.

Berne (2007: str. 29) pravi, da »... ima vsak posameznik v vsakem trenutku v določeni socialni skupini na voljo stanje jaza Starša, Odraslega in Otroka. Glede na svojo stopnjo pripravljenosti prehaja iz enega stanja jaza v drugega.«

Če povzamem, smo v stanju jaza Starša, ko smo v takšnem duševnem stanju, kot je bil v določeni situaciji eden od naših staršev in se odzivamo na situacijo, kakor bi se na to situacijo odzval starš. V stanju jaza Otroka je način reakcije na določeno situacijo takšen, kot si ga imel, ko si bil še otrok. Tukaj je poudarek na intuiciji, kreativnosti, nagonu spontanosti in uživanju. Stanje Odraslega pa uravnava delovanje stanja Otroka in Starša, njunih aktivnosti in medsebojnih vplivanj. Stanje Odraslega je nujno za preživetje, saj procesira informacije in omogoča posamezniku učinkovito vedenje v določenih situacijah. Prav tako pa s tem naučenim vedenjem omogoča prihranek časa in energije z avtomatizacijo številnih reakcij in odzivov.

Poštrak zaključí, da je naloga strokovnega delavca, da v stanju jaza Odraslega uravnava vse aktivnosti spoštljivega in odgovornega Starša in ustvarjalnega in spontanega Otroka. Temelj takšnega odnosa pa je soustvarjanje rešitev skupaj z otrokom ali mladostnikom. Tako je

najustrenejši odnos vzpostavljen takrat, ko ne izključimo nobenega od stanj jaza, temveč delujemo v stanju vseh treh jazov.

1.2.3.2 Vrsta avtoritete v dogovornem pristopu

Pri vprašanju avtoritete Poštrak citira Gordona, ki je že pred štiridesetimi leti izpostavil problem avtoritete v vzgojno izobraževalnih institucijah. Tu si mnenja nasprotujejo, saj nekateri zagovarjajo prepričanje, da je šola preveč omejujoča do svojih učencev, po drugi strani pa nekateri zagovarjajo ravno nasprotno prepričanje, da je šola preveč popustljiva do učencev, s čemer izgublja svojo vlogo kredibilnosti in discipliniranja otrok in mladostnikov. Tudi šola kot institucija se je odzvala na te kritike in staršem očita, na eni strani prevelika pričakovanja in zahteve do otrok, po drugi strani pa premalo pozornosti in preveč popuščanja do svojih otrok. Gordon opozarja, da sta obe možnosti enako slabi, saj odpirata vprašanje, kdo naj ima prednost, torej komu se je potrebno podrežati. Namesto tega Gordon ponuja tretjo možnost in sicer, reševanje konflikta brez zmagovalca in poraženca. Tako se poizkuša vzpostaviti red brez uporabe moči, tako da nimamo niti zmagovalca niti poraženca. Ob tem se opiramo na moč avtoritete učitelja. Če je včasih bila avtoriteta oprta na avtoritaren položaj učitelja, kar je pomenilo, da je učitelj bil v nadrejenem položaju, podprtem z ustrahovanjem in opiranjem na svoj nadrejeni položaj, pa se danes povdarja avtoritativna avtoriteta. Ta avtoriteta ni izsiljena od mladostnikov, ampak je pridobljena na podlagi strokovnega znanja, kompetenc in sposobnosti. Na podlagi tega prepričanja Poštrak povzema Mrgoleta, ki v svojih delih zagovarja tezo, da smo lahko odgovorni le, če razumemo mladost kot prehodno obdobje z značilnimi vidiki in potrebami mladih. Bistveno je torej, da poznamo in razumemo življenjski svet mladih in imamo temu ustrezno prilagojene in razvite koncepte dela z mladimi.

1.2.3.3 Vprašanje odgovornosti v dogovornem pristopu

Nadalje se Poštrak v svojem članku o vprašanju odgovornosti (2015) ponovno opira na Gordona, ki pravi, da določene lastnosti učencev lahko dosežemo samo s skrbno vzgojo. Te lastnosti so odgovornost, samokontrola in neodvisnost (Gordon, 1983: str. 11). Te lastnosti pa so produkt dogovornega načina dela z mladostniki (Poštrak, 2006), ki ga je Jani Prgić

dopolnil z izrazom odgovorni. »Dober medsebojni odnos je temeljni odnos med učiteljem in učencem, ki pa je možen le v demokratičnem, sodelovalnem in neprisilnem oziroma odgovornem-dogovornem stilu vodenja.« (Prgić, 2010: str. 16). Tako naj bi se mladostnik odločal za določene vrste dejavnosti in upoštevanja pravil na podlagi lastnega prepričanja, lastnih vrednot in lastne odgovornosti v okviru *samoomejitvene avtoritete*.

1.2.3.4 Oblika ukrepa v dogovornem pristopu

V dogovornem pristopu ukrepi niso mišljeni v smislu kazni in pohval, temveč so mišljeni kot prevzemanje odgovornosti za svoja ravnanja in nošenje posledic teh dejanj. Mladostniki večinoma niso zmožni vzpostavitve samoomejitvene avtoritete, zato je ključna naloga strokovnih delavcev, da način dela z mladostnikom temelji na delu skupaj z njimi in za njih. To je namen usposobitve mladostnika za prevzemanje nadzora nad lastnim življenjem z avtonomnim in odgovornim odločanjem, kar je smisel dogovornega pristopa z odpiranjem prostora za učinkovit delovni odnos z mladostnikom.

Če na kratko predstavim ugotovitve, ki jih Poštrak navaja, je bistveno, da na začetku dela z mladostnikom vzpostavimo *komunikacijo z jezikom sprejemanja in opogumljanja*. Pogovor mora biti spoštljiv in izhajajoč iz jasno opredeljenih vlog, ki strokovnega delavca opredeljuje kot *spoštljivega in odgovornega zaveznika*. To lahko postane oseba, ki razume potrebe mladostnika in s pomočjo lastnega znanja in vrednot vzpostavi *avtoritativno avtoriteto*. Ob tem je nujno, da upoštevamo *življenjski svet mladostnika in skupaj z njim in zanj gradimo* njegovo sposobnost odgovornosti na podlagi *samoomejitvene avtoritete*. Ukrepi se v dogovornem pristopu oblikujejo *skupaj z mladostnikom*, kot posledica *prevzemanja odgovornosti za lastna dejanja*. Ob tem se opiramo na *načela sodobnega socialnega dela*.

1.2.3.5 Vloga vzgojitelja

Pri opredelitvi različnih stilov vzgoje si Kroflič postavlja vprašanje »*Kaj dela dobrega vzgojitelja in ali se je mogoče uspešno usposobiti za poklicnega vzgojitelja?*« (Kroflič, 1997b: str.13). V nadaljevanju avtor navaja odgovore velikih mislecev, s čimer se vrača k izvorom evropske kulture. Platon verjame v možnost vzgajanja, ne verjame pa v obstoj poklicnih vzgojiteljev. Kant uspešno vzgojo primerja z umetnostjo, po Freudu pa je vzgoja nemogoč

poklic. Kroflič v nadaljevanju navaja: »..., da je lahko izjemno klvaliteten vzgojitelj oseba, ki o vzgoji (v teoretičnem pomenu) ne ve ničesar, in da nasprotno med poklicnimi vzgojitelji/učitelji najdemo posameznike, ki kljub relativno veliki količini pedagoškega znanja v praksi niso uspešni.« To se mi zdi za delo z mladostniki, ki so nastanjeni v vzgojne zavode, še posebej pomembno. Vzgojitelj mora s čim manj represivnim pristopom doseči željen odnos, pri čemer mora paziti, da se odnos ne sprevrže v permissivni oziroma vse dopuščajoči pristop. Uporabniki vseskozi preverjajo, kje je meja in če jo vzgojitelj ne vzpostavi pravilno in jo začne premikati, začne izgubljati avtoriteto. Izguba avtoritete pa v takšnih okoliščinah izredno zmanjšuje kakovost vzgajanja uporabnikov in otežuje delo. Zato menim, da mora biti vzgojitelj oseba, ki vzgaja s svojo osebnostjo.

Naloge avtoritete (Kroflič, 1997b: 68-69)

- Prva naloga avtoritete je vzpostaviti čustveno stabilen in pozitiven odnos med vzgojiteljem in gojencem ter otroku ponuditi primarni objekt identifikacije.
- Skladno s procesom psihofizičnega razvoja je treba avtoriteto imaginarnega lika zamenjati z avtoriteto simbolne zahteve, podkrepljeno z racionalno utemeljitvijo.
- Spodbujati moramo širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami.
- Spodbujati moramo otrokovo sposobnost moralnega razsojanja in avtoriteto postopoma preusmerjati na depersonalizirane objekte identifikacije (predvsem na moralna pravila, ki jih na demokratičen način sprejmejo člani skupnosti).
- Podpirati moramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih rešitev, hkrati pa omejevati vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov na otroka.
- Otroka moramo postopoma vključevati v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov.
- Temelje moralnosti moramo vedno intenzivneje iskati v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji in ne v stalnih, na avtoriteti navade utemeljenih oblikah vedenja.
- Te visoke cilje moralne vzgoje nam v veliki meri omogoča uresničiti spodbujanje otrokovega razumevanja problemov avtoritarne ujetosti, možnosti manipulacije ter težav, povezanih z zagotavljanjem prostora lastne svobode, ne na račun omejevanja svobode drugega.

Za uresničevanje navedenih nalog avtoritete je potrebno vzpostaviti delovni odnos med socialnim delavcem in uporabnikom, ki je v Katalogu javnih pooblastil... (2008) definiran takole:

Odnos med socialnim delavcem in uporabnikom definiramo kot delovni odnos, ki je strokovnemu delavcu v pomoč, da vzpostavi pogovor, ki omogoča raziskovanje in soustvarjanje željenih izzidov. V tem odnosu so socialni delavci in uporabniki definirani kot *sodelavci v skupnem projektu*, ki imajo nalogo, da soustvarjajo deleže v rešitvi problema. Delovni odnos se vzpostavi pri vsakem uporabniku na začetku dela in vedno znova, kot izviren delovni projekt pomoči. Elementi delovnega odnosa so:

- Dogovor o sodelovanju.
- Instrumentalna definicija problema (Lüssi, 1991) in soustvarjanje rešitev.
- Osebno vodenje (Vries in Bouwkamp, 1995).

V praksi pa se opiramo še na štiri sodobne koncepte v socialnem delu:

- Perspektiva moči (Saleebey, 1997).
- Etika udeležnosti (Hoffman, 1994).
- Znanje za ravnanje (Rosenfeld, 1993).
- Ravnanje s sedanjostjo ali koncept so-prisotnosti (Andersen, 1994).

Dogovor o sodelovanju je pomemben uvodni ritual, s katerim se šele začne vzpostavljanje delovnega odnosa. Potrebna je udeležba vseh udeleženi v problemu. V dogovoru se udeleženi dogovorijo o sodelovanju tu in zdaj, o času, ki je na voljo ter dogovor o tem, kako bomo delali. Socialni delavec opiše svojo vlogo in vlogo vseh udeleženi v problemu in zagotavlja varen prostor, v katerem vsakdo pride do besede za lažje soustvarjanje rešitev, s poudarkom dela v sedanjosti. Dogovor je pomemben, ker postavi socialno-delovni okvir, ki že vsebuje koncept udeležnosti v problemu in soustvarjanja rešitev, skupaj s sporočilom o pomembnosti o začetku procesa soustvarjanja rešitev tukaj in zdaj.

Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev sta temelja delovnega odnosa (Lüssi, 1991). Bistvo Lussijevega koncepta je naloga socialnega delavca, da soustvari proces pomoči, v katerem udeleženi v problemu postanejo udeleženi v rešitvi. V središču sta dialog in sodelovanje.

Osebno vodenje: Vries in Bouwkamp (1995) definirata nalogo socialnega delavca kot vodenje k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam oziroma dobrim izzidom. Delovni odnos pa je tudi osebni odnos. Socialni delavec se osebno odziva, deli z uporabniki osebne izkušnje, ki odpirajo alternativne poglede na možne rešitve. Socialni delavec se odziva osebno, po načelu

interpozicije (Lüssi, 1991). Pri osebnem vodenju se uporabniku poizkuša zvišati samospoštovanje in odkrivanje lastnih virov moči.

Preostali štirje elementi delovnega odnosa so teoretski koncepti za prakso socialnega dela v delovnem odnosu. O'Hanlon (1993) dobro predstavi zgodovino konceptov pomoči in nastanek postmoderne paradigme, ko pravi: »Prvi valj v psihoterapiji je temeljil na patologiji. Drugi val je bil usmerjen v problem in reševanje problema. Tretji val se je usmeril v rešitve in v iskanje rešitev. Četrty val prihaja, vendar še nihče nima imena zanj« (Katalog javnih pooblastil..., 2008: str 11).

Četrty valj so nekateri poimenovali postmodernizem, ki postavlja v ospredje značilnosti odnosa in procesa med udeleženiimi v procesih pomoči. Pomoč se ustvarja v procesu, ki ga zagotovi delovni odnos. Parton in O'Byrne (2000) to poimenujeta konstruktivno socialno delo, s poudarkom na procesu soustvarjanja novih rešitev. V središču dela je pogovor. Lynn Hoffman (1994) opredeljuje četrty val kot ravnanje po etiki udeleženiosti, D. Saleebey (1997) pa ga opredeljuje kot koncept ravnanja po perspektivi moči.

Etika udeleženiosti opredeljuje zamenjavo objektivnega opazovalca v aktivnega, sodelujočega, soudeleženi v odnosu, v katerem nihče nima zadnje besede v pogovoru, ki se nadaljuje. »Kot nova osrednja vrednota socialne misli in akcije se pojavlja etika udeleženiosti in ne več iskanje vzroka ali resnice. (Hoffman 1994: 23)« V praksi to pomeni, da strokovnjak odstopi od moči, ki mu ne pripada, se pravi od moči, da posreduje resnice in rešitve. Le to nadomesti skupno iskanje in soustvarjanje željenih izzidov, kar socialnega delavca postavi v položaj sogovornika in soustvarjalca v raziskovanju in soustvarjanju zgodbe, ki nastaja.

Perspektiva moči nas po konceptu Dennisa Saleebeya vodi v spoštljivo iskanje uporabnikovih virov moči. V Katalogu javnih pooblastil... (2008: str. 12) je zapisano, povzeto po Saleebey (1997: str. 3), takole: »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove ovir in nesreč.« Ravnanje iz perspektive moči je osebna odločitev socialnega delavca in zajema mobilizacijo moči uporabnika tako, da se poudari njegove talente, znanja, sposobnosti in prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije. Koncept pomoči, ki temelji na etiki udeleženiosti in perspektivi moči, ubesedi sedanjost na novo, in sicer tako,

da se ubesedijo novi viri moči in smisla, ter obnovijo stari. Saleebey (1997) predstavi leksikon moči, ki nam omogoči boljše razumevanje dela in pa težavnosti dela, ki nas čaka. Avtor navaja sedem temeljnih konceptov in načel:

- Dodajanje moči.
- Včlanjenost.
- Moč okrevanja.
- Zdravljenje in celostnost.
- Dialog in sodelovanje.
- Odpoved nejevernosti.

Dodajanje moči pomeni spodbujanje uporabnikov, da odkrijejo in razširijo lastne vire moči, ki jim jih nato pomagamo udejanjiti v socialnem okolju oziroma skupnosti. Pri včlanjenosti je bistvo uporabnikove pripadnosti družbi. Če tega ni, je naša strokovna naloga, da mu pri tem pomagamo, da se bo uporabnik čutil sprejetega in spoštovanega. Moč okrevanja ne teži k temu, da bi naj uporabnik pozabil ali neupošteval preteklih izkušenj. Navezuje se na dodajanje moči, da lahko uporabnik težke izkušnje predela, se iz njih kaj nauči in najde moč, da okreva. Pri konceptu zdravljenja ne govorimo samo o medicinskih načinih zdravljenja, temveč o sposobnosti človeka, da na psihičnem nivoju človek sam sebe ozdravi s pomočjo zavedanja in prepoznavanja, kaj je zanj dobro in kaj slabo. Dialog in sodelovanje sta osnovna pojma, ki jih strokovnjak lahko nameni uporabniku in sta tudi osnova za katerokoli delo z uporabnikom in krepitvi njegovih osebnih virov moči. Odpoved temu, da uporabniku ne verjamemo, je zelo zahtevna naloga. V predpostavki bi morali uporabniku zaupati in mu verjeti, praksa pa nam vedno znova dokazuje, da temu ni tako. Potrebno je ogromno dela in pogovora, preden lahko uporabniku popolnoma zaupamo in tudi takrat, ko se nam zdi, da smo dosegli to stopnjo, moramo ostati na varni razdalji objektivnega pogleda v situacijo, saj se nam v nasprotnem primeru lahko zgodi, da začne uporabnik izkoriščati našo naivnost v svoje osebne interese.

Ravnanje s sedanjostjo

Za delovni odnos, ki ga vzpostavimo z uporabnikom, je bistveno, da ga usmerimo v ravnanje s sedanjostjo. Pomembno je, da poizkušamo pomagati tukaj in zdaj. Ne zanima nas ideal uporabnika, ampak se usmerimo na uresničljive možne rešitve, ki jih lahko dosežemo v danem trenutku za izboljšanje uporabnikovega življenjskega sveta. Kot strokovnjaki moramo

v pogovorih z uporabnikom zavarovati čas, ko se proces soustvarjanja zgodi, razvije in konča tako, da ga je možno nadaljevati. Znotraj tega koncepta je koncept soprisotnosti opredeljen takole: »Poslušalec ni le sprejemnik zgodbe, temveč s svojo prisotnostjo tudi spodbuja dejanje ustvarjanja zgodbe. In to dejanje je dejanje konstruiranja sebe.« (Andersen 1994: cit po Čačinović Vogrinčič: str. 66).

Znanje za ravnanje

Ta koncept loči socialno delo kot obliko prostovoljne pomoči uporabniku od vede o socialnem delu, ki se opira na strokovne koncepte, teorije in znanja. Po Katalogu javnih pooblastil... (2008: str. 15) je za ta koncept značilno dvoje:

- Vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos in kontekst socialno-delovnega razgovora.
- Podeliti strokovno znanje z uporabniki v procesu soustvarjanja interpretacij v razgovoru in tako omogočiti prevajanje v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik stroke za ustvarjanje nove zgodbe v raziskovanju rešitev.

Znanje za razvoj opredeljuje namen socialnega dela kot dogovor med uporabniki in strokovnjaki za skupno soustvarjanje rešitev.

Izvirni delovni projekt pomoči

Izvirni delovni projekt pomoči se je razvil kot dopolnilo konceptom delovnega odnosa. Z vsakim uporabnikom moramo na novo in posebej zanj prilagojeno vzpostaviti projekt pomoči, zato ga imenujemo izvirni. Soustvarjeni so skupaj z uporabniki in zanje. Pri vzpostavljanju pomoči je poudarek na delu, pri čemer mislimo predvsem na sodelovanje in aktivnosti, ki sledijo iz opravljenega dela v delovnem odnosu. Vse to delo pa pojmuje kot projekt, ki je usmerjen k dobrim izzidom in zaželenim razpletom. Izviren delovni projekt pomoči se je razvil kot dopolnilo delovnemu odnosu in se v njem tudi vedno znova nadaljuje. (Katalog javnih pooblastil..., 2008: str 15).

Metodična načela socialnega dela

V želji po izpopolnitvi socialnodelovnega ravnanja v delovnem odnosu avtorji navajajo Lussijeva metodična načela socialnega dela. Ta so:

- Načelo vsestranske koristi.
- Načelo kontakta.

- Načelo interpozicije.
- Socialnoekološko načelo.
- Načelo pogajanja.
- Načelo sodelovanja.
- Načelo odpiranja problema.

Pri delovnem odnosu je bistveno upoštevanje vseh udeleženih v problemu, pri čemer se upošteva vsestranska korist, ki pa ni vedno pričakovan izid. Saleebey (1997) navaja, da načelo vsestranske koristnosti omogoča raziskovanje iz perspektive moči. Pri tem, ko socialni delavec vzpostavlja kontakt z vsemi udeleženi v problemu, neposredno postavlja uporabnike iz vloge udeleženih v problemu v vlogo udeleženih v rešitvi, kar omogoča s spodbujanjem in vzdrževanjem komunikacije. Načelo interpozicije nam služi pri definiranju vloge socialnega delavca med vsemi ostalimi udeleženi v problemu. Načelo interpozicije usmerja socialnega delavca pri svojem delu, mu omogoča svetovanje in osebno udeleževanje pri sooblikovanju rešitev na podlagi razumevanja situacije in lastnih izkušenj z raznimi predlogi, da bi se pogovor o možnih rešitvah lahko nadaljeval. Socialno ekološko načelo navaja aktivacijo, krepitev in mobilizacijo uporabnikove socialne mreže. Pri vsem tem je potrebno upoštevati načelo najmanjšega možnega vpletanja, s čimer nas opozarja na previdnost pri drastičnem preoblikovanju prvotne socialne mreže uporabnika in vzpostavljanju nove. Načelo pogajanja nekateri imenujejo tudi kraljevo načelo, ki nalogo socialnega delavca opredeljuje kot oblikovanje sporazuma oziroma uresničljivega dogovora o možnem. Načelo sodelovanja pripisuje velik pomen sodelovanju z tako imenovanimi tretjimi, ki niso neposredno udeleženi v problemu, so pa pomembni za uresničevanje rešitev. Načelo odpiranja problema pa dovoljuje strokovnjaku priznanje o svoji nemoči pri uresničevanju zastavljenih ciljev. Tako se lahko o možnih rešitvah posvetuje z ostalimi strokovnjaki ali pa celo z uporabniki samimi. Zavedati se je potrebno, da ni nič narobe, če ne najdemo poti naprej, narobe je, če si tega ne upamo priznati. (Katalog javnih pooblastil..., 2008: str 17).

1.3 SOCIALNA RANLJIVOST MLADIH

Strukturne lastnosti socialne ranljivosti (npr. slab izhodiščni položaj) se praviloma prepletajo s kulturnimi in interakcijskimi (odnosnimi) vidiki. (Ule et al., 2000: str. 43).

Pregled razvoja mladih skozi zgodovinska obdobja :

- Prva faza je časovno umeščena med leta po drugi svetovni vojni do šestdesetih let. Za to obdobje je značilen konsenz o nujnosti in prioriteti izgradnje razrušenega sveta in obenem strah, da se doseženo ponovno zruši. Tako konsenz kot strah pa sta okrepila socialno psihične težnje v ljudeh, kot so pripravljenost na žrtve, marljivost, trdo delo, samoodpoved, podreitev, obstoj zaradi drugih (Ule et. al, 2000).
- Drugo fazo bi lahko označili kot kratke sanje o večnem napredku, v obdobju do osemdesetih let. Socialno ekonomske razmere so se izboljšale a vendar se je strah kazal v obliki negativnih učinkov modernizacije in nenadzorovanega izkoriščanja virov in svetovnega bogastva.
- Tretjo fazo, ki se umešča v zadnje desetletje tega stoletja, zaznamuje vrnitev negotovosti. Negotovost sledi izgubi zaupanja v to, da lahko vodilne institucije industrijskega sveta (gospodarstvo, pravo in politika) ukrotijo in nadzirajo ogrožujoče posledice, ki so jih izzvale v svetu. Negotovost pa je posledica »družbe tveganja« (U. Beck, 1986, cit. po Ule et al., 2000), tako so ogroženi vsi družbeni razredi, ki jim uhaja materialna gotovost v prihodnosti in gotovost socialne identitete. Glavni razlog te negotovosti pa predstavlja globalizacija.

Globalizacijo bi v grobem lahko opredelili kot gibanje vseh institucij k nadnacionalni svetovni družbi. Namesto tradicionalnih državnih institucij se vse bolj uveljavlja nadnacionalna kulturna politika, nadnacionalno pravo, nadnacionalni boj s kriminalom, nadnacionalna družbena gibanja. Globalizacija s seboj prinaša nove izzive in nova tveganja. Gre za nove delitve in nove alternative soodvisnosti med državami in narodi. Globalizacija se ne nanaša na to, kaj želimo ali lahko storimo, ampak predvsem na to, kaj se nam vsem dogaja.

1.3.1 Koncept ranljivosti in posledični neustrezni odzivi mladostnika

Avtorji (Ule et al., 2000) v svojem delu opredeljuje spremembo v razmišljanju in dojemanju sveta mladih, ki je podprta z izsledki raziskav, opravljenih v devetdesetih letih prejšnjega stoletja: »Rezultati nekaterih empiričnih raziskav v devetdesetih letih so nam že dali slutiti, da se mladina zopet spreminja. Raziskave so nam pokazale sliko dokaj pasivne generacije, ki se najbolje počuti v varnem krogu zasebnosti in svojih izvornih družin (kar pomeni podaljševanje otroštva, ne pa avtonomne mladosti), ljubi predvsem mir, manj pa aktivno in vznemirljivo življenje, je v manjši meri pripravljena na izzive in tveganja javnega življenja in tudi ne kaže želja po družbenem uveljavljanju, ob enem pa postaja manj odprta in sprejemljiva za izzive in tolerantna do drugačnosti. Ugotovili smo, da se mladi umikajo iz javnih prizorišč, tudi s prizorišč ožje mladinske kulture, obenem pa se zatekajo v domišljjske

svetove in k domišljijским rešitvam, ki so prej izraz bega iz realnosti kot pa soočenja s problemi.« (Ule et al., 2000: str.11).

Faze modernizacije

Avtorji (Ule et al., 2000) nadalje v svojem delu opredeljujejo dve fazi modernizacije: »Celoten proces spreminjanja mladosti se v sedemdesetih in osemdesetih letih prevesi v intenziven tok kulturne modernizacije mladih. (...) izrazit pojav prve faze modernizacije mladine so bile vse bolj izrazite vrstniške skupine mladih, ki so prve razvile lastne vrednote usmeritve in življenjske stile. Identifikacija z lastno generacijo je bila opazna značilnost mladih.« (Ule et al., 2000: str. 18).

Značilni pojav prve faze modernizacije mladih so bili občasni, spontani ter idejno neartikulirani ter posamični upori mladih proti družbi odraslih.

Druga faza modernizacije mladine pa zajema obsežen in kompleksen proces spreminjanja življenjskih praks in usmeritev, ki se ne omejuje več samo na mladino, ampak progresivno zajema vse obsežnejše segmente družbe in vse večji del populacije. Glavne poteze procesa kulturne modernizacije so:

- Vse večji odmik od sveta plačanega dela in zaposlitve kot centralne sfere vrednot posameznika k svetu prostega časa, potrošnje in zabave.
- Sprememba spolnih vlog, pluralizem družinskih oblik, vse večje izenačevanje družinskih in zunajdružinskih skupnosti.
- Sledenje novim stilom v potrošnji in v množični kulturi, ki so jo prinašali in prenašali množični, zlasti vizualni mediji.
- Individualizacija življenjskih usmeritev in življenjskih poti.
- Vse večji pomen osebnih izkušenj, vrednot in idealov.
- Povdaranje »postmaterialnih« vrednot (kvaliteta življenja in medosebnih odnosov, svobodno odkrivanje duhovnosti, visoko vrednotenje osebnih izkušenj) v primerjavi s tradicionalnimi vrednotami (kariera, materialne dobrine, socialna moč itd.).« (Ule et al., 2000: str. 18).

Posledice modernizacije mladine

Po mnenju avtorjev Ule et al. (2000) so posledice modernizacije mladine naslednje:

- **Individualizacija:** posameznik, ki skuša slediti pričakovanjem modernizacije, je prisiljen k individualnemu osebnemu stilu življenja, dela, učenja itd. Nenehno se mora potrjevati kot izvirna, kreativna oseba oziroma kot fleksibilen človek.

Individualizacija življenja prinaša s seboj mnoge nove oblike obremenitev, tveganj, raznih bolečin, neugodij in nemira, ki preobremenjujejo mlade. Individualizacija pomnožuje število in obseg tveganjih življenjskih odločitev in življenjskih poti za vse mlade, pri tem pa se tveganja še dodatno zgostijo pri tistih mladih, ki nimajo ustrezne ekonomske in socialne podpore pri svojih družinah, so nezaposleni oziroma jim grozi dolgoročna nezaposlenost.

- **Demoralizacija mladih:** gre za sklop stališč in drž, ki jih označuje majhen občutek samospoštovanja, nemoči, nedoločenih strahov v prihodnosti in na splošno potlačenega temeljnega razpoloženja. Zaskrbljujoči so problemi, povezani s samopodobo, socialnimi stiki (osamljenost), čustvenimi problemi (samodestruktivnost).
- **Socialna in emocionalna osamljenost:** (Ule et al., 2000: str 53). Pri osamljenosti ne gre toliko za pomanjkanje vidnih socialnih stikov mladih z vrstniki ali drugimi ljudmi, temveč za občutek, da večina od teh zvez nima globjega pomena, da je zgolj začasna ali preračunljiva. Mladim manjkajo pomembni ljudje, po katerih bi se zgledovali.

Nekateri avtorji razlikujejo med **socialno in emocionalno osamljenostjo**. Prva pomeni pomanjkanje socialnih stikov in odnosov posameznika z drugimi osebami. Označujejo jo predvsem občutki zavrženosti, praznine, strahu in tesnobe. Le ta po navadi izhaja iz nenadne izgube kake osebe, ki je bila posamezniku blizu in je bil nanjo emocionalno navezan. Emocionalna odtujenost pa pomeni odsotnost tesnih emocionalnih povezav posameznika z drugimi ljudmi. Označujejo jo predvsem občutki dolgočasje in brezcilnosti. Izhaja iz socialnih situacij, pri katerih posameznik ne najde pri drugih ljudeh pomenljivih odzivov na svoja početja oziroma svoj obstoj.

Čeprav mnogi mladostniki doživljajo obe vrsti osamljenosti, je socialna osamljenost bolj pogosta kot emocionalna osamljenost.

1.3.2 Socialna vključenost

Vsak posameznik je na nek način vpet v družbo, pri čemer so nekateri socialno vključeni, drugi pa le vpeti v neko dogajanje. Socialna vključenost pomeni, da imajo vsi posamezniki in družbene skupine enak dostop do pravic, priložnosti in virov, kar jim omogoča, da lahko v družbi preživijo in so uspešni. Iz tega vidika je vključenost mladih še posebej pomembna, saj odpira nove poti in priložnosti. Socialna vključenost in izključenost sta odmevni temi sodobne družbe. Oba termina se uporabljata v različnih strokah, npr. socialna izključenost predstavlja pomembno izhodišče pri načrtovanju nacionalnih razvojnih politik, hkrati pa je tudi izhodišče za iskanje konkretnih strategij, ki bi posamezniku omogočile neposredno vključevanje v družbo. Koncepta socialne vključenosti in izključenosti se navezujeta na t.i. medsebojno

odgovornost med posameznikom in družbo, kar pomeni, da je, ko govorimo o socialni izključenosti, socialna vključenost vedno opredeljena kot cilj. (Martinjak, 2004).

Socialna vključenost je relativno nov koncept, ki so ga razvili francoski sociologi in implicira skupinsko solidarnost. Tako integracija v družbo, kar bi lahko povzeli kot pripadnost družbi, predstavlja moralno pravico. (Šučur, 1995: str. 223). V najširšem pomenu se s spodbujanjem socialne vključenosti zavzemamo za enakost, pravičnost in solidarnost. Socialno vključevanje (inkluzija) pomeni dvosmerno prilagoditev, ko se manjšina prilagaja večini in obratno (v nasprotju z integracijo, kjer gre za enosmerno prilagajanje večine manjšini) in to v vseh razsežnostih: materialni, družbeni, politični, kulturni in simbolni. Socialno vključevanje pomeni, da se posameznik v družbeno okolje vključi, hkrati pa ohrani lastno identiteto.

Socialna vključenost je povezana z občutkom koherentnosti, kjer gre za kakovost posameznikovega zaznavanja dogodkov, s katerimi se v življenju sooča. (Poljšak Škraban in Žorga, 2007). Posameznik z močnim občutkom koherentnosti (medsebojne povezanosti) svoje težave zaznava kot izzive in ne kot smolo v življenju, tisti s šibkim občutkom koherentnosti pa nimajo motivacije ali znanja za spoprijemanje z njimi. K močnemu občutku koherentnosti prispevajo občutek zdravja, zdrav življenjski stil, višja stopnja izobrazbe, napredovanje v službi, nizka stopnja stresa in dobri dohodki (materialna samostojnost), pa tudi uporaba aktivnih, na problem usmerjenih strategij spoprijemanja. K šibkemu občutku koherentnosti prispevajo nezaposlenost, bolezen, občutek izgorelosti in nesposobnosti, kar lahko povzroči večjo ranljivost v stresnih situacijah in slabše zdravje.

Mladinsko delo s svojimi aktivnimi metodami dela in spodbujanjem aktivne participacije neposredno vpliva prav na vključevanje mladih v družbo. Mladi lahko aktivno (so)delujejo na lokalnem nivoju, lahko tudi na regionalnem ali nacionalnem. To pomeni, da se vključijo v procese in odločitve, ki so vezani na potrebe v okolju, pri čemer morajo imeti možnost načrtovanja in/ali odločanja o zadevah, ki vplivajo na druge občane. Imeti morajo možnost sodelovanja v aktivnostih, katerih vpliv ima pozitivne posledice za širšo skupnost (Beočanin in Mužica, 2014). Vključevanje mladih v vse sfere družbe je ključnega pomena. Poleg tega pa so številni učinki aktivnega vključevanja in (so)delovanja mladih v družbi procesni, kar pomeni, da so težko merljivi v danem trenutku oz. bodo opazni šele čez nekaj let. Mladinsko delo je odgovor na številne izzive sodobne (slovenske) družbe, saj pomembno prispeva k

večji socialni vključenosti mladih, tudi na področju trenutno zelo perečega problema, tj. zaposlovanja in zaposljivosti mladih.

Najpogostejši razlogi za sodelovanje mladih v lokalnih skupnostih, ki pomembno vplivajo na socialno vključenost mladih, so:

- mladi imajo pravico, da so vključeni in da je njihov glas slišan v odločitvah, ki jih zadevajo,
- participacija državljanov je nujna za zdravo demokratično družbo,
- programom, projektom in ukrepom za mlade in druge občane z vključenostjo mladih povečamo pomembnost, učinkovitost ter kredibilnost,
- med mladimi in odraslimi spodbujamo občutek so-lastništva projektov ali programov,
- med mladimi krepimo sposobnosti vodenja,
- omogočimo boljše medsebojno razumevanje in prepoznavanje vrednosti dela enih in drugih,
- omogočimo spoznavanje sposobnosti in izkušenj mladih pri odraslih ter obratno in
- ustvarimo zaveznitva med mladimi in odraslimi. (Beočanin 2010, cit. po Mesojedec et al., 2013).

1.3.2.1 Vsebina programov socialne vključenosti

Delovne vsebine vključujejo vse aktivnosti, ki so namenjene ohranjanju in razvijanju delovnih sposobnosti, pridobivanju delovne kondicije, delovnih kompetenc, vzdržljivosti in obremenljivosti uporabnikov. Socialne vsebine, ki so namenjene pridobivanju in razvijanju socialnih spretnosti in veščin ter opolnomočenju uporabnikov, vključujejo aktivnosti, kot so motiviranje, sprejemanje lastne osebnosti, osebna rast, pridobivanje funkcionalnih znanj in kompetenc za življenjsko uspešnost in delo, funkcionalno in računalniško opismenjevanje, aktivnosti za pomoč uporabnikom pri premagovanju osebnih stisk in problemov, izvajanje preventivnih ukrepov za ohranjanje zdravja in podobno. (Programi socialne vključenosti, 2016).

1.3.3 Socialna izključenost

V 60-ih letih so v Franciji novinarji in politiki uporabljali pojem izključenosti (*les exclus*), s katerim so označevali najbolj revne družbene skupine. V 80-ih dobi ta pojem večji pomen in se tudi stalno dopolnjuje z namenom zajeti čim večje število družbenih problemov. V tem obdobju Evropska Unija sprejme akcijski načrt, ki vzpodbuja socialno integracijo najbolj ranljivih skupin. Ta program zajema predvsem boj proti revščini, kasneje pa se koncept revščine zamenja s konceptom manj privilegiranih skupin oziroma socialno izključenih. Razlika med tema pojmovanjema je predvsem v tem, da se koncept revščine omejuje le na prihodke posameznikov, medtem ko koncept socialne izključenosti predstavlja multidimenzionalno naravo mehanizmov, ki povzročajo, da so skupine ali posamezniki izključeni iz družbe. »Prvo politično definicijo socialne izključenosti najdemo v Council resolution (29. September 1989), kjer sta zapisani dejstvi: socialna izključenost ni samo stvar neustreznih resursov, preprečevanje izključenosti pomeni dostop posameznikov in družin do spodobnih življenjskih pogojev, v smislu meril družbene integracije in integracije na trg dela.« (Abrahamson, 1995: str. 124).

Abrahamson (1995) pri pojmovanju socialne izključenosti vpelje koncept dualizma, ki se predvsem nanaša na države tretjega sveta. Koncept deli populacijo na dva pola, in sicer na tiste, katerim so na voljo vse dobrine in tiste, katerim je dostop do njih onemogočen.» Socialno izključeni so tisti posamezniki, ki so dalj časa nesposobni pridobivati sredstva za življenje in skrbeti zase na družbeno sprejemljiv način.« (Abrahamson 1995: str. 12-13).

Izključenost je lahko formalna ali neformalna, v nekaterih primerih je proces socialne izključenosti viden, medtem ko je v drugih primerih skrit in nenameren. V državah v razvoju je socialna izključenost pogosto posledica zgodovinskega razvoja, vključno s kolonializmom. V teh državah so ljudje rojeni v izključene skupine (etnične skupine, kaste, otroci rojeni kot invalidi), postanejo izključeni zaradi okoliščin (kot so migracije, akutne bolezni, nesreče), ali pa izključenost povzroči proces kot je na primer dolgotrajna brezposelnost. Nekateri ljudje postanejo izključeni zaradi načina življenja (na primer ljudje, ki živijo na oddaljenih območjih) (Gosak, 2008). Med bolj ranljive družbene skupine pa se uvrščajo tudi Romi in še posebej Rominje ter bivše osebe z začasnim zatočiščem, predvsem starejši, invalidi, enostarševske družine in nosečnice.

Za oblikovanje ustreznih programov in ukrepov za zmanjševanje tveganja revščine in socialne izključenosti ranljivih družbenih skupin žensk in moških je pomembno ugotavljati in spremljati razlike ločeno glede na spol. Oblikovanje in izvajanje socialno-varnostnih storitev bo toliko bolj uspešno, kolikor bolj bodo ukrepi in programi prilagojeni različnim potrebam skupin žensk in moških z večjim tveganjem revščine in socialne izključenosti. (Socialna vključenost, 2016).

1.3.3.1 Definicija socialne izključenosti

Socialna izključenost pomeni nesprejemanje posameznika ali skupine ljudi s strani družbenega okolja, s čimer so potisnjeni na rob družbe. Temelji na različnih družbenih dejavnikih in okoliščinah, kot so rasa, etničnost, jezik, kultura, religija, spol, starost, socialni razred, ekonomsko ali zdravstveno stanje. Socialna izključenost je torej koncept, ki odseva neenakost posameznikov ali skupin prebivalstva in njihovo neudeležbo v družbi (Hvalič Touzery, 2010). Pri mladih so pri tem bistveni zunanji dejavniki, kot na primer visoka nezaposljivost (mladi kot posamezniki na družbene razmere ne morejo neposredno vplivati), ter notranji dejavniki, kot na primer nizka informiranost in majhna participacija v demokratičnih procesih (mladi lahko sami neposredno vplivajo). Socialna izključenost ne opredeljuje le materialnega pomanjkanja, temveč se navezuje tudi na socialne odnose, stopnjo posameznikove udeležbe v socialnem življenju ter na možnost sprejemanja zanj pomembnih odločitev (Martinjak, 2004). Pri tem ne gre le za objektivno merljive dejavnike, ampak tudi za občutke pomanjkanja družbenega priznanja in dostojanstva ter občutek nemoči, da bi lastno situacijo lahko sami spremenili (Rener 2003, cit. po Rapuš-Pavel, 2005).

V dokumentih Evropske unije je socialna izključenost definirana kot izključenost iz ene ali več dimenzij trikotnika države blaginje, ki ga sestavljajo država, trg in civilna družba. Izpad iz ene dimenzije pomeni izključenost in tveganje za ljudi, izpad iz dveh ali vseh treh pa je že kritičen za družbeno kohezijo (Hvalič Touzery, 2010). Pierson (2002, cit. po Martinjak, 2004) je oblikoval še razširjeno definicijo, ki pravi, da je socialna izključenost »proces, ki posameznike in družine, skupine in soseske prikrajšuje za sredstva, potrebna za sodelovanje pri družbenih, ekonomskih in političnih dejavnostih družbe kot celote. Ta proces je predvsem posledica revščine in nizkih dohodkov, toda krepijo ga še drugi dejavniki, kot so diskriminacija, nizka izobrazba in slabe življenjske razmere. V tem procesu so ljudje za dolgo

obdobje odrezani od ustanov in storitev, družbenih mrež in priložnosti za razvoj, ki jih uživa velika večina družbe».

Če povzamemo, socialna izključenost izraža večdimenzionalno človekovo stisko, ki se še dodatno potencira, ko se posameznikove težave združijo. Posledice so večstranske, saj stiska ustvari globoke in dolgotrajne težave za posameznika, njegovo družino, gospodarstvo in družbo kot celoto.

1.3.3.2 Razlogi in vzroki socialne izključenosti

Razlogi socialne izključenosti

Razlogi socialne izključenosti so lahko telesne okvare ali zdravstvene težave in/ali izključenost na podlagi revščine ali pripadnost skupinam, ki gojijo drugačen jezik, kulturo itd. S problemi socialne izključenosti se velikokrat soočajo tudi starejši ljudje, predvsem, če se potrebam, ki jih imajo zaradi starosti, pridružijo še težave, povezane z nizkimi dohodki in/ali pripadnosti takšni ali drugačni manjšini. Na drugi strani pa se s podobnimi težavami soočajo tudi otroci, ki živijo v revščini, pripadajo tej ali oni etnični manjšini in/ali se soočajo z določenimi zdravstvenimi težavami. Izločanje drugačnih in izražanje pripadnosti skupini, ki simbolno predstavlja uspeh v družbi in se oblikuje tako, da izloča in zaničuje tiste, ki so drugačni, je sicer normalen pojav v procesu odraščanja in oblikovanja osebne in kolektivne identitete. V procesu vzgoje mu mora šola kot institucija socialnega vključevanja nameniti posebno pozornost ter se mu zoperstaviti z neodobravanjem izključevanja, s promocijo socialne vključenosti v okviru samega pouka ter z obšolskimi dejavnostmi za vključevanje stigmatiziranih posameznikov in skupin. Prav tako je naloga šole, da aktivno gradi medgeneracijsko solidarnost, in to s praktičnimi dejavnostmi, s katerimi se vzpostavljajo socialni stiki med generacijami. (Socialna vključenost, 2016).

Vzroki socialne izključenosti

Vzroki socialne izključenosti so različni, saj lahko vsakdo, ki odstopa od splošnih družbenih norm, postane socialno izključen. To vključuje vse življenjske segmente posameznika, zato indikatorje izključenosti delimo na ekonomske, socialne in psihološke (Zaviršek in Škerjanc, 1998). Na socialno izključenost pomembno vplivajo tudi sodobni družbeni procesi, kot sta

individualizacija in globalizacija. Individualizacija pomeni spremenjen odnos med posameznikom in družbo, zaradi katerega se izgublja socialna varnost, zmanjšujeta se moč družine in klasičnih institucij. Posameznik je spodbujen k prevzemanju odgovornosti, vendar hkrati to pomeni, da je izpostavljen več različnim tveganjem. Globalizacija pa narekuje, da je potrebno sledenje trendom in hitro prilagajanje novim zahtevam na vseh področjih življenja (predvsem pa na področju zaposlitve). Oba procesa spreminjata posameznikov način življenja, kar se med drugim odraža tudi v izgubi tradicionalne varnosti in novem načinu vzpostavljanja socialnih povezav.

Vzroki socialne izključenosti so (po Pierson, 2002, cit. po Martinjak, 2004) in po Mesojedec et al., 2013: str. 6-8):

Ekonomski vzroki:

- nizek ekonomski status in ekonomski standard,
- pomanjkanje dostopa do trga dela,
- otežen dostop do izobraževanja,
- nedostopnost do dela, brezposelnost,
- pomanjkanje možnosti izbire pri poklicnem izobraževanju in izbiri poklica,
- slaba informiranost.

Socialni vzroki:

- šibka socialna podpora, odtujeni odnosi, malo socialnih mrež (nizek socialni kapital),
- vpliv lokalnega okolja,
- družinsko ozadje,
- oteženo gibanje in arhitektonske ovire,
- izključenost iz javnih institucij,
- zdravstvene ovire (različni tipi invalidnosti, slabovidnost, govorna napaka),
- družbena pripadnost na osnovi religije, rase, družbenih skupin (migranti ali osebe z migrantskim ozadjem, skupine s skupnim glasbenim stilom itd.)

Psihološki vzroki:

- čustvena nestabilnost,
- nizka samopodoba in samozavest,

- izguba volje do življenja, pomanjkanje motivacije in vizije,
- socialna izolacija in dolgotrajna osamljenost,
- strah, da bi imela zahteva po boljših uslugah negativne posledice in privedla do novih izključevanj,
- pomanjkanje kompetenc (neznanje tujih jezikov, nerazgledanost, komunikacijske nespretnosti, neznanje za uporabo računalniške tehnologije)

1.3.3.3 Mladi in dejavniki socialne izključenosti

Po Vodniku po programu Mladi v akciji (2013) so mladi še posebej ranljivi zaradi:

- **socialnih ovir:** v to skupino spadajo mladi, ki se srečujejo z diskriminacijo zaradi spola, etnične ali verske pripadnosti, spolne usmerjenosti, invalidnosti; mladi z omejenimi socialnimi veščinami, nesocialnim ali tveganim spolnim vedenjem; (bivši) prestopniki, (bivši) odvisniki od drog ali alkohola; mladi starši in/ali starši samohranilci; sirote; mladi iz ločenih družin,
- **ekonomskih ovir:** mladi z nizkim življenjskim standardom, nizkimi dohodki, odvisni od socialne podpore; dlje časa brezposelni ali revni; mladi brezdomci, mladi z dolgovi ali v finančnih težavah,
- **invalidnosti:** mladi z motnjo v duševnem razvoju, fizičnimi, čutnimi ali drugimi težavami,
- **učnih težav:** mladi z učnimi težavami; mladi, ki so zgodaj opustili šolanje ali izpadli iz sistema izobraževanja (osipniki); nizko kvalificirane mlade osebe; mladi s slabim učenim uspehom,
- **kulturnih razlik:** mladi priseljenci, begunci in potomci priseljenjskih ali begunjskih družin; mladi pripadniki nacionalnih ali etničnih manjšin; mladi s težavami pri jezikovnem prilagajanju ali kulturnem vključevanju,
- **zdravstvenih težav:** mladi s kroničnimi zdravstvenimi težavami, težkimi boleznimi ali psihiatričnimi stanji; mladi s težavami v duševnem zdravju,
- **geografskih ovir:** mladi iz odmaknjenih ali ruralnih območij; mladi, ki živijo v obrobni regiji; mladi iz težavnih urbanih četrti; mladi iz manj razvitih območij (omejen javni prevoz, slabe prometne povezave, zapuščene vasi).

To so le nekateri dejavniki, ki lahko mladim onemogočajo ali otežkočajo vključevanje v družbo in njihovo aktivno participacijo.

Iz vidika mladih sta dve skupini še posebej ranljivi:

- mladi, ki se ne izobražujejo, niso zaposleni in se ne usposabljaajo (poimenujemo jih s kratico NEET, ki pomeni Not in Education, Employment or Training),
- mladi, ki so sicer zaposleni, vendar je njihov osebni dohodek tako nizek, da so posledično bolj izpostavljeni revščini kot druge družbene skupine. Poimenujemo

jih »zaposleni revni« (Working Poor). Slabše plačani od ostalih družbenih skupin so npr. če ne opravljajo dela, primerneга svoji stopnji izobrazbe ali so zaradi malo izkušenj na »začetnih« delovnih mestih.

1.3.3.4 Posledice socialne izključenosti

Posledice socialne izključenosti so vidne pri posamezniku ter v družbi kot celoti. Posledica socialne izključenosti pri posamezniku je preprečeno polno sodelovanje v gospodarskem, družbenem in političnem življenju družbe, v kateri oseba živi. To lahko vodi v materialno in socialno revščino. Pri mladih je materialna revščina povezana predvsem z dolgo finančno ter stanovanjsko odvisnostjo od staršev. Socialna revščina pa pomeni nizko družbeno participacijo, apatičnost in splošno nezadovoljstvo z lastnim življenjem. Pogosto je povezana tudi z brezposelnostjo. Zaposlitev ima materialne in socialne učinke, ki se izražajo tudi v samopodobi in identiteti posameznika. Nezaposlenost ima številne posledice na posameznika, npr.:

- materialno revščino,
- zmanjšanje socialnih odnosov, občutek osamljenosti in izključenosti,
- manjšo možnost socialnega priznanja in udeležbe pri oblikovanju življenja, kar ima za posledico občutke nemoči in izgube nadzora nad lastnim življenjem,
- slabše mentalno zdravje (negotovost, občutek nesmisla, strah pred prihodnostjo, izguba samozavesti),
- težave s fizičnim zdravjem,
- pozno odselitev od staršev, pozno osamosvajanje, odlašanje z ustvarjanjem družine,
- izgubo poklicnih spretnosti (zaradi hitrih sprememb, uporabe visoke tehnologije).

Pomembna posledica pri mladih je tudi pomanjkanje socialnega kapitala. Mladi ga lahko med drugim gradijo v okviru aktivne participacije v družbi, tako znotraj različnih mladinskih organizacij kot drugih načinov vključevanja v družbo. Socialni kapital pa ne more nastajati, če določeni viri posamezniku niso dostopni (npr. prostor, prevoz, infrastruktura), torej če je na nekem področju že socialno izključen. Na družbeni ravni se socialna izključenost kaže predvsem v tem, da pripadniki ranljivih skupin postajajo vse šibkejši člani družbe, njihova moč aktivne participacije na različnih področjih (gospodarsko, socialno, osebno, družbeno) pa se manjša oz. jim je odvzeta. H krepitvi družbene odgovornosti in družbene

moči lahko mlade spodbujamo z mladinskim delom in tako pomembno prispevamo k njihovi socialni vključenosti.

1.4 DEVIANTNOST IN DELIKVENTNOST

Deviantnost, ki se pojavlja v določenem družbenem sistemu, nikakor ni slučajna, temveč je ozko povezana z bistvenimi značilnostmi tega sistema« (Javornik, 1991: str. 12). Področja deviantnih pojavov torej ne moremo obravnavati, ne da bi upoštevali, da posameznik deluje kot sestavni del družbe. Deviantnost je namreč pojav, ki s svojim odklankanjem od postavljenih pravil in norm moti ravnotežje sistema. Neko dejanje postane deviantno takrat, ko ga drugi kot takega zaznavajo in označijo (Haralambos in Holborn, 2005: str. 413).

Poštrak v svojih člankih, objavljenih v reviji Socialno delo, pogosto navaja različne avtorje, ko opredeljuje pojem deviacije. Deviacija v smislu, kot jo opredeljuje Tomc, je po njegovem mnenju eno ključnih obeležij človekove narave, da ne sledi zgolj konvencijam kulturnega tipa, ampak je do te dediščine v trajno ustvarjalnem odnosu. Ustvarjalnost po njegovem mnenju predstavlja obliko deviacije, ki je izraz posameznika (Tomc, 1994).

Deviacijo ali odklonskost lahko pojmujeemo kot odstopanje od družbenih norm, pravil. V tem smislu lahko deviacijo pojmujeemo vrednostno nevtralno (Tomc, 1994). Torej kot pozitivno ali kot negativno odstopanje od obstoječih, danih norm in pravil. Pozitivno odstopanje ali deviacija bi bila inovacija, ustvarjanje novih oblik, mogoče tudi ustreznejših oblik ravnanja. V našem primeru recimo ustrežnejših, bolj kakovostnih oblik preživljanja prostega časa. Negativno odstopanje pa bi lahko opredelili kot delinkvenco, prestopke.

Gregor Tomc (1994) in Berger in Luckmann (1989, cit. po Poštrak, 2008) so se osredotočili predvsem na opredeljevanje tiste vrste ravnanj, ki so značilne za ustvarjalnega posameznika.

Nekateri govorijo o ustvarjalnosti kot o psihološki ali individualni, drugi kot o socialni ali družbeni kategoriji (Pečjak, 1987; Makarovič, 1986), spet tretji poskušajo preseči nakazani dualizem in poskušajo ponuditi podobo osebe z vsebovano lastno interpretacijo družbenega (Tomc, 1994, cit. po Poštrak, 2008).

1.4.1 Zgodovina proučevanja prestopniškega vedenja

Kruta preteklost je za glavno tarčo kazenske represije poznala telo in kot povračilo za nedopustna dejanja uporabljala kazni, ki so se izvajale z mukami, železnimi ovratnicami, pritrjenimi krogli, usmrtitvami pred številnim občinstvom in podobno. Ta praksa je vztrajala v nekaterih državah še dolgo v 18. stoletje, preden se je namen sankcioniranja krivcev začel nagibati v smer kaznovanja brez trpljenja in nalaganja kazni brez bolečin. Seveda pa še vedno obstajajo področja, kjer se izvrševanje kazni ni dosti spremenilo. Drugod v civiliziranem svetu pa se vse več postopkov in raznih krutih oblik kaznovanja ni umaknilo le zaradi nemoralnosti, ampak tudi zaradi nekoristnosti. Kazen je prenehala biti predstava in obredi so prešli v sodni postopek.

Reforma iz 18. stoletja naj ne bi kaznovala nič manj, pač pa naj bi kaznovala bolje. Kaznovala naj bi manj strogo, zato pa naj bi kaznovala bolj univerzalno, s čimer naj bi kaznovalno oblast globlje zarinila v družbeno telo. Pred 19. stoletjem se je zapor, kot institucija za prestajanje kazni, redko pojavil za kaznovanje kriminala in je bil drugačen od današnjih institucij, saj so v majhnih lokalnih zaporih pridržali tri ali štiri zapornike in se do njih vedli zelo popustljivo. Kasneje so se zapori, ki so jih začeli množično graditi v 19. stoletju, razvili, »deloma zato, da bi zavarovali družbo in delno z namenom »spremeniti« kriminalca« (Giddens, 1989: str. 158). Kazen za zločin se je tako spremenila v oblikovanje pokornega državljana in predmet kaznovanja ni bilo več telo, ampak je to postala duša. Vendar so kljub vsemu tudi sredi 19. stoletja še vedno obstajali nekateri posegi, ki so zadevali telo: omejitev pri hrani, spolno prikrajšanje, udarci in podobno. (Foucault, 1984: str. 21).

A vprašanje, zakaj je zaporna kazen zamenjala starejšo, nasilnejšo obliko kaznovanja, ostaja. Zelo enostavno je predvidevati, da so bili nekoč ljudje preprosto brutalnejši, medtem ko smo sami postali bolj humani. Vendar je za sociologa taka razlaga neprepričljiva. »Javna uporaba nasilnega kaznovanja je v Evropi trajala cela stoletja. Ljudje niso kar tako začeli spreminjati svojega odnosa do teh praks, temveč je velikega pomena družbeni vpliv delovnih mest, ki je povezan z velikimi spremembami, ki se pojavijo v tem obdobju.« (Giddens, 1989: str. 11).

V evropskih družbah je takrat potekala industrializacija in urbanizacija in glede na velika preseljevanja v mesta bi bilo tam primerov brutalnih kazni preveč. V srednjem veku je bilo uveljavljanje prava še na podlagi kolektivne odgovornosti, kasneje pa se kazni

individualizirajo. Ponoven obrat od individualne odgovornosti, ki nastopi z razvojem sodobnih prevzgojnih teorij, preloži odgovornost nazaj na skupnost, tokrat na celotno organizacijo družbe. Tako v 19. stoletju »subjekt preneha biti odgovoren za zločin, zanj postane odgovorna družba« (Salecl, 1991: str. 28-29) in za novo metodo discipliniranja so, poleg prestajanja kazni, začeli poveličevati vzgojo.

1.4.2 Kriminalna deviantnost in kriminaliteta kot neizogiben in funkcionalen pojav

Definicija kriminalne odklonskosti oziroma deviantnosti ni fiksno določena, ampak je vedno podana v odnosu do nekega standarda, ki se precej razlikuje glede na zgodovinsko obdobje, v katerem se je dejanje pojavilo, in glede na družbo, v kateri se je posameznik znašel v času dejanja. Poleg tega merila deviantnosti variirajo od *subjektivnega* kriterija normalnosti, kjer naj bi bilo vse v skladu s posameznim mišljenjem in delovanjem, do *pravnega* modela, kjer je normalen tisti, kdor se obnaša v skladu z zakonom. Pri *kulturnem* modelu pa normalnost določa kultura in lahko bi celo rekli, da s podajanjem družbenih norm, preko zakonodaje in nosilcev moči, formiranje meril za deviantnost bistveno determinira.

Zagato, povezano z opredelitvijo, da je ustvarjalnost »ustvarjanje, izoblikovanje iz ničesar«, lahko – vsaj na videz – razmeroma zlahka odpravimo z drugo opredelitvijo, da je namreč ustvarjalnost »ustvarjanje nečesa novega iz obstoječih sestavin«. Tu nam je v pomoč prej omenjeno izhodišče, ki ga ponuja Gregor Tomc (1994): oseba vsebuje lastno interpretacijo družbenega. Ne preseneča, da se je Tomc oprl na G. H. Meada, saj le-ta ponuja izvrstno in nadvse priročno zamisel o družbenem in osebem jazu. Družbeni jaz je tisti segment subjekta, v katerega le-ta vsrka, ponotranji vse vplive iz okolja. V družbeni jaz naloži podatke o navadah, šegah, običajih, vse vrste znanj, razlag stvarnosti dane skupnosti, družbe, kulture. Osebni jaz pa je nosilec samozavedanja in samoaktivnosti. Osebni jaz v notranjem dialogu, imenovanem mišljenje, brska po zalogah znanja v lastnem družbenem jazu in na podlagi lastne dejavnosti, samoaktivnosti, iz obstoječih sestavin ustvarja nekaj novega.

Če omenjeni diskurz umestimo v okvir splošno znane – a ne nujno tudi splošno sprejete – opredelitve, da je subjekt produkt dednosti, okolja in lastne aktivnosti, lahko zaključimo, da je t. i. lastna aktivnost, po Meadu, locirana v segmentu osebnosti, imenovanem osebni jaz. Osebni jaz je manifestacija neponovljivosti posameznika, družbeni jaz pa predstavlja vpetost

danega subjekta v kontekst t.i. družbe in kulture, torej vpetost posameznika v odnose, interakcije z drugimi.

Ta pravila, ta načela družbenega bivanja – tisto, kar, če sledimo Meadu preko Tomca, subjekt ponotranji v svojem družbenem jazu in s čimer operira kot z lastno interpretacijo družbenega – pravzaprav na svoj način šele omogočajo ustvarjalnost. (Mead, 1934, cit. po Poštrak, 2008).

Normalnost v določeni družbi se vzpostavlja in ohranja tako, da družba na nek način izključi vse tisto, kar je glede na njena merila drugačno in zaradi tega označeno kot deviantno. Kriminal je sicer družbeno dejstvo, vendar ni normalen sestavni del, saj že po definiciji odstopa od družbeno sprejetega normalnega. Kriminaliteta se tako nanaša na tista dejanja, ki v državi veljajo kot še posebej škodljiva in nevarna, tako za posameznika kot za celotno družbo. Poleg tega se uvrščajo med kriminaliteto še vsa ostala dejanja, ki so kljub temu, da ne pomenijo poškodb ali ogrožanja kakšnih pomembnih družbenih dobrin, zapisana v kazenski zakonodaji kot kazniva. Ko govorimo o kriminaliteti mislimo pri tem na različne skupine kaznivih dejanj kot so npr. kaznivo dejanje zoper življenje in telo, zoper človekove pravice in svoboščine, zoper spolno nedotakljivost, zoper človekovo zdravje, zoper zakonsko zvezo, družino in mladino, zoper premoženje in gospodarstvo itd. Emile Durkheim (2009) je sklepal, da je kriminaliteta neizogiben in normalen pojav družbenega življenja. Kriminaliteta je navzoča v vseh tipih družbe, njena stopnja je višja v bolj razvitih industrializiranih državah. Po njegovem mnenju je kriminaliteta »integralni del vseh zdravih družb«. To je neizogibno, ker vsak pripadnik družbe ne more biti enako predan kolektivnim občutkom. Ker so posamezniki izpostavljeni različnim vplivom in okoliščinam, je nemogoče, da bi bili vsi enaki. Zato niso vsi enako naklonjeni spoštovanju zakona.

Zločin ni samo neizogiben, temveč je lahko tudi funkcionalen. Nedvomno obstaja pozitiven doprinos kriminala tudi pri razvoju družbe. Durkheim (2009) je dokazoval, da postaja kriminal disfunkcionalen (škodljiv za družbo) takrat, ko je njegova stopnja nenavadno visoka ali nizka. Dokazuje, da se vse družbene spremembe začno z neko obliko deviantnosti. Ker je določena količina sprememb zdrava za družbo (tako lahko družba napreduje in ne stagnira), je tudi deviantnost nujna. Z novimi oblikami, intenzitetami in razsežnostmi kriminala pa se izboljšajo tudi tehnike za njegovo preprečevanje.

1.4.3 Vrste kriminala

Dejavnosti skupin organiziranega kriminala so številne in se prilagajajo potrebam trga. Situacija na področju kriminalitete v svetu se poslabšuje, enako je tudi v Sloveniji. Poznamo številne vrste kriminalnih dejanj:

- ropi in tatvine,
- trgovina z drogo,
- igralništvo,
- tihotapljanje,
- ponarejanje,
- oderuško kreditiranje,
- kriminal belega ovratnika.

V svetu se je izoblikovalo mnenje, da sta največja problema organiziranega kriminala njegova raznovrstnost in z njim povezana korupcija, saj predstavlja politični, socialni in kulturni problem družbe. Situacija izhaja iz dejstva, da imata pri korupciji korist tisti, ki daje, kot tudi tisti, ki sprejema, in nimamo oškodovanca, ki bi prijavil takšno kaznivo dejanje. Vsi udeleženci imajo korist na račun države, ki v tem primeru izgublja svojo kredibilnost. Ta dejanja je težko odkriti in nato voditi obtožbo, pregon in sojenje, saj imajo ti posamezniki navadno vpliv in moč, posledično imajo možnost braniti se z vsemi pravnimi sredstvi, zato je uspešno delovanje proti tem storilcem precej težje kot proti običajnim tatovom, ki so po navadi s socialnega dna, pa tudi njihova dejanja so bolj očitna. Kriminalne organizacije se vse bolj poslužujejo korupcije in vse manj uporabljajo nasilje za doseganje svojih ciljev. Tako postaja korupcija sestavni del kriminalnih dejavnosti po vsem svetu. Razlogi za širjenje korupcije se kažejo predvsem v razpadu vrednot v novo nastajajočih demokracijah, nesposobnosti vodilnih delavcev, pomanjkanju internih kontrol, neenakosti pred zakonom zaradi nespoštovanja zakonov in številnih olajšav. Med organi, ki delujejo pred kazensko represijo, so v Evropski Uniji in Sloveniji zadolženi Urad za preprečevanje korupcije in Nacionalni preiskovalni uradi.

1.4.4 Sankcije kriminalne deviantnosti

Čeprav je odklonskost »vedno izraz razmer katerekoli družbene skupnosti in izraz družbenih sprememb, na katere vplivajo in delujejo različni procesi in tokovi« (Pečar, 1994: str. 831), družbene norme spremljajo formalne in neformalne sankcije, ki pospešujejo konformnost in ščitijo pred nekonformnostjo.

Durkheim (2009) sklepa, da funkcija kazni ni odstranitev zločina v družbi, temveč ohranitev kolektivnih občutkov na potrebni stopnji moči. Brez kazni bi kolektivni občutki izgubili svojo moč nadziranja vedenja in zato bi stopnja kriminalitete dosegla točko, kjer bi postala disfunkcionalna (Haralambos in Holborn, 2005: str. 397–398). Čeprav velja rek: »Kazen mora biti vzgojna.«, to še ne pomeni, da mora biti stroga ne glede na storjeno dejanje. Funkcija kazni po mojem mnenju niti ne more imeti tako imenovanega odstranitvenega učinka. Kazen ne more odstraniti kaznivega dejanja iz družbe, da se le to ne bi več ponavljalo.

O ciljih, funkcijah in namenu kaznovanja so razpravljali že starogrški in rimski filozofi. Vprašanje, kaj je cilj kazni oziroma kaj želimo z njo doseči, je pomembno pravno in filozofsko vprašanje, kajti kazen vedno stremi k doseganju določenega cilja, obstaja z določenim razlogom in ima določen namen. V zgodovini so se cilji kazni spreminjali in prav ta različna pojmovanja o ciljih je mogoče razvrstiti v dve glavni skupini teorij, absolutne in relativne teorije kaznovanja.

1.4.4.1 Absolutne teorije kaznovanja

Absolutne teorije o namenu kaznovanja na kratko opredeljujemo kot teorije, ki namen kazni opravičujejo s tezo, ki pravi, da mora povzročenemu zlu slediti pravično povračilo. Cilj kazni pa je vzpostavitev norme, porušene s kaznivim dejanjem. Zanima jih kazen kot taka, ne pa njeni učinki v prihodnosti. S tem, ko kaznovanje vežejo na storilčevo krivdo, postavljajo kaznovanju mejo, s čimer onemogočajo prekomerno kaznovanje. S tem, ko zahtevajo sorazmernost med krivdo in kaznijo, nudijo tudi merilo za odmero kazni.

1.4.4.2 Relativne teorije kaznovanja

Po drugi svetovni vojni je nastopil čas premišljevanj o pravkar prestanem trpljenju in želja po tem, da se podobne vojne grozote v prihodnosti ne bi ponovile. Tako so se oblikovale relativne teorije. Zagovorniki tovrstnih teorij kaznovanje opravičujejo s svojim prepričanjem v pozitivno moč kazni. Mnenja so namreč, da se s kaznijo lahko in mora doseči nek namen, koristen bodisi za družbo v celoti, bodisi za posameznika, ki ga s kaznijo poskušamo prevzgojiti in ga tako prilagoditi »normalnemu«, »poštenemu« okolju. Namen kazni torej vidijo v njenih potencialnih koristnih posledicah, to je v preprečevanju kriminalitete, kajti »nihče razumen ne kaznuje zato, ker se je grešilo, temveč da se ne bi grešilo« (Platon).

Mrgole (1999: str. 91) definira: »Kaznovanje je temeljna podmena tehnologije družbenega discipliniranja: kazen, ki povzroča neugodje, je bistvo načela prilagajanja realnosti. Kazen je družbena institucija, ki uravnava delovanje družbenih norm, in slepo verjamemo, da bi bilo brez kazni delovanje družbene celote ogroženo.«

1.4.5 Mladinsko prestopništvo

Albert Mrgole (1999) v začetku svojega dela z naslovom Malopridna mladež med zaščitniki in preganjalci opredeljuje ukrep namestitve uporabnikov v vzgojne zavode kot skrajni ukrep, ki ga uporabi država, ko druga sredstva vplivanja na vedenje uporabnikov ne zaležejo več. Pri tem avtor opredeljuje vzgojni zavod kot mejo in kot tabu. Mejo v tem primeru predstavlja vedenje, ki ga družba še tolerira in vedenje, ki se smatra kot odklonsko oziroma deviantno. Mrgole (1999: str. 20) pojasnjuje razvoj termina mladinsko prestopništvo kot »odgovor na zgodovinsko določene označevalne kategorije prestopništva (delikvence, kriminala) in ga uporabljamo, da bi nevtrarno opisovali, kadar gre za vedenje, ki ga družba ne tolerira in ni v skladu z veljavnimi vedenjskimi standardi.« Mrgole navaja, da je prepričanje, da mora država prevzeti polje socialnega skrbstva, prvič jasno formulirano v 18. stoletju, v 19. stoletju pa se je država zavestno vmešala v do takrat družinsko domeno skrbi za vzgojo in socializacijo otrok in mladine s poudarkom na varstvu in zaščiti otrok in mladine pred nevarnostmi negativnih vplivov urbanega okolja. Posledično je bil uveden pojem kaznovanja.

Mrgole (1999) povzema enega od očetov mladinskih sodišč, dr. Paula Kohneja, ki je leta 1910 naštel **socialne elemente, ki povzročajo mladinski kriminal** in proti katerim je napovedal boj. Socialni elementi, ki povzročajo mladinski kriminal, so:

- stanovanjska problematika velikih mest,
- izguba vzgojne vrednosti dela,
- izguba avtoritete očeta,
- umazanost besed in podob,
- prekomerna obremenjenost živčnega sistema sodobne mladine,
- pomanjkanje trdnega življenjskega nazora,
- pomanjkanje nadzora v času po šoli.

V pomoč mladim in mladoletnim prestopnikom so bili v svetu in v Sloveniji ustanovljeni vzgojni zavodi.

1.5 VZGOJNI ZAVODI

Začetki razvoja izobraževalnih zavodov segajo v drugo polovico 19. stoletja. Pred tem je na Slovenskem prevladovalo kopiranje zavodskih kazenskih sistemov, ki so jih sestavljale razne verske organizacije ali pa državni kazenski organi. (Vodopivec et al., 1974). Mladoletne prestopnike, nameščene v takšne ustanove, so pogostokrat izkoriščali za neplačano kazensko delo. Leta 1911 se je Zavod za kazensko delo v Ljubljani preimenoval vzgajališče. Spremembi imena je sledila tudi sprememba koncepta dela s prestopniki, ki je postopoma prešel od kaznovanja k vzgajanju mladoletnih prestopnikov. To vzgajališče je bilo v različnih obdobjih na različnih lokacijah po Sloveniji, dokler se ni leta 1953 preselilo v Logatec v Windischgraetzov grad, kjer je bilo ustanovljeno deško vzgajališče. Danes je tam Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec.

Med vzgojno izobraževalne ustanove, ki jih ustanavlja država, poleg vzgojno izobraževalnih zavodov spadajo še *stanovanjske skupine, mladinski domovi in prevzgojni zavodi*. Večinoma so bili uporabniki, ki so nastanjeni v te institucije, trajno ali začasno brez družinskega varstva, oziroma bi bil posameznikov razvoj v domačem okolju zanemarjen ali ogrožen do te mere, da

je za mladostnika bolje, če se mu odredi življenje in bivanje v kateri izmed omenjenih vzgojno izobraževalnih institucij.

Vloga vzgojno izobraževalnih institucij je *vzgojna, kompenzacijska, korektivna in preventivna*. Poleg tega je primarni namen tudi zadovoljevanje uporabnikovih osnovnih potreb, socializacija in vzgoja. S šolskimi programi in različnimi programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja je *prvotni namen - usposabljanje uporabnika za samostojno življenje*- podprt s splošno sprejetimi družbenimi normami in vrednotami. Vzgojna prizadevanja strokovnega kadra zaposlenih v vzgojno izobraževalnih ustanovah pa so usmerjena k emancipaciji, torej k pridobitvi enakopravnega položaja, ter k njihovi osebni in socialni vključenosti v družbo.

1.5.1 Tipi javnih socialnovarstvenih zavodov

Kot navajajo Kovač et al. (2011: str. 42) je po Zakonu o socialnem varstvu (ZSV) institucionalna oskrba otrok in mladostnikov možna predvsem v naslednjih tipih javnih socialno varstvenih zavodov:

- centri za socialno delo (CSD), v okviru katerih delujejo krizni centri za mlade in otroke, ki sprejemajo otroke za največ tri tedne in delujejo 24 ur na dan. (49. člen ZSV);
- socialno varstvenih zavodih za usposabljanje, ki opravljajo institucionalno varstvo mladostnikov z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju po tretjem odstavku 16. člena ZSV (54. člen ZSV)

Zavodi, navedeni zgoraj, delujejo pod okriljem Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve.

Z vzgojo, varstvom in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami se ukvarjajo različni specializirani zavodi, ki so namenjeni zadovoljevanju specifičnih potreb posameznih skupin otrok in mladostnikov:

- centri za usposabljanje in varstvo otrok (socialno varstveni zavodi za usposabljanje);
- domovi v sklopu zavodov za otroke s posebnimi potrebami;
- vzgojni zavodi, mladinski domovi in prevzgojni zavodi.

Zavodi, navedeni pod drugo in tretjo alinejo, pa delujejo pod okriljem Ministrstva za šolstvo in šport.

V vzgojni zavod lahko napotijo otroka oziroma mladostnika centri za socialno delo, v tem primeru gre za vzgojno varstveni oziroma preprečevalni ukrep. V vzgojni zavod lahko pošlje mladostnika tudi mladinsko sodišče, v tem primeru gre za sodni vzgojni ukrep oddaje v vzgojni zavod. Zavodi za šoloobvezne sprejemajo mladostnike do sedemnajstega leta starosti. Predšolski zavodi za adolescente sprejemajo mladostnike od 14. do 18. leta starosti, s tem da lahko ostanejo mladostniki v zavodu do dopolnjenega 21. leta starosti. (Skalar, 1995: str. 5).

1.5.2 Uporabniki vzgojno izobraževalnih zavodov

Zavodi za vzgojo in izobraževanje so namenjeni mladostnikom z motnjami v vedenju in čustvovanju. Njihov namen je pomoč pri odpravljanju težav, ki so razlog za nastanitev v zavod. Posameznikom, ki nimajo dokončane osnovne šole, omogočajo pomoč pri učenju, in dokončanje šole po izpitih v programu za odrasle. Posamezniki, ki obiskujejo srednje šole in so pri tem tudi uspešni in dovolj samostojni, lahko šolanje nadaljujejo tudi po namestitvi v zavod. Zavodi sprejemajo otroke in mladostnike do 21. leta. Namen je usposabljanje mladostnikov za prihodnost in preprečitev ponavljanja kaznivih dejanj oziroma neupoštevanja družbenih pravil. Pobude za vključitev otrok in mladostnikov v zavode prihajajo s strani centrov za socialno delo, s strani odločb sodišča in pa na željo mladostnikovih staršev ali skrbnikov. Z uporabniki, nameščenimi v vzgojno izobraževalne zavode, je večinoma težko navezati stik, saj so izredno nezaupljivi do okolice in nove pomočnike zavoda nenehno preizkušajo, da bi spoznali njihove meje za popuščanje.

Populacija v vzgojnih zavodih je zelo raznolika. V glavnem so si mladostniki zelo različni, razlog nastanitve pa je pri večini uporabnikov zelo podoben. Mladostniki so v vzgojne zavode nameščen na podlagi sklepa centra za socialno delo, odredbe sodišča ali pa na željo staršev. Glavni vzrok za njihovo namestitev v domove je moteče vedenje. To je pogosto posledica neustrezne vzgoje. Okolje, v katerem mladostnik odrasča, velikokrat le še stopnjuje mladostnikovo neprimerno in moteče vedenje. Mladostniki, ki so nameščen v zavod, so večinoma stari od petnajst do vključno osemnajst let, z dobo namestitve za tri leta, z možnostjo izrednega podaljšanja bivanja za dodatni dve leti, tudi čez polnoletnost uporabnika.

1.5.3 Vsebina in oblike dela v vzgojnih zavodih

Oblike dela, ki so potrebne za doseg želenih ciljev, se prepletajo od individualnega dela z uporabniki do skupinskega dela kot tudi dela s starši oziroma skrbniki uporabnikov. Strokovni delavci zavoda vseskozi sodelujejo tudi z drugimi, za uporabnika pomembnimi, institucijami. Mednje spadajo tako šole kot centri za socialno delo in tudi sodišča ter policija. Strokovni delavec pa mora biti tudi sposoben organiziranja drugih aktivnosti in dejavnosti, ki pozitivno vplivajo na uporabnika in njegov razvoj. Sem sodijo tudi razne ekskurzije, športni dnevi in večdnevni izleti.

Osnovna načela dela vsebujejo vzpostavljanje prijetnega stika in prostora zaupanja med uporabniki in strokovnimi delavci zavodov. Vsebina dela temelji tudi na upoštevanju potreb uporabnikov. Odraža se v skladnem in postopnem postavljanju pravil in sklepanju dogovorov z otroki in mladostniki. V publikaciji ZVIL-a 2015-2016 (2015) so predstavljeni nekateri izmed najpomembnejših konceptov oziroma načel:

- učenje za življenje,
- pozitivna samopodoba,
- konstruktivno reševanje težav,
- pošteno življenje,
- delo s starši,
- sistemski pristop,
- delo na sebi,
- aktivno preživljanje prostega časa,
- kvalitetno opravljeno delo,
- povezovanje navzven,

Pri konceptu učenja za življenje je osnovni cilj pripraviti mladostnika na življenje, ki sledi po odpustu iz zavoda. To se uresničuje z izobraževanjem s poudarkom na praktičnih spretnostih. Mladostnikom se pouzkuša privzgojiti vrednote, kot so marljivost, poštenost ter sprotno in razumno reševanje konfliktov.

Krepitev pozitivne samopodobe je prav tako ključen dejavnik pri odraščanju in vključevanju v družbo. Mladostniki, nastanjeni v zavod, imajo velikokrat negativno samopodobo, ki pa jo s opolnomočenjem uporabnika iz perspektive moči poizkušajo povzdigniti na pozitiven nivo.

Konstruktivno reševanje težav in težnja k poštenemu življenju sta pomembni vrednoti, ki jih je potrebno privzgojiti mladostnikom. S konstruktivnim reševanjem težav se mladostnike spodbuja k sprotnemu reševanju le-teh in na način, ki jim bo koristil in ne povzročal škode. Tukaj je ključnega pomena tudi poštenje mladostnika. Delikventna preteklost večine uporabnikov je dokaz, da se nepoštenje ne obrestuje. Na podlagi poštenja se gradi spoštovanje in priznavanje drugih. Poštenje pa je tudi osnova mirnejšega in polnejšega življenja mladostnika.

Delo s starši in sistemski pristop sta nepogrešljiva koncepta, saj se za skupno soustvarjanje željenih situacij nemalokrat potrebuje mnenje in pomoč takoimenovanih pomembnih drugih. Če pa so starši del problema, je sodelovanje še toliko nujnejše. V zavodu opazajo hitrejši napredek mladostnikov, katerih starši so pripravljeni na soustvarjanje možnih rešitev za doseg željenih ciljev mladostnika, ki pa so nemalokrat tesno povezani tudi z njihovimi cilji.

Aktivno preživljanje prostega časa in delo na sebi sta koncepta, ki se medsebojno dopolnjujeta. S tem, ko mladostnik prizna svoje napake in jih je pripravljen odpraviti, se začne proces dela na lastni osebnosti. Z aktivnim preživljanjem prostega časa mladostnik ne razmišlja toliko o težavah, problemih in starih navadah, saj svoj prosti čas preživi aktivno v sklopu različnih dejavnosti, ki mu vlivajo zadovoljstvo in pripomorejo pri delu na sebi.

Kvalitetno opravljeno delo in povezovanje navzven sta koncepta strokovnih delavcev zavoda. S tem ko mladostnike spremljajo, opazujejo, jim pomagajo in svetujejo, stremijo k uspešnemu uresničevanju zastavljenih ciljev. To se pri posameznih primerih odraža tudi pri delu z mladostnikom, ki je že zapustil zavod. Tako se mu pomaga pri resocializaciji in ponovnem vključevanju v domače okolje, če tega ni zmožen sam, oziroma, ko obstaja tveganje po ponovni vključitvi mladostnika v obstoječo negativno socialno mrežo, ki je dostikrat razlog, zaradi katerega mladostnik zaide v težave.

1.5.4 Cilji dela v zavodih

Osnovni cilj programa je zagotoviti uporabnikom ustrezne pogoje za nemoten vstop v različne procese izobraževanja, s katerimi zmanjšujejo lastno stigmatizacijo in odpirajo perspektivo uspešne odrasle osebe in enakopravnega člana družbe.

Uresničitev takšnih ciljev omogočajo parcialni cilji. To so cilji, ki zajemajo predmetno področne in predmetne učne cilje. Oboji predstavljajo most med smotri in operativnimi cilji, ter jih tako povezujejo. Parcialne cilje krajše imenujemo tudi delne cilje, ki so manj splošni in abstraktni, vendar so kljub temu izjemno pomembni. Pomembni so predvsem zato, ker so še v učnih načrtih, a so hkrati odločilni za operativne cilje, ki pa jih učni načrti običajno ne zajemajo. Med takšne parcialne oziroma delne cilje spadajo :

- pridobitev delovnih in učnih navad, ter sposobnost večje koncentracije,
- resocializacija oziroma ponovna vključitev uporabnikov v obstoječe okolje,
- izboljšanje samopodobe,
- ustvarjanje odnosa do dela,
- izboljšanje medosebne komunikacije tako z vrstniki kot odraslimi,
- povrnitev zaupanja v družbo,
- zagotavljanje kvalitetnejšega preživljanja prostega časa,

2 VPRAŠANJE MLADINSKEGA PRESTOPNIŠTVA IN POTREBA PO VZGOJNIH ZAVODIH

Problem je opredeljen globalno na makro ravni, se pravi, da je namen projekta družbeno dobro. Zavodi za vzgojo in izobraževanje so namenjeni mladostnikom z motnjami v vedenju in čustvovanju. Namen vzgojno izobraževalnih zavodov je pomoč pri odpravljanju težav, ki so razlog za nastanitev v zavod. Zavod sestavljajo matične enote, kjer poteka vzgoja v vzgojnih skupinah, izobraževanje pa v različnih programih nižjega poklicnega izobraževanja. Posameznikom, ki nimajo dokončane osnovne šole, omogočajo pomoč pri učenju in dokončanje šole po izpitih v programu za odrasle. Posamezniki, ki obiskujejo srednje šole in so pri tem tudi uspešni in dovolj samostojni, lahko šolanje nadaljujejo tudi po namestitvi v zavod.

Kako in zakaj ta problem nastaja in kako dolgo je že prisoten?

Problem prestopništva je star točno toliko kot civilizacija. Od kar se je človek začel povezovati v skupnosti, so bile v teh skupnostih postavljene določene norme in vrednote, ki se jih naj ne bi kršilo. Seveda pa so vedno obstajali tudi posamezniki, ki so si te norme razlagali po svoje oziroma jih niso upoštevali. V začetkih šestnajstega stoletja se je pričela uveljavljati oblika kazni z odvzemom prostosti. Za razliko od kazni, ki so veljale do takrat je bil pripor daleč najbolj človeška in humana oblika kazni

Kaj je glavni namen vzgajanja v zavodih?

Namen vzgajanja v zavodih je usposabljanje otrok in mladostnikov za prihodnost. To poizkušamo izvesti z izobraževanjem s poudarkom na praktičnih spretnostih. Pri uporabnikih je namen spodbujanje marljivosti, poštenosti in normalizacija medosebnih odnosov. Vse to pa je posledica krepitve pozitivne samopodobe, kar je prav tako projekt zase. Zavedati se je potrebno, da so naša populacija otroci in mladostniki, ki so v življenjskem obdobju, v katerem se jim izoblikuje osebnost. Naloga strokovnih delavcev je, da poizkušajo čim bolj pozitivno vplivati na njihovo izoblikovanje osebnosti. Tako se jim skozi celotno obdobje nastanitve v zavodu poizkuša pomagati ponotranjiti osnovne vrednote, kot so poštenost, mirno in razumno reševanje konfliktov, sodelovanje z okolico in spoštovanje le-te.

Kdo so izvajalci in kdo udeleženci?

Ustanovitelj Zavodov za vzgojo in izobraževanje je država Republika Slovenija, upravlja pa ga usklajen tim sodelavcev, ki se deli na posamezne vloge. Pedagoški vodja in poslovodni organ vzgojnega zavoda je ravnatelj. Zavod upravlja svet zavoda, ki je sestavljen iz predstavnikov zavoda, predstavnikov ustanovitelja, predstavnikov uporabnikov in predstavnikov staršev.

S kakšnimi podatki o problemu razpolagamo?

Podatki o problemu so v mojem primeru podatki o posameznikih, ki so v obliki kazenske kartoteke priloženi zavodu ob sprejemu mladostnika in sicer s strani sodišča ali pa centra za socialno delo.

Zakaj je za rešitev problema potrebna vključitev v zavod?

Vzgojni zavodi si prizadevajo za konstantno izboljšavo življenja uporabnika in sodelovanja pri ustvarjanju rešitev in nudijo pomoč pri iskanju motivacije za doseganje zelenih ciljev. V kolikor smo strokovnjaki za izvajanje socialnega dela pri našem delu uspešni, vplivamo na kvaliteto življenja uporabnika in družbe in s tem posledično zagotavljamo boljše družbene odnose.

Opredelitev ciljev

Glavni cilj zavoda kot institucije je pomoč mladostnikom s težavami v čustvovanju in vedenju. Ta pomoč je razdeljena na več stopenj. Nekdo potrebuje pomoč pri medosebnih odnosih, spet drugi pri učni pomoči, pomoč potrebujejo tudi pri odnosih znotraj družine, skratka oblik pomoči je veliko.

Opredelitev strategije

Zavedati se moramo, da so uporabniki, ne glede na to kako nedolžni videz prikazujejo, storili neko kaznivo dejanje in so v zavodu z razlogom. Večina jih ima probleme v domačem okolju in niso preveč zainteresirani za učenje. Strategije, ki se uporabljajo, bi lahko z vidika vplivanja na druge opredelil kot strategije sodelovanja, strategije dialoga, strategije prepričevanja in pogajanja. Kombinacija vseh naštetih strategij prinaša zelene rezultate.

Ugotovil pa sem tudi, da lahko probleme rešujemo samo, če sodelujejo vsi za problem pomembni posamezniki in tako skupaj soustvarjamo poti k reševanju problema.

2.1 EVALVACIJA STORITEV OZ. PROGRAMOV IN STROKOVNEGA DELA Z UPORABNIKI

2.1.1 Komu so namenjene storitve oz. programi in kako ustrezajo potrebam ciljne populacije?

Storitve so namenjene mladostnikom s težavami v čustvovanju in vedenju. Posledično so tudi prej naštetih programi prilagojeni skorajda vsakemu posamezniku posebej. Tako lahko skoraj vsakdo, ki je pripravljen, pridobi kar največ napotkov in pomoči od zaposlenih strokovnjakov na svojem področju. Z vidika uporabnikov je zavod dobro organiziran, seveda pa uporabniki nikoli niso povsem zadovoljni. Pritožujejo se predvsem nad nepotrebnimi stvarmi, za katere so nemalokrat tudi sami odgovorni. Pritožbe se nanašajo na primer na razbita stikala za luči, ki niso zamenjana dovolj hitro, uničene predmete v skupnih sanitarijah in podobno. Radi pa se pritožujejo tudi nad izhodi za vikende, saj mora mladostnik, ki se ni držal reda in pravil zavoda, preživeti vikend v zavodu. Takrat so po navadi napetosti zelo visoke, zato je pripravljen poseben program, ki glede na situacijo in uporabnika izbira med različnimi aktivnostmi na prostem ali pa znotraj zavoda in tako omogoča kar najhitrejšo in najkvalitetnejšo preživljanje časa mladostnika v času vikenda. Edine potrebe, ki so večinoma nepokrite, so stiki s prijatelji ali družino. To je hkrati motivacija za cel teden, da upoštevajo pravila in tako dobijo odobritev izhoda za vikend.

2.1.2 Strokovna vloga socialnega dela

V vzgojno izobraževalnih ustanovah pridejo do izraza vse veščine strokovnega socialnega dela. Za uspešno funkcioniranje je potrebno velikokrat tudi improvizirati in prilagoditi načine dela ter tako ustvarjati nove načine različnih pristopov k problemu. Zelo važno je medsebojno sodelovanje pri reševanju problema in udeležенost vseh za problem pomembnih oseb oziroma dejavnikov. V določenih primerih je potrebno izpostaviti krepitev moči, saj so mladostniki nemalokrat obupani nad življenjem in zaprti sami vase, kar je dostikrat posledica pomanjkanja

samozavesti. S krepitvijo moči zvišujemo uporabniku stopnjo zavzetosti za reševanje težav in posledično dvigamo samozavest, da bi po odhodu iz zavoda imel posameznik izoblikovana načela in vrednote ter tako lažje postal aktiven polnopraven član družbe.

Koncept krepitve moči

Ko govorimo o krepitvi moči, mislimo na to, da se pojem nanaša na razpoložljivost virov moči in spreminjanje moči v vpliv. Pri virih (po)moči mislimo na materialne, osebne, simbolne vire. Procesiranje moči torej pomeni krepitev moči uporabnikov socialnega dela na enega ali več naslednjih načinov:

- Moč krepimo tako, da aktiviramo obstoječe vire: primer tega je lahko trening asertivnosti, aktiviranje lahko pomeni tudi neko strategijo.
- Drug način krepitve moči je ustvarjanje ali olajševanje dostopnosti do virov: to lahko npr. pomeni vključitev posameznika v neko skupino za samopomoč, pomoč na domu, kombinirano z javnimi storitvami, neformalnimi mrežami in vključevanjem prostovoljcev, razširitev radia delovanja CSDja.
- Krepitev moči lahko predstavlja tudi redistribuiranje: tukaj velja, da če enega okrepimo, drugega oslabimo; primer tega je lahko spreminjanje patriarhalnih vzorcev v družini, redistribuiranje pa lahko pomeni tudi spremembo pri načinu financiranja invalidskih organizacij; še zlasti v tem kontekstu uporabljamo izraz opolnomočenje, ki pomeni le en način za krepitev moči uporabnikov socialnega dela. Minow opozarja na paradoksalen problem, ki se veže na krepitev moči. Paradoks krepitve moči vidi v tem, da ima ta hkrati tudi funkcijo odvzemanja moči.
- Četrty način krepitve moči lahko pomeni kreiranje novih virov: to se lahko kaže kot vzpostavljanje socialnih mrež, ali da na primer družini, zagotovimo nov finančni vir, lahko pomeni tudi vzpostavljanje novih pravic za marginalizirane kategorije

2.2 ZAVOD ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE LOGATEC

Začetki razvoja izobraževalnih zavodov na slovenskem segajo v drugo polovico 19. stoletja. Današnji Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec ima svoje začetke v letu 1953, ko je Zavod za kazensko delo v Ljubljani po preimenovanju v Vzgojalnišče (leta 1911) in po nekaj spremenjenih lokacijah svojo stalno lokacijo našel v Logatcu v Windischgraetzovem gradu, kjer je bilo ustanovljeno deško vzgojalnišče. Zaradi slabih razmer so ga kmalu po odprtju leta 1966 zaprli. Še ne pol leta zatem je pod okriljem Inštituta za kriminologijo bil ponovno odprt izobraževalni zavod, v katerem je bila poudarjena vloga izobraževanja. S tem so bili

ustvarjeni začetni pogoji za odpravo izkoriščevalskega dela. V publikaciji ZVIL-a 2015-2016 (2015) navajajo vzpone in padce zavoda, ki je bil vseskozi namenjen vzgoji in izobraževanju mladostnikov. Najopaznejši mejnik v zgodovini zavoda je obdobje tako imenovanega Logaškega eksperimenta (1967-1971). V tem obdobju je tako imenovani eksperiment predstavljal prehod od avtoritarnega načina vzgoje k permissivnemu načinu vzgoje. To obdobje je pomembno tudi za ostale vzgojne zavode po Sloveniji, saj so se spoznanja, ki so bila pridobljena v navedenem eksperimentu, razširila tudi po ostalih zavodih in vzgojno-izobraževalnih institucijah. Kot navaja nekdanji ravnatelj Borut Hvalec v publikaciji iz leta 1993, pa se »razvoj tudi po tem obdobju nadaljuje z mnogimi novostmi, ki jih v svoje delo vključujejo strokovni delavci, obogateni z domačo tradicijo in izkušnjami iz tujine. Ena od teh je vsekakor uvedba stanovanjskih skupin kot najbolj primerne delo z majhno skupino mladostnikov, ki potrebujejo pomoč blizu svojega domačega kraja.«

2.2.1 Strokovna opora in vodenje

Strokovno oporo in vodenje izvajajo vsi zaposleni v zavodu, ki svoje dejavnosti usklajujejo na več sestankih v mesecu. Izpostavljajo se tudi različni problemi, na katere se vežejo predlogi strategij za njihovo odpravljanje. Organizirajo se strokovni timi, evalvacijski timi, interni timi, posvetovalni timi, urgentni timi, medresorski timi in drugi sestanki, tako da je zajeta celotna shema organizacije. Na evalvacijskih timih sodelujejo tudi uporabniki, starši in socialni delavci iz različnih centrov za socialno delo. Spremlja se uporabnikov napredek, začrta se nove cilje in določi okvirne postopke oziroma korake k uresničitvi zastavljenega cilja.

Timi, ki se izvajajo v zavodu, so:

- **Evalvacijski tim:** tukaj so prisotni vsi delavci zavoda, strokovni delavci, ki sodelujejo z zavodom, starši in uporabnik.
- **Interni tim:** prisotni so le strokovni delavci zavoda in gojenec.
- **Posvetovalni tim:** prisotni samo strokovni delavci zavoda.
- **Urgentni tim:** prisotni so strokovni delavci, ki so v dani situaciji potrebni in gojenec.
- **Medresorski tim:** prisotni so organi šolstva, zdravstva, centrov za socialno delo, policije in sodišča.

2.2.2 Namestitev mladostnika v zavod

V publikaciji ZVIL 2015-2016 (2015) je zapisano, da se pred namestitvijo mladostnika v zavod, pričakuje, da mladostnik skupaj s starši in strokovnimi delavci centra za socialno delo obišče vzgojni zavod, kjer svetovalna služba in ravnatelj predstavijo zavod in se pogovorijo o mladostnikovih željah, načrtih, strahovih, pričakovanjih mladostnika in tudi pričakovanjih staršev in pristojnega centra za socialno delo. Mladostnik se tako spozna s pogoji in okviri bivanja v zavodu in naveže prve stike. Ogled je tako nujno potrebna priprava na sprejem in postavljanje temeljev nadaljnjega dela v težnji po najbolj optimalnem začetku v novem okolju. Namen predhodnega ogleda je, da mladostnik v času od ogleda do sprejema sam pri sebi razčisti s strahovi, postavi nove cilje in začne z novim poglavjem v svojem življenju. Do sprejema v zavod mora svetovalec na Centru za socialno delo ali sodišče na podlagi odredbe speljati zakonsko določene postopke in predhodno dostaviti pravnomočno odločbo o namestitvi oziroma pravnomočen sklep o oddaji mladostnika v vzgojni zavod.

Osnovni cilj nastanitve v zavod je spremeniti mišljenje mladostnika in težnja k uresničitvi zastavljenih ciljev. Tako lahko mladostnik zapusti zavod, ko strokovna služba zavoda oceni, da je mladostnik dosegel zastavljene cilje. Ti cilji so običajno zaključek šolanja in ponotranjenje družbeno sprejetih pravil in vrednot. Kljub temu pa ne doseže vsak mladostnik zastavljenih ciljev, oziroma se njegovi cilji razlikujejo od pričakovanj in zastavljenih pogojev. V tem primeru se organizira strokovni tim, ki opredeli smiselnost mladostnikovega nadaljnjega bivanja v zavodu. V primeru, ko bivanje ne dosega vzgojnih učinkov, je nesmiselno ali celo škodljivo za mladostnika ali okolico, predlaga odpust iz zavoda ali spremembo vzgojnega ukrepa v strožji vzgojni ukrep.

3 METODOLOGIJA

3.1 VRSTA RAZISKAVE, MODEL RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE

Uporabil sem kvalitativno raziskavo. Merski instrument je spraševalna anketa zaprtega tipa. Spraševalno anketo sem sestavil iz dvaindvajsetih vprašanj. Vprašanja so tako splošne, kot tudi specifične narave. Želel sem preveriti učinke vzgojnega zavoda na uporabnike. V zvezi učinkov vzgojnega zavoda sem želel preveriti dve hipotezi. **Prva hipoteza predpostavlja, da vzgojni zavod povečuje interes uporabnika za učenje. Druga hipoteza predpostavlja, da uporabnik v vzgojnem zavodu izboljšuje medosebne odnose.** Potrebno je izpostaviti dejstvo, da rezultati raziskave niso statistični odraz celotne populacije mladostnikov, nameščenih v vse zavode v Sloveniji. So pa jasni indikatorji učinka Zavoda za vzgojo in izobraževanje Logatec, kjer sem raziskavo izvedel. V zavodu je bilo v času raziskave nameščenih dvanajst uporabnikov. Vprašalnik so izpolnili vsi prisotni uporabniki, tako da je zajeta vsa populacija uporabnikov.

3.2 MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV

Merski instrument je strukturirana spraševalna anketa.

3.3 POPULACIJA IN VZORČENJE

Populacijo sestavljajo uporabniki, namešчени v Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec. V času izvajanja ankete, je bilo v zavodu nameščenih dvanajst uporabnikov. S pomočjo interventne pedagoginje Karmen Mattias Klemen, sem podatke pridobil od vseh dvanajstih uporabnikov nameščenih v zavodu. Vzorec uporabnikov je premajhen za posplošitev dobljenih podatkov na celotno populacijo vseh uporabnikov nameščenih v vse vzgojne zavode v Sloveniji. Hkrati pa nam dobljeni podatki zaradi 100% udeležbe uporabnikov nameščenih v zavod, dajejo jasno sliko učinka dotičnega vzgojnega zavoda na uporabnike.

3.4 ZBIRANJE PODATKOV

Reševanje spraševalne ankete je potekalo v Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec. Pri reševanju vsake spraševalne ankete sem bil osebno prisoten. S prisotnostjo sem uporabnikom pomagal pri razumevanju vprašanj, ki jim sprva niso bila najbolj jasna. Zadnje vprašanje spraševalne ankete je bilo odprte narave, kjer sem uporabnike spraševal po predlogih za izboljšanje razmer in odnosov v vzgojnem zavodu. Pri tem vprašanju bi lahko izpostavil zametke kvalitativne raziskave, saj sem se osebno z vsakim uporabnikom pogovarjal o njegovih predlogih in vzrokih za te predloge. Prediskutiral sem tudi možne posledice podanih predlogov in tako dobil realnejši vpogled v uporabnikove želje, interese in cilje. Izvajanje spraševalne ankete je potekalo med delavnikom od desete ure dopoldan do druge ure popoldan.

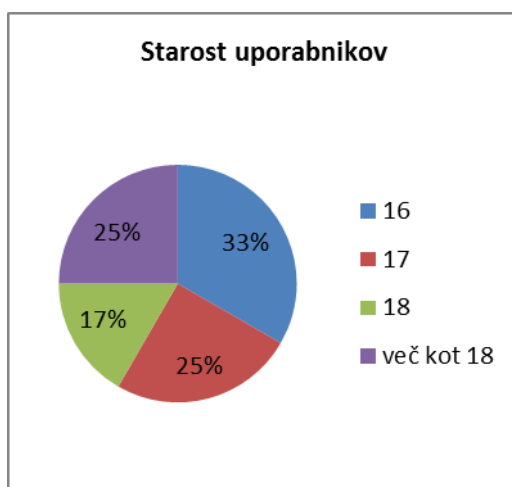
3.5 OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV

Po zaključku izpolnjevanja anket sem dobljene podatke združil in izdelal grafe s prikazom odstotkovnega dela posameznih odgovorov. Za izris grafov sem uporabil računalniško orodje Microsoft Exel.

4 REZULTATI IN UGOTOVITVE

Prvo vprašanje se nanaša na starost uporabnikov. Ker v zavodu bivajo samo fantje je vprašanje spola izključeno. Starostna populacija uporabnikov zavoda je dokaj visoka, saj je četrtnina uporabnikov starejših od osemnajst let.

Q1	Starost:				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (15)	0	0%	0%	0%
	2 (16)	4	33%	33%	33%
	3 (17)	3	25%	25%	58%
	4 (18)	2	17%	17%	75%
	5 (18+)	3	25%	25%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



Naslednje vprašanje sprašuje uporabnika, o predhodnem bivanju v zavodu, pred prihodom v Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec (v nadaljevanju ZVIL). Rezultati kažejo, da je polovica uporabnikov že bila nameščena v vzgojni zavod, pred prihodom v ZVIL. Ti podatki nam povedo, da uporabniki prihajajo iz različnih koncev Slovenije in se predhodno ne poznajo. Socialna vključenost je dejavnik, ki odloča o tem ali se bo uporabnik hitro vključil v novo okolje, ali pa bo za to potreboval dalj časa.

Q2	Ali si predhodno že bival v kakšnem zavodu?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (da)	6	50%	50%	50%
	2 (ne)	6	50%	50%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



Med zavodi, kjer so bili uporabniki predhodno nameščeni, jih največji odstotek prihaja iz Vzgojnega zavoda Smlednik. Ostali prihajajo iz vzgojnih zavodov iz celotne Slovenije.

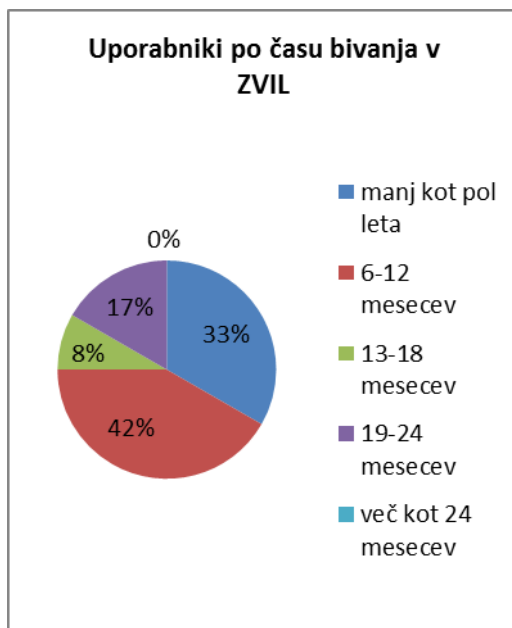
Q3	Če si na zgornjo trditev odgovoril z da, navedi ime zavoda:				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	Vz Planina	1	8%	17%	17%
	Vz Veržej	1	8%	17%	33%
	Vz Smlednik	2	17%	33%	67%
	Vz Slivnica	1	8%	17%	83%
	vz Višnja gora	1	8%	17%	100%
Veljavni	Skupaj	6	50%	100%	

Naslednje podvprašanje sprašuje uporabnika, ki je bil predhodno že nameščen v vzgojni zavod, o dolžini bivanja v vzgojnem zavodu pred prihodom v ZVIL. Kar petdeset odstotkov uporabnikov je predhodno bivalo v zavodu 19-24 mesecev.

Q4	Koliko časa si bival v prejšnjem zavodu?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (manj kot pol leta)	1	8%	17%	17%
	2 (6-12 mesecev)	1	8%	17%	33%
	3 (13-18 mesecev)	1	8%	17%	50%
	4 (19-24 mesecev)	3	25%	50%	100%
	5 (več kot 24 mesecev)	0	0%	0%	100%
Veljavni	Skupaj	6	50%	100%	

Z naslednjim vprašanjem, sem želel izvedeti koliko časa uporabniki bivajo v ZVIL. Iz dobljenih podatkov je moč razbrati da velika večina uporabnikov biva v ZVIL eno leto ali manj.

Q5	1. Kako dolgo že bivaš v zavodu ZVIL?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Manj kot pol leta)	4	33%	33%	33%
	2 (6-12 mesecev)	5	42%	42%	75%
	3 (13-18 mesecev)	1	8%	8%	83%
	4 (19-24 mesecev)	2	17%	17%	100%
	5 (Več kot 24 mesecev)	0	0%	0%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



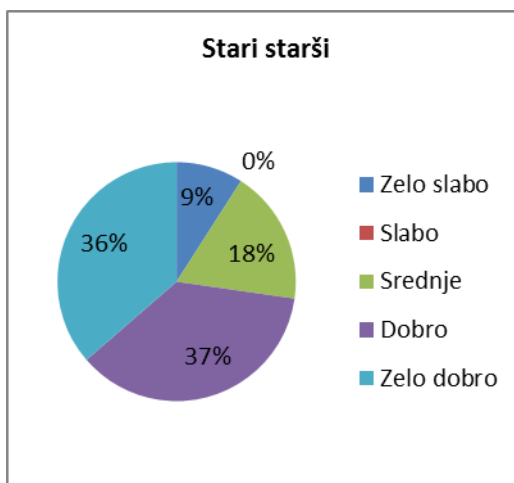
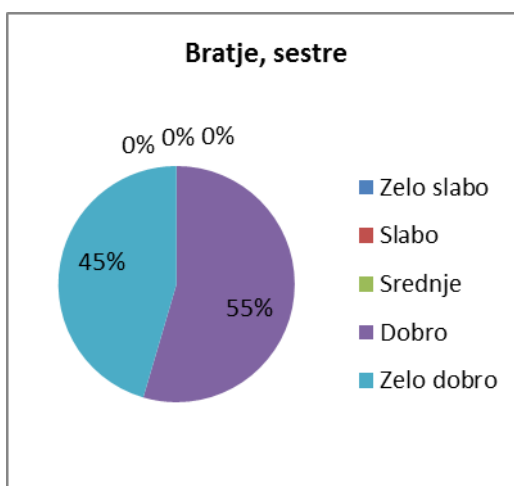
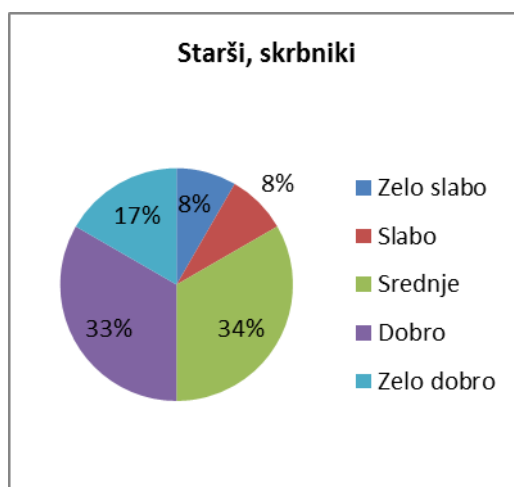
Naslednje vprašanje se je nanašalo na uporabnikovo namestitev pred prihodom v zavod. Kar 92% uporabnikov je pred namestitvijo v vzgojni zavod živelo pri starših. Rezultati tega vprašanja nakazujejo na čedalje večjo nemoč staršev pri vzdrževanju avtoritete in vzgoji mladostnikov.

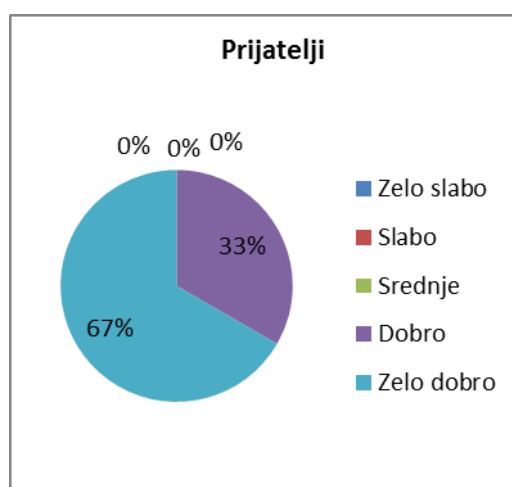
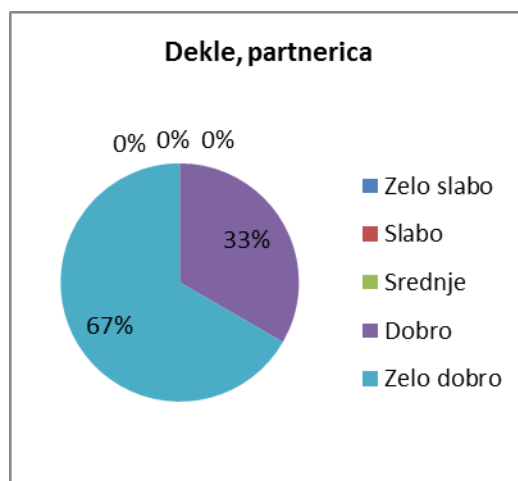
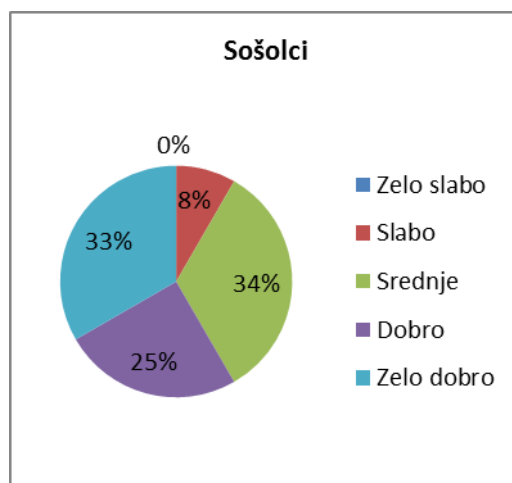
Q6	Kje si živel pred namestitvijo v zavod?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Pri starših)	11	92%	92%	92%
	2 (Pri sorodnikih)	0	0%	0%	92%
	3 (Pri rejnikih)	1	8%	8%	100%
	4 (V drugem zavodu)	0	0%	0%	100%
	5 (Drugo)	0	0%	0%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



V naslednjem vprašanju me je zanimalo stanje odnosov do različnih oseb pred namestitvijo v ZVIL. Z starši ali skrbniki, se je pred namestitvijo v zavod, kar triinosemdeset odstotkov uporabnikov razumelo srednje, dobro ali zelo dobro, medtem ko se s starši le šestnajst odstotkov uporabnikov ni razumelo. Podoben odstotek uporabnikov je imelo dobre odnose tudi s starimi starši. Z brati oziroma sestrami so se vsi uporabniki razumeli dobro ali zelo dobro, prav tako s prijatelji. Pri odnosih s sošolci so rezultati ponovno bolj razpršeni, prevladuje pa odstotek uporabnikov, ki s sošolci niso imeli slabih odnosov. Pred nastanitvijo v zavod, so prav tako vsi uporabniki, ki so bili v razmerju z dekletom ali partnerico, imeli z njo dobre ali zelo dobre odnose.

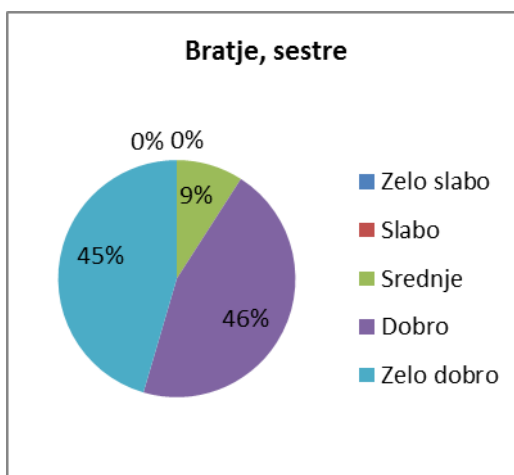
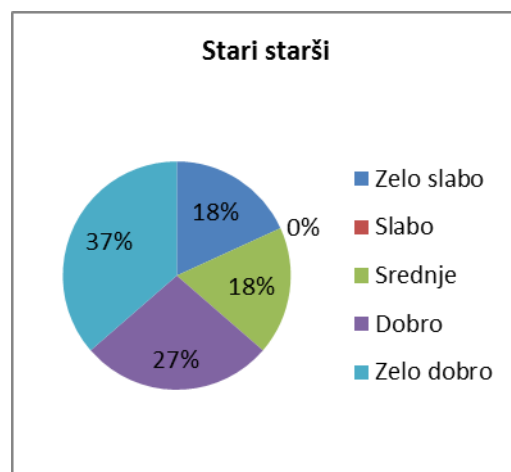
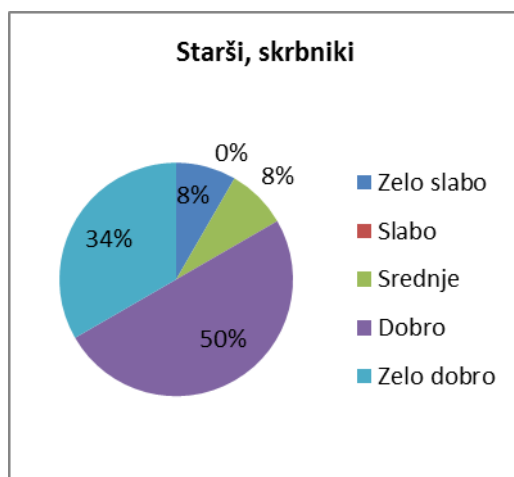
Q7	Kako dobro si se pred namestitvijo v ZVIL razumel z navedenimi osebami? (označi z X)							
	Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot
		Zelo slabo (1)	Slabo (2)	Srednje (3)	Dobro (4)	Zelo dobro (5)		
Q7a	Starši, skrbniki	1 (8%)	1 (8%)	4 (33%)	4 (33%)	2 (17%)	12	12
Q7b	Stari starši	1 (9%)	0 (0%)	2 (18%)	4 (36%)	4 (36%)	11	12
Q7c	Bratje, sestre	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (55%)	5 (45%)	11	12
Q7d	Prijatelji	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (33%)	8 (67%)	12	12
Q7e	Sošolci	0 (0%)	1 (8%)	4 (33%)	3 (25%)	4 (33%)	12	12
Q7f	Dekle, partnerica	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (33%)	6 (67%)	9	12

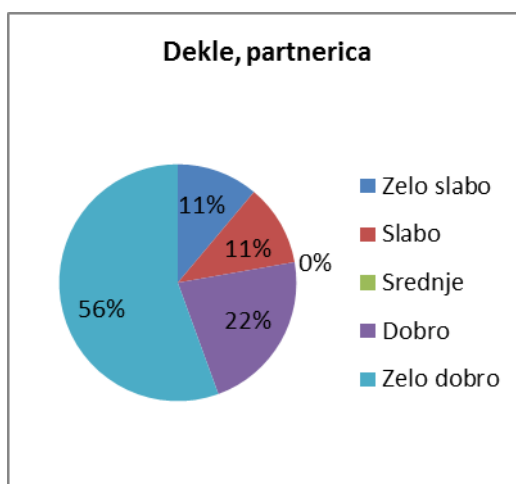
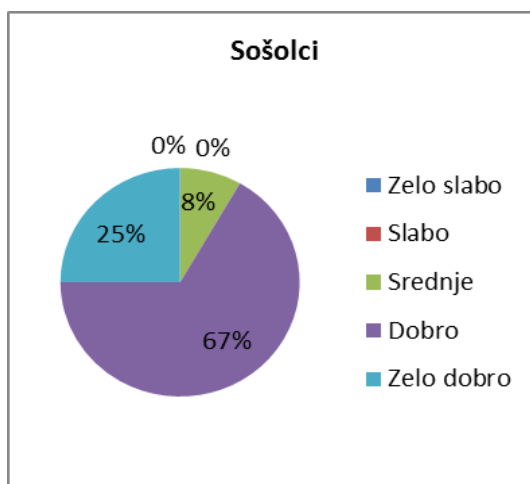
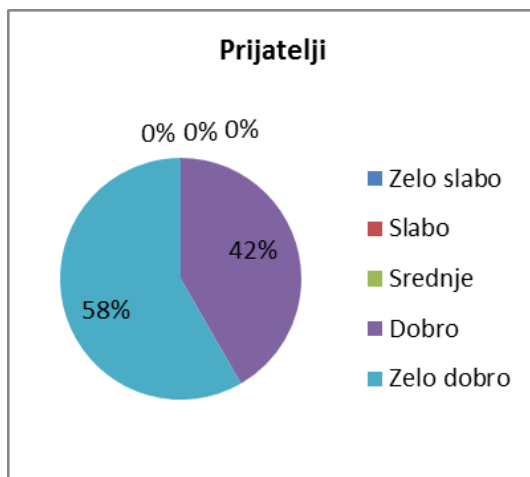




Nato sem želel izvedeti, kako se uporabniki s temi osebami razumejo danes. S tem sem želel preveriti ugodne učinke vzgojnega zavoda na socialne odnose uporabnikov. Opazno je izboljšanje odnosov s starši, v času bivanja v zavodu. Pri starih starših so odnosi ostali nespremenjeni. Odnos z brati oziroma sestrami je ostal skoraj enak, saj je le eden od uporabnikov svoj odnos z bratom poslabšal. Pred namestitvijo v zavod je bil njun odnos dober, za danes pa ga je uporabnik opredelil kot srednjega, čemur je najverjetneje botrovalo zmanjšanje osebnih stikov med bratoma, v času bivanja v zavodu. Pri prijateljih so uporabniki prav tako navajali podobne odnose kot pred namestitvijo v zavod, ponovno z izjemo enega uporabnika, ki je odnose s prijatelji oslabil iz zelo dobrih v dobre, čemur je prav tako botrovala zmanjšana intenziteta stikov in interakcije s prijatelji v času bivanja v zavodu. Zanimiv je odstopek izboljšanih odnosov uporabnikov in sošolcev. Kar enaindevetdeset odstotkov uporabnikov ocenjuje lasten odnos s sošolci kot dober ali zelo dober, kar je odraz izboljšanja interesa za učenje v času bivanja v zavodu. S tem ko uporabniki sprejmejo izobraževalni program kot koristen, izboljšajo motivacijo za dokončanje šolanja in izboljšanje učnega uspeha, kar se posledično odraža tudi v izboljšanju medosebnih odnosov s sošolci. Pri odnosih s partnerico pa je dvaindvajset odstotni padec v kvaliteti odnosov, saj se zaradi zmanjšanja osebnega stika skrha odnos med uporabnikom in njegovo partnerico, ki pa bi za ponovno izboljšanje potreboval več osebnega stika, kateri pa je zaradi bivanja v zavodu onemogočen.

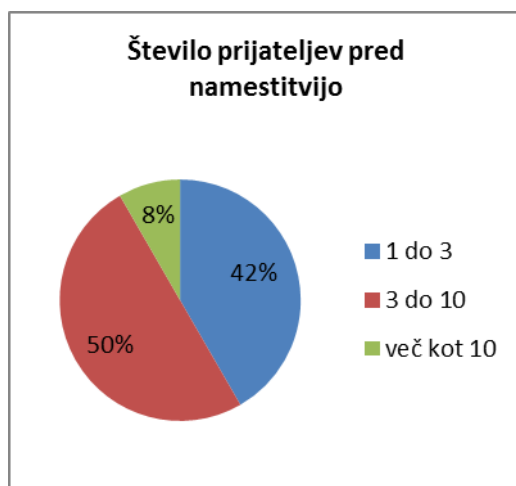
Q8	Kako dobro se s temi osebami razumeš danes? (označi z X)							
	Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot
		Zelo slabo (1)	Slabo (2)	Srednje (3)	Dobro (4)	Zelo dobro (5)		
Q8a	Starši, skrbniki	1 (9%)	0 (0%)	1 (9%)	6 (55%)	3 (27%)	11	12
Q8b	Stari starši	2 (17%)	0 (0%)	2 (17%)	4 (33%)	4 (33%)	12	12
Q8c	Bratje, sestre	0 (0%)	0 (0%)	1 (9%)	5 (45%)	5 (45%)	11	12
Q8d	Prijatelji	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (42%)	7 (58%)	12	12
Q8e	Sošolci	0 (0%)	0 (0%)	1 (9%)	8 (73%)	2 (18%)	11	12
Q8f	Dekle, partnerica	1 (11%)	1 (11%)	0 (0%)	2 (22%)	5 (56%)	9	12





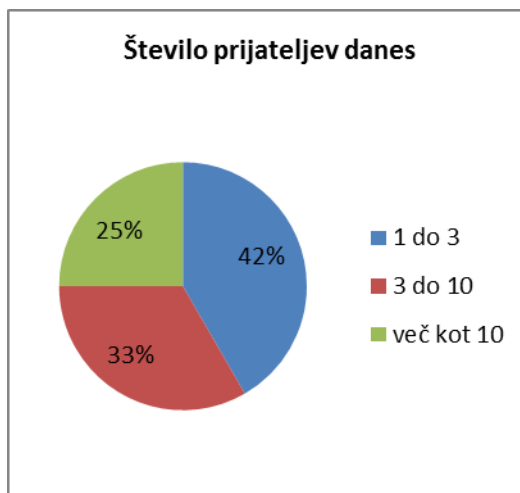
Z naslednjima vprašanjema sem želel preveriti vpliv vzgojnega zavoda na medosebne odnose uporabnikov.

Q9	9. Koliko ljudi si smatral za svoje prijatelje pred namestitvijo v zavod?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (1-3)	5	42%	42%	42%
	2 (3-10)	6	50%	50%	92%
	3 (Več kot 10)	1	8%	8%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



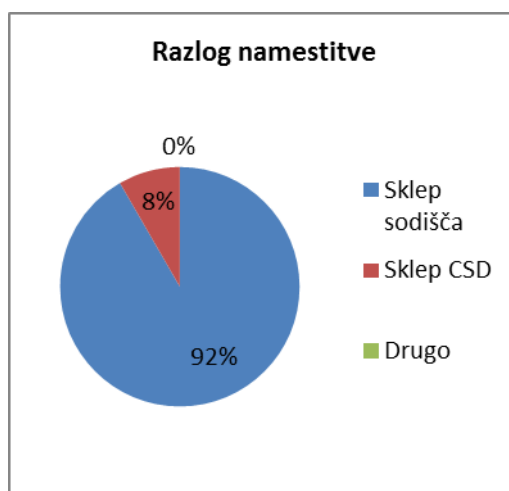
Rezultati odgovorov nakazujejo povečanje števila ljudi, ki jih uporabniki smatrajo za prijatelje. Iz tega lahko sklepam, da vzgojni zavod ugodno vpliva na medosebne odnose uporabnikov in zvišuje stopnjo socialne vključenosti.

Q10	9. Koliko ljudi smatraš za svoje prijatelje danes?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (1-3)	5	42%	42%	42%
	2 (3-10)	4	33%	33%	75%
	3 (Več kot 10)	3	25%	25%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



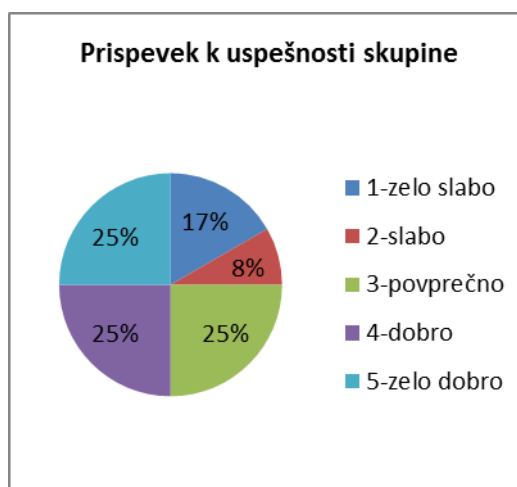
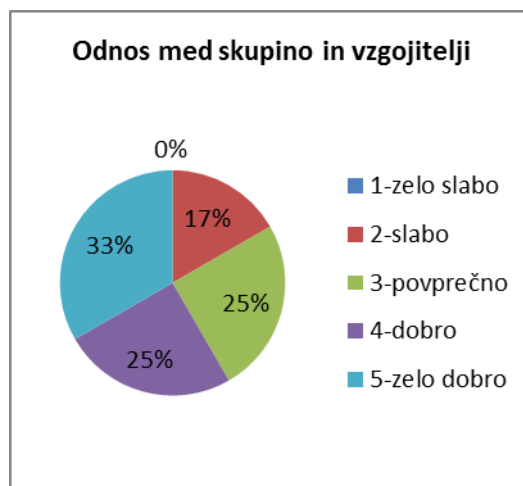
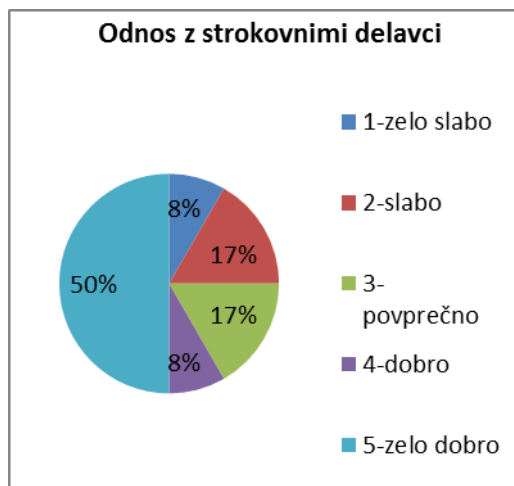
Vprašanje o razlogu namestitve v vzgojni zavod je splošne narave, iz dobljenih podatkov pa je moč razbrati, da je kar dvaindevetdeset odstotkov uporabnikov v vzgojni zavod nameščenih na podlagi sklepa sodišča.

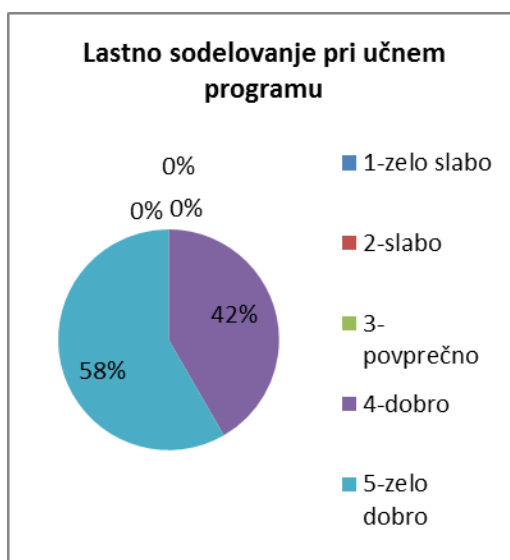
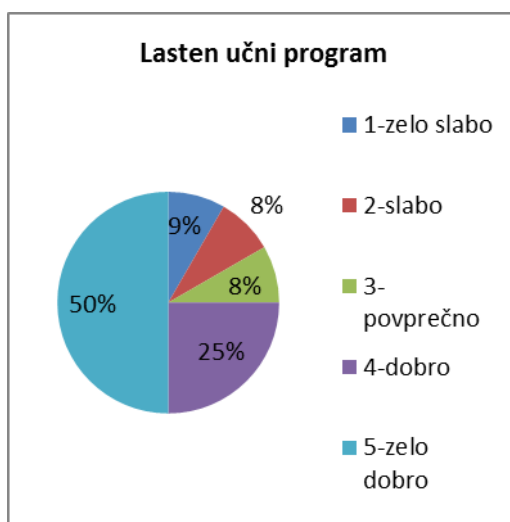
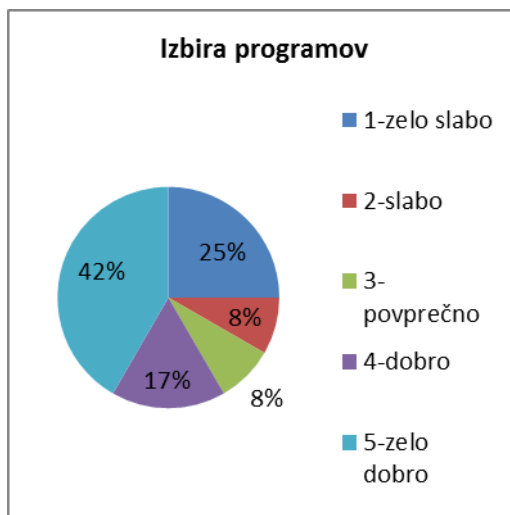
Q11	Razlog, zaradi katerega si nameščen v zavod?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Sklep sodišča)	11	92%	92%	92%
	2 (Sklep CSD-ja)	1	8%	8%	100%
	3 (Vpišite besedilo odgovora 3)	0	0%	0%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	

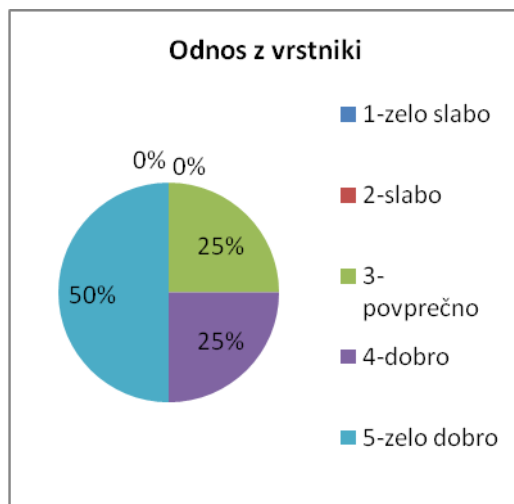


Naslednje vprašanje prav tako preverja izboljšave v medosebnih odnosih pri uporabnikih ob prihodu in po namestitvi v vzgojni zavod. Ob prihodu v zavod se je osemindeset odstotkov uporabnikov s strokovnimi delavci zavoda razumelo dobro ali zelo dobro. Tudi odnosi med celotno skupino in vzgojitelji so uporabniki ob prihodu v zavod ocenili pozitivno, le sedemnajst odstotkov uporabnikov pa je bilo mnenja, da so bili odnosi med skupino in vzgojitelji že ob samem prihodu v zavod slabi. Ob tem je potrebno dodati, da je prispevek, ki so ga uporabniki namenjali uspešnosti skupine v petisedemdesetih odstotkih pozitiven, petindvajset odstotkov uporabnikov pa ni imelo želje prispevati k uspešnosti skupine. Pozitiven je tudi odstotek uporabnikov, ki so ob prihodu bili pozitivnega mnenja o izbiri programov, ki jih zavod izvaja, tretina uporabnikov pa je imela do izbire med ponujenimi programi negativno stališče. Pri naslednjem vprašanju se že nakazuje izboljšanje o vrednotenju izbranega učnega programa, saj je le še šestnajst odstotkov uporabnikov mnenja, da je njihov izbrani učni program slab. Prav vsi uporabniki pa so mnenja, da so ob prihodu v zavod dobro ali zelo dobro sodelovali z načrtanimi smernicami učnega programa.

Q12	Oceni naslednje trditve ob tvojem prihodu v zavod: označi z ocenami 1 - zelo slabo, 2 – slabo, 3- povprečno, 4 – dobro, 5 - zelo dobro							
	Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot
		1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)		
Q12a	S strokovnimi delavci zavoda se razumem	1 (8%)	2 (17%)	2 (17%)	1 (8%)	6 (50%)	12	12
Q12b	Odnos med celotno skupino in vzgojitelji bi ocenil	0 (0%)	2 (17%)	3 (25%)	3 (25%)	4 (33%)	12	12
Q12c	Z ostalimi vrstniki v zavodu se razumem	0 (0%)	0 (0%)	3 (25%)	3 (25%)	6 (50%)	12	12
Q12d	Moj prispevek k uspešnosti skupine	2 (17%)	1 (8%)	3 (25%)	3 (25%)	3 (25%)	12	12
Q12e	Izbira programov, ki jih zavod izvaja, se mi zdi	3 (25%)	1 (8%)	1 (8%)	2 (17%)	5 (42%)	12	12
Q12f	Moj izbrani učni program se mi zdi	1 (8%)	1 (8%)	1 (8%)	3 (25%)	6 (50%)	12	12
Q12g	Moje lastno sodelovanje pri učnem programu je	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (42%)	7 (58%)	12	12



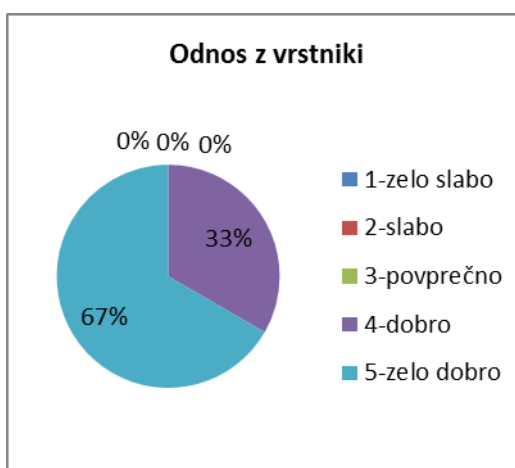
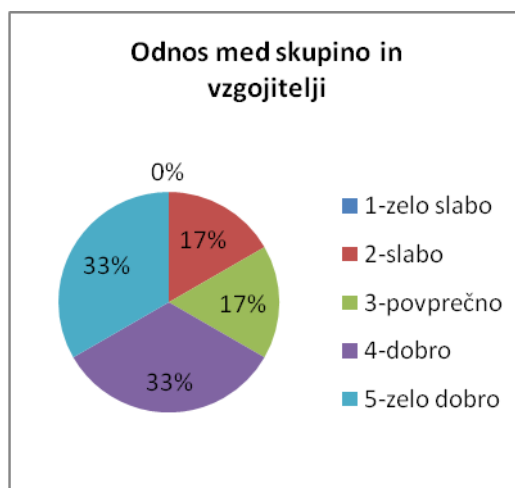
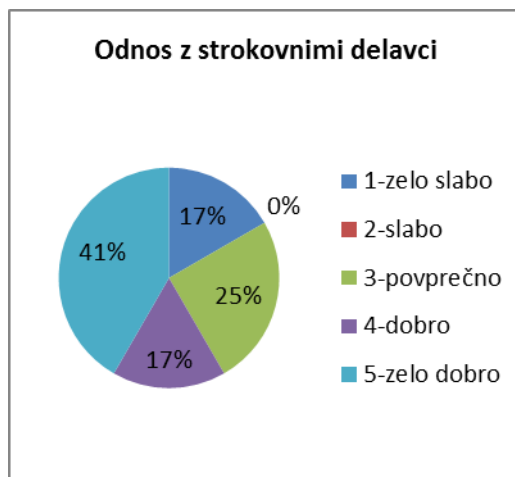


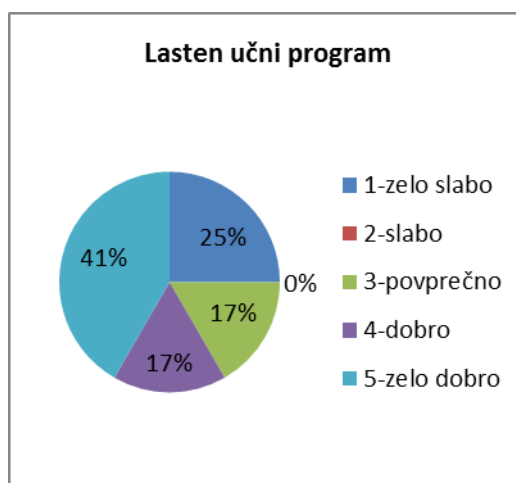
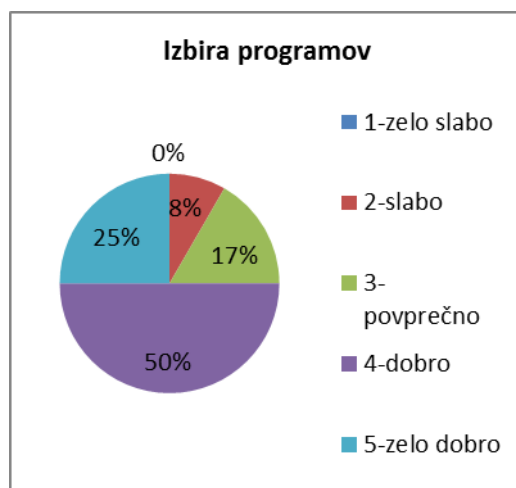
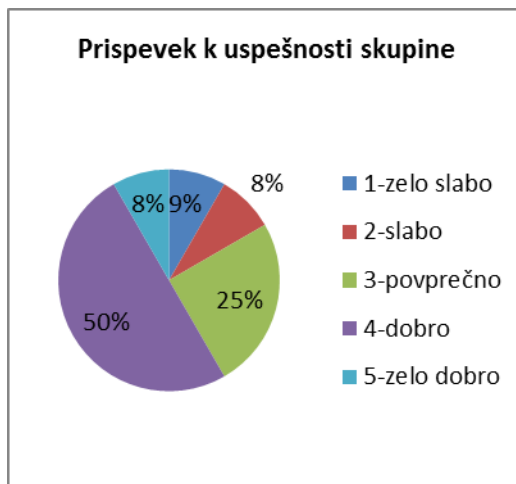


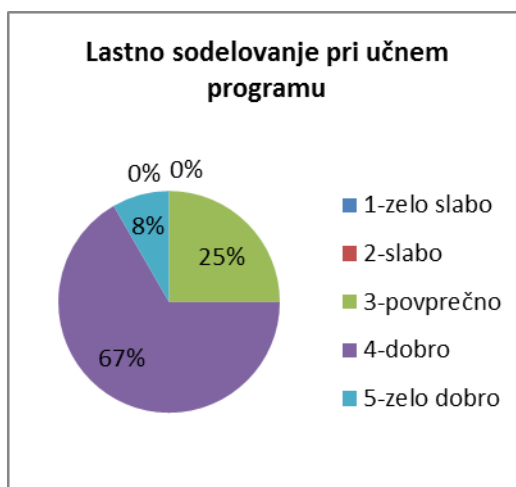
Po prestatnem času bivanja v zavodu, pa so uporabniki še vedno dokaj podobnega mnenja o njihovih odnosih s strokovnimi delavci zavoda. Pri posameznih uporabnikih, se je ta odnos izboljšal, pri nekaterih pa je stanje medosebnih odnosov s strokovnimi delavci zavoda nazadovalo. V povprečju pa bi lahko te odnose opredelili kot primerljive, s tistimi, ki jih je uporabnik razvil ob samem prihodu v zavod. To si lahko razlagamo kot kvalitetno in strokovno delo strokovnih delavcev zavoda, saj je ključnega pomena uporabniku že ob samem prihodu postaviti določene omejitve in pa pravila vedenja in bivanja v zavodu, od katerih pa strokovni delavci zavoda ne smejo odstopati in popuščati. Na kvaliteto dela strokovnih delavcev zavoda, kažejo tudi rezultati naslednjega vprašanja, ki nam povedo, da so se odnosi med celotno skupino in vzgojitelji v povprečju izboljšali, od časa nastanitve do trenutka izvajanja ankete. Opazno je tudi znatno izboljšanje odnosov uporabnikov z ostalimi vrstniki v zavodu, kar ponovno nakazuje na ugoden vpliv zavoda na izboljšanje medosebnih odnosov med uporabniki. Prav tako so uporabniki izboljšali mnenje o izbiri programov, ki jih zavod izvaja, saj je procent uporabnikov, ki imajo negativno mnenje o izbiri programov upadel iz tretine uporabnikov, ki so tako mislili ob prihodu v zavod, na le osem odstotkov uporabnikov z negativnim mišljenjem o izbiri programov, ki so na voljo. Zanimiv pa je procentualen padec uporabnikov, ki so zadovoljni z izbranim učnim programom. Rezultati tega vprašanja niso skladni z prej navedenimi ugotovitvami o izboljšanju mnenja o programih, ki jih zavod izvaja. To dilemo bi lahko opredelil, kot uporabnikovo izgubo motiviranosti za delo v izbranem učnem programu, čeprav je delo vse prej kot monotono in dolgočasno. Na tem mestu bi poudaril nujnost znanja za ponovno vzpostavitev motivacije med uporabniki, s strani strokovnih delavcev v posameznem učnem programu. To so mojstri z obilico znanja na svojem področju, ki pa žal ne zajema znanja s področja medosebnih odnosov. Ti strokovni

delavci so mojstri za oblikovanje kovin in lesa, ki pa bi potrebovali dodatna socialna znanja za motiviranje in opolnomočenje uporabnikov, ki obiskujejo njihove programe. Pri naslednjem vprašanju o uporabnikovem lastnem prispevku k uspešnosti skupine, so rezultati dokaj podobni kot ob prihodu v zavod, kar je dobro glede na to, da veliko uporabnikov po začetnem zagonu za lastne izboljšave, le ta zagon s časoma izgubi. Glede na rezultate vprašanja pa lahko ponovno sklepam na dobro in korektno delo strokovnih delavcev zavoda, ki s svojim delom ohranjajo začetno stopnjo motivacije pri trudu za socialno vključenost in izboljšavo medosebnih odnosov. Pri zadnjem vprašanju se ponovno nakazuje prejšnja ugotovitev o zmanjšanih zmožnostih, strokovnih delavcev zavoda v delavnicah, ohranjanja motivacije pri uporabnikih, v njihovih izbranih učnih programih. Opazen je namreč znaten padec pri lastnem vrednotenju uporabnikovega sodelovanja v izbranem učnem programu. To težavo bi lahko omilili, z dodatnim vzgojiteljem v vsaki delavnici učnega programa. Mojster programa bi tako imel več energije in časa, za izboljšanje lastnega dela, ki bi tako postalo zanimivejše, medtem ko bi vzgojitelj skrbel za dvig motivacije uporabnikov za delo v izbranem učnem programu.

Q13	Oceni naslednje trditve za danes: označi z ocenami 1 - zelo slabo, 2 – slabo, 3- povprečno, 4 – dobro, 5 - zelo dobro							
	Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot
		1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)		
Q13a	S strokovnimi delavci zavoda se razumem	2 (17%)	0 (0%)	3 (25%)	2 (17%)	5 (42%)	12	12
Q13b	Odnos med celotno skupino in vzgojitelji bi ocenil	0 (0%)	2 (17%)	2 (17%)	4 (33%)	4 (33%)	12	12
Q13c	Z ostalimi vrstniki v zavodu se razumem	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (33%)	8 (67%)	12	12
Q13d	Izbira programov, ki jih zavod izvaja, se mi zdi	0 (0%)	1 (8%)	2 (17%)	6 (50%)	3 (25%)	12	12
Q13e	Moj izbrani učni program se mi zdi	3 (25%)	0 (0%)	2 (17%)	2 (17%)	5 (42%)	12	12
Q13f	Moj prispevek k uspešnosti skupine	1 (8%)	1 (8%)	3 (25%)	6 (50%)	1 (8%)	12	12
Q13g	Moje lastno sodelovanje pri učnem programu je	0 (0%)	0 (0%)	3 (25%)	8 (67%)	1 (8%)	12	12

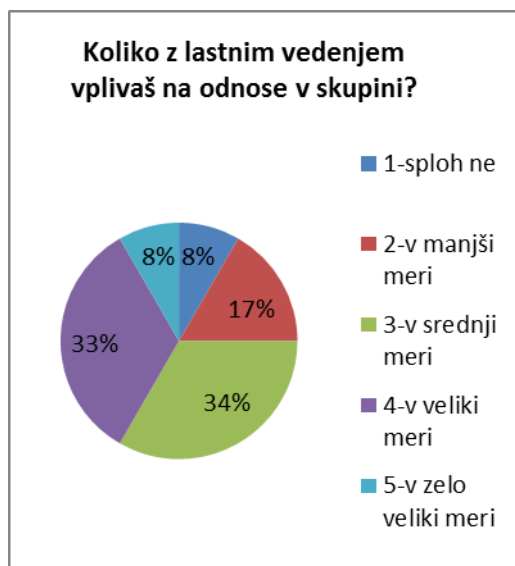


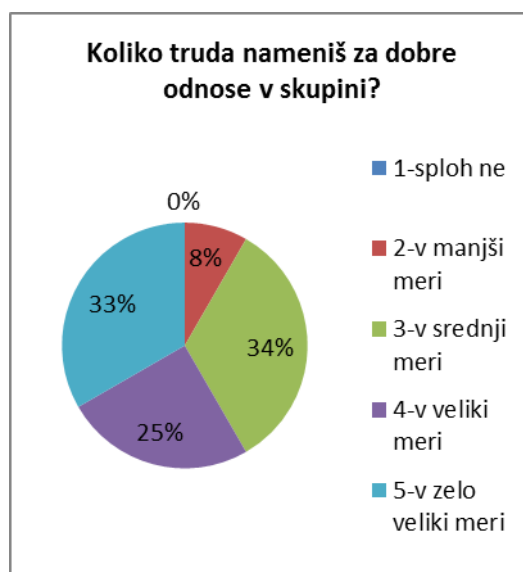




Z naslednjimi trditvami sem želel preveriti uporabnikovo pripadnost skupini in posledično socialno vključenost uporabnikov v vzgojno skupino v katero so nameščeni. Pri dobljenih rezultatih pri prvem vprašanju le četrtna uporabnikov meni, da z lastnim vedenjem ne vplivajo ali v manjši meri vplivajo na odnose v skupini. Tri četrtine ostalih uporabnikov, je mnenja, da njihovo lastno vedenje vpliva na odnose v skupini. Podoben odstotek uporabnikov se je pri naslednjem vprašanju izrazilo negativno do mnenja o lastnem vrednotenju sprejetosti v skupini. Zanimivo pa je naslednje vprašanje o lastni dejavnosti v skupini, saj nihče od uporabnikov, lastne dejavnosti ne vrednoti negativno. Tretina uporabnikov je mnenja da so dejavni v skupini v srednji meri, prav tako tretina meni, da so dejavni v veliki meri in zadnja tretina je mnenja, da so v skupini dejavni v zelo veliki meri. Prav tako je več kot devetdeset odstotkov uporabnikov pozitivnega mnenja o količini truda, ki ga namenijo za dobre odnose v skupini. Ponovno se kaže socialna vključenost, kot ključen in nepogrešljiv sestav uporabnikovega mišljenja. Prav tako je triinosemdeset odstotkov uporabnikov mnenja, da jim skupina nekaj pomeni in posledično so za to pripravljeni marsikaj potrpeti.

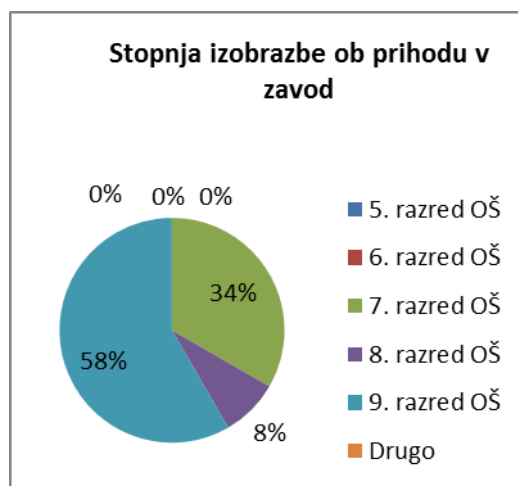
Q14	Oceni naslednje trditve:								Veljavni	Št. enot
	Podvprašanja	Odgovori								
		Sploh ne (1)	V manjši meri (2)	V srednji meri (3)	V veliki meri (4)	V zelo veliki meri (5)	Vpišite besedilo (6)	Vpišite besedilo (7)		
Q14a	Koliko z lastnim vedenjem vplivaš na odnose v skupini?	1 (8%)	2 (17%)	4 (33%)	4 (33%)	1 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	12	12
Q14b	Koliko ti pomeni sprejetost v skupini?	3 (25%)	0 (0%)	3 (25%)	1 (8%)	5 (42%)	0 (0%)	0 (0%)	12	12
Q14c	Koliko si po lastnem mnenju dejaven v skupini?	0 (0%)	0 (0%)	4 (33%)	4 (33%)	4 (33%)	0 (0%)	0 (0%)	12	12
Q14d	Koliko truda nameniš za dobre odnose v skupini?	0 (0%)	1 (8%)	4 (33%)	3 (25%)	4 (33%)	0 (0%)	0 (0%)	12	12
Q14e	Koliko ti skupina pomeni?	2 (17%)	0 (0%)	3 (25%)	3 (25%)	4 (33%)	0 (0%)	0 (0%)	12	12





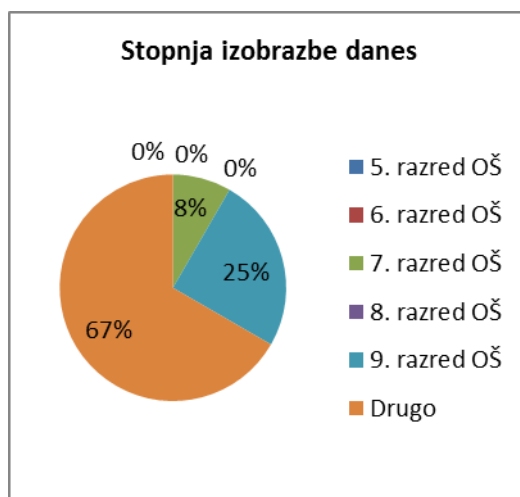
Z naslednjima vprašanjema sem želel preveriti vpliv zavoda na uporabnikov učni uspeh.

Q15	Kakšna je bila tvoja dokončana stopnja rednega izobraževanja ob prihodu v zavod?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Peti razred oš)	0	0%	0%	0%
	2 (Šesti razred oš)	0	0%	0%	0%
	3 (Sedmi razred oš)	4	33%	33%	33%
	4 (Osmi razred oš)	1	8%	8%	42%
	5 (Deveti razred oš)	7	58%	58%	100%
	6 (Drugo)	0	0%	0%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



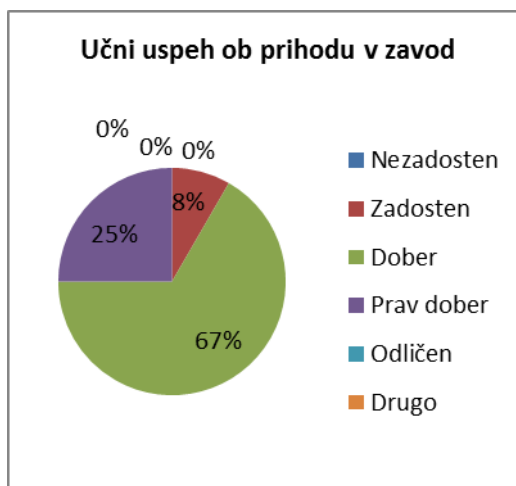
Na podlagi dobljenih odgovorov sem prišel do zaključka, da vzgojni zavod zelo ugodno vpliva na uporabnikovo napredovanje v učnem sistemu. Praktično vsi uporabniki so v času bivanja v zavodu nadgradili stopnjo izobrazbe, kar nakazuje na ugoden vpliv vzgojnega zavoda na uporabnikov interes za učenje in posledično izboljšano stopnjo izobrazbe.

Q16	Kakšna je tvoja dokončana stopnja rednega izobraževanja danes?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Peti razred oš)	0	0%	0%	0%
	2 (Šesti razred oš)	0	0%	0%	0%
	3 (Sedmi razred oš)	1	8%	8%	8%
	4 (Osmi razred oš)	0	0%	0%	8%
	5 (Deveti razred oš)	3	25%	25%	33%
	6 (Drugo)	8	67%	67%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	

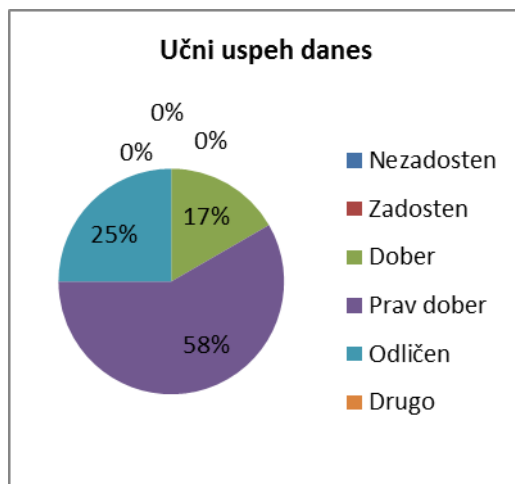


Tudi naslednji dve vprašanji preverjata vpliv vzgojnega zavoda na uporabnikovo učno uspešnost. In sicer me je zanimalo, ali so uporabniki v času bivanja v zavodu izboljšali svoj učni uspeh v primerjavi s tistim pred namestitvijo v zavod.

Q17	Kakšen je bil tvoj šolski učni uspeh ob prihodu v zavod?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Nezadosten)	0	0%	0%	0%
	2 (Zadosten)	1	8%	8%	8%
	3 (Dober)	8	67%	67%	75%
	4 (Prav dober)	3	25%	25%	100%
	5 (Odličen)	0	0%	0%	100%
	6 (Drugo)	0	0%	0%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



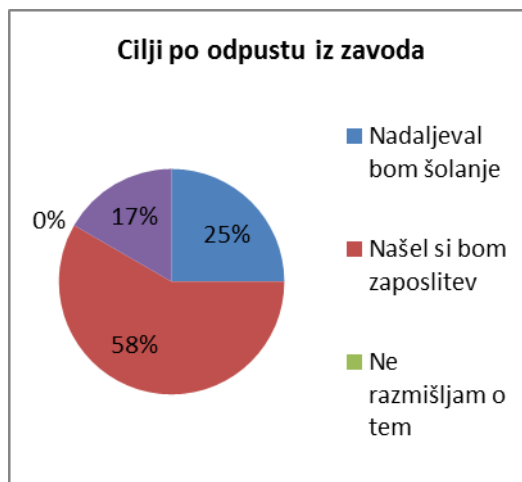
Q18	Kakšen je tvoj šolski učni uspeh danes?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Nezadosten)	0	0%	0%	0%
	2 (Zadosten)	0	0%	0%	0%
	3 (Dober)	2	17%	17%	17%
	4 (Pravdober)	7	58%	58%	75%
	5 (Odličen)	3	25%	25%	100%
	6 (Drugo)	0	0%	0%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



Rezultati kažejo, da so vsi uporabniki izboljšali svoj učni uspeh, v primerjavi z učenim uspehom, ki so ga dosegali ob prihodu v zavod. Iz dobljenih podatkov lahko sklepamo, da vzgojni zavod povečuje interes za učenje.

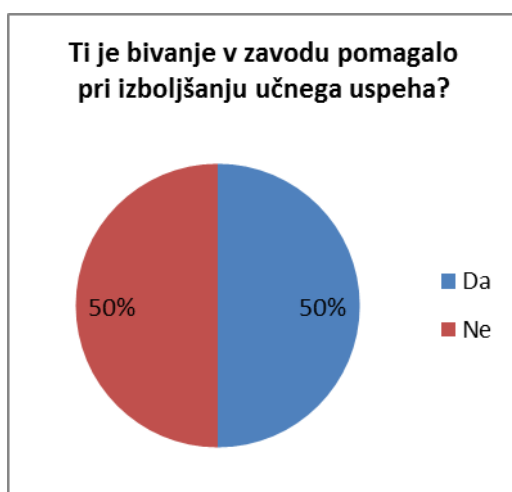
Z naslednjim vprašanjem sem želel preveriti uporabnikove ambicije oziroma namene po odpustu iz zavoda. Sodeč po dobljenih odgovorih, večina uporabnikov želi po odpustu iz zavoda začeti z delom, le petindvajset odstotkov uporabnikov pa ima željo po nadaljevanju šolanja.

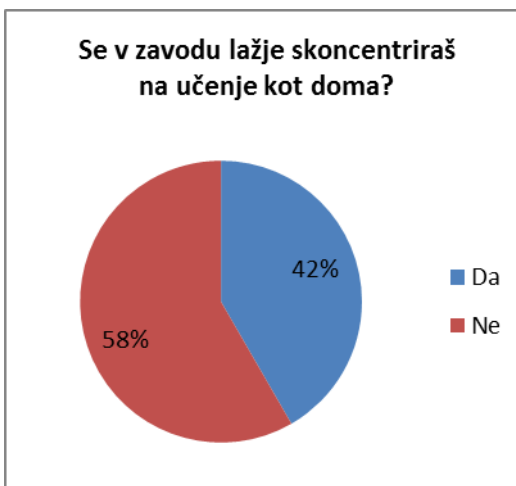
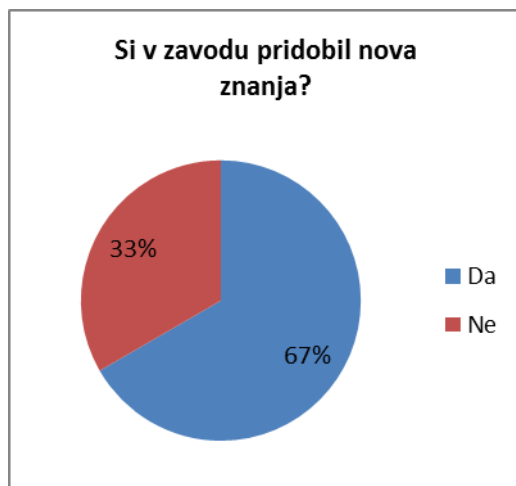
Q19	Kakšni so tvoji nadaljni cilji oziroma nameni po odpustu iz zavoda?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Nadaljeval bom šolanje)	3	25%	25%	25%
	2 (Našel si bom zaposlitev)	7	58%	58%	83%
	3 (Ne razmišljam o tem)	0	0%	0%	83%
	4 (Drugo)	2	17%	17%	100%
Veljavni	Skupaj	12	100%	100%	



Z odgovori na naslednje trditve sem želel še dodatno preveriti vpliv vzgojnega zavoda na izboljšanje medosebnih odnosov in povečevanju interesa za učenje. Glede na podane odgovore je kar dvaindevetdeset odstotkov uporabnikov v vzgojnem zavodu spoznalo nove prijatelje, kar ponovno nakazuje, da vzgojni zavod izboljšuje medosebne odnose. Pri vprašanih o povečevanju interesa za učenje v času bivanja v zavodu so odgovori deljeni. Petdeset odstotkov uporabnikov meni, da jim je bivanje v zavodu pomagalo pri izboljšanju učnega uspeha. Prav tako je petdeset odstotkov uporabnikov mnenja, da imajo zaradi nastanitve v zavod večjo željo po dokončanju šolanja. Kar triinsedemdeset odstotkov uporabnikov je mnenja, da so v času bivanja v zavodu pridobili nova uporabna znanja, le dvainštirideset odstotkov uporabnikov pa meni, da se v zavodu lažje skoncentrirajo na učenje kot v domačem okolju.

Q20	Na naslednje trditve odgovori z da ali ne:					
	Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot
		Da	Ne	Skupaj		
Q20a	Ali si v zavodu spoznal nove prijatelje?	11 (92%)	1 (8%)	12 (100%)	12	12
Q20b	Misliš, da ti je bivanje v zavodu pomagalo pri izboljšanju učnega uspeha?	6 (50%)	6 (50%)	12 (100%)	12	12
Q20c	Se v zavodu lažje skoncentriš na učenje kot v domačem okolju?	5 (42%)	7 (58%)	12 (100%)	12	12
Q20d	Imaš zaradi nastanitve v zavod večjo željo po dokončanju šolanja?	6 (50%)	6 (50%)	12 (100%)	12	12
Q20e	Si v zavodu pridobil nova znanja?	8 (73%)	3 (27%)	11 (100%)	11	12

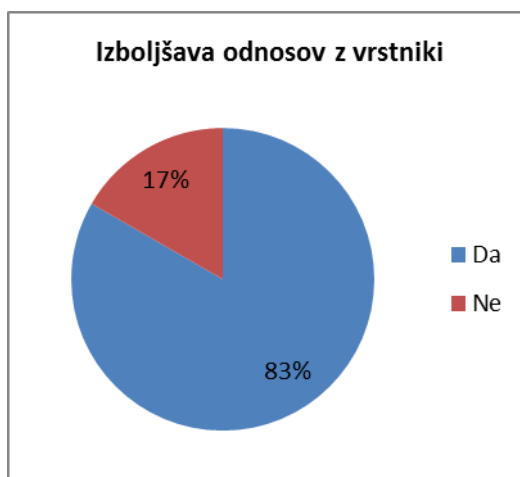


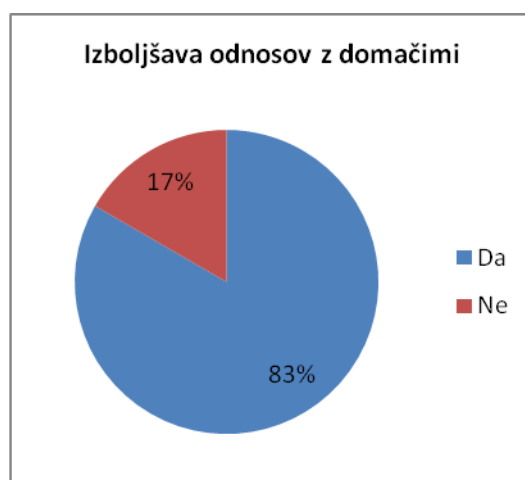
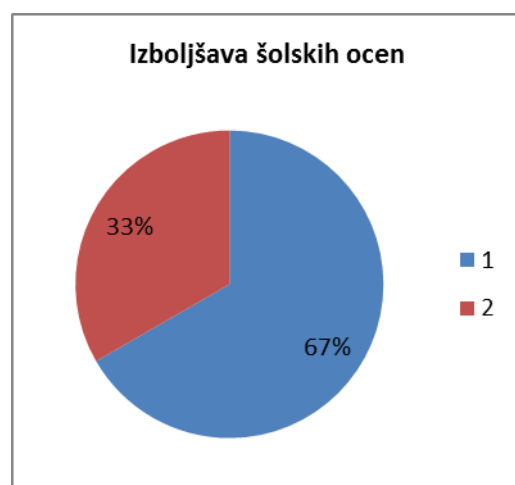
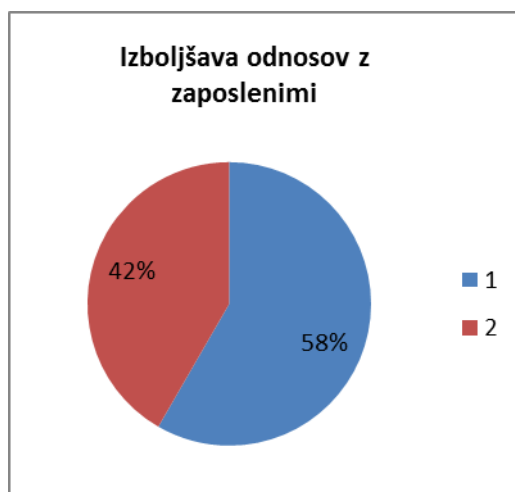


Naslednje vprašanje se navezuje na izboljšavo medosebnih odnosov uporabnikov. Tudi pri tem vprašanju so rezultati pokazali, da vzgojni zavod izboljšuje medosebne odnose. Tako je

kar triinosemdeset odstotkov uporabnikov izboljšalo medosebne odnose z vrstniki. Oseminpetdeset odstotkov uporabnikov je izboljšalo medosebne odnose z zaposlenimi v zavodu, pri čemer je potrebno dodati, da ostali uporabniki, ki niso takega mnenja, odnosov z zaposlenimi niso poslabšali, temveč so ostali na isti stopnji kot ob prihodu v zavod. Triinosemdeset odstotkov uporabnikov je prav tako izboljšalo medosebne odnose z domačimi. Pri zadnjem vprašanju sem dobil še dodatno potrditev o ugodnem vplivu vzgojnega zavoda na izboljšanje učnih navad, saj je kar sedemdeset odstotkov uporabnikov mnenja, da je zaradi bivanja v zavodu izboljšalo lasten učni uspeh.

Q21	Si se v času bivanja v zavodu naučil česa pomembnega, kar ti bo lahko koristilo v prihodnosti (učne navade, medosebni odnosi, drugo)?					
	Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot
		Da	Ne	Skupaj		
Q21a	Izboljšal sem medosebne odnose z vrstniki.	10 (83%)	2 (17%)	12 (100%)	12	12
Q21b	Izboljšal sem medosebne odnose z zaposlenimi v zavodu.	7 (58%)	5 (42%)	12 (100%)	12	12
Q21c	Izboljšal sem medosebne odnose z domačimi.	10 (83%)	2 (17%)	12 (100%)	12	12
Q21d	Izboljšal sem šolske ocene	7 (70%)	3 (30%)	10 (100%)	10	12





Zadnje vprašanje je bilo odprtega tipa, s čimer sem želel ugotoviti, kakšni so njihovi lastni predlogi za kakeršnekoli izboljšave v vzgojnem zavodu. Večina odgovorov je navajala nižje kriterije za izhode in pa več izhodov. Med odgovori, ki so se pojavljali najpogosteje, so tudi predlogi za izboljšanje ogrevanja prostorov in pa boljši, bolj zdravi in zajetnejši obroki hrane. Nekaj uporabnikov je izpostavilo odnos vzgojiteljev do uporabnikov, ki bi po njihovem mnenju moral biti primernejši, kar lahko tolmačimo kot bolj popustljiv. Nekaj uporabnikov si želi več športnih aktivnosti, renovacije bivalnih prostorov in pa dostop do mobilnega telefona tekom celega dne.

5 RAZPRAVA IN SKLEPI

Ugotovil sem, da je izredno pomembno je, da se vsi uporabniki držijo pravil zavoda in moralnega obnašanja. To pa je izvedljivo le, če uporabnikom točno zastavimo meje in od zastavljenih meja ne odstopamo. Vsako neupoštevanje pravil zavoda ali kakršnakoli druga odstopanja od norm vedenja se kaznujejo z odvzemom izhoda za vikend pri lažjih kršitvah in s prijavo pristojni policijski postaji pri težjih kršitvah. Večina mladostnikov, ki so nastanjeni v zavod, je pripravljena spremeniti svoj način življenja in največja težava pri tem je domače okolje. Vzrok za njihovo moteče vedenje je lahko nesprejetost s strani družine in njena nezadostna mera ljubezni, zato iščejo pozornost s delikventnimi dejanji, ali pa jih v ta dejanja podzvestno prisili družba. Večina mladostnikov, ki so nastanjeni v zavod, jih je osebno zelo dobrih ljudi z željo po izboljšanju vedenja, le da jih velika večina to navzven skriva. Naloga strokovnih delavcev zavoda pa je podkrepitev teh želja. To lahko dosežejo z raznimi pogovori in svetovanji, da bi po odpustu iz zavoda mladostnik lažje začel znova in pustil slabe stvari iz preteklosti za seboj. To je tudi moja želja, da bi nekoč v prihodnosti pomagal takšnim ljudem, ki pomoč potrebujejo in so jo tudi pripravljeni sprejeti in tako postal del tima, ki se trudi, da bi čim več mladostnikov spravil nazaj na pravo pot, ki vodi do polnega in zadovoljnega življenja.

6 UPORABLJENA LITERATURA IN VIRI

- Abrahamson, P., (1995), Social exclusion in Europe: old wine in new bottles? *Družboslovne razprave* 11, 19/20: 119-136. <http://dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr19-20Abrahamson.PDF>. (Pridobljeno: januar 2016).
- Beočanin T., Mužica R., (2014), *Mladi in mladinski sveti lokalnih skupnosti*. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije. http://www.e-msls.si/uploads/Mladi_in_MSLs.pdf (Pridobljeno: januar 2016).
- Beočanin, T., (2010), *Mladi in občina, sodelovanje generacij*. Ljubljana, Mladinski svet. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-42MFB96M> (Pridobljeno: februar 2016).
- Bergant, M., (1994), *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*. Ljubljana : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete: 239 str.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1989), *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Berne, E., (2007), *Katero igro igraš? Temeljna knjiga o psiholoških igrah v medčloveških odnosih*. Ljubljana, Sinesis: 201 str.
- Čacinovič Vogrinčič, G., (1992), *Psihodinamski procesi v družinski skupini*. Ljubljana, Advance: 225 str.
- Čacinovič Vogrinčič, G., (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo: 92 str.
- Domanjko, N., (2014), *Socialno delo z ranljivim mladostnikom*. Maribor, Fakulteta za varnostne vede (diplomsko delo).
- Durkheim, É., (2009), *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina: Ulčakar & JK: 227 str.
- Flaker, V., (2001), Prostovoljno delo : delo za druge in zase. *Socialno delo* 40, 6: str. 305-312. Citirano po: Ilič, I. (1985), *Pravo na zajedništvo*. Beograd: Rad (83 – 88 in 120 - 144)
- Foucault, M., (1984), *Nadzorovanje in kaznovanje : nastanek zapora*, Ljubljana, Delavska enotnost: 324 str.
- Giddens, A., (1989), *Nova pravila sociološke metode*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete: 221 str.
- Glasser, W., (2001), *Vsak učenec je lahko uspešen*, Radovljica, Mca: 157 str.
- Glasser, W., (2002), *Nesrečni najstniki: kako naj starši in učitelji poiščejo stik z njimi*. Radovljica, Mca: 169 str.
- Gordon, T., (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: 248 str.

Gosak, M., (2008), *Socialna vključenost invalidnih oseb.* Ljubljana, Fakulteta za socialno delo (diplomska naloga): 92 str.

Gudjons, H., (1994), *Pedagogija: temeljna znanja.* Zagreb, Educa: 278 str.

Haralambos, M., Holborn, M., (2005), *Sociologija– Teme in pogledi.* Ljubljana: DZS.

Hoffman, K.S., Sallee, A.L., (1994), *Social work practice: bridges to change.* Boston, Allyn and Bacon: 366 str.

Hvalič Touzery, S., (2010), Nove perspektivne daljše udeležbe na trgu delovne sile v Sloveniji in na Hrvaškem - Prikaz dela: Vehovec Maja (ur.). New perspectives on a longer working life in Croatia and Slovenia. The Institute of Economics, Zagreb, Friedrich-Ebert-Stiftung.V: *Kakovostna starost*, 13, 3: str. 60-63.

Javornik, M., (1991), Moderna kaznovanost. *Iskanja*, 8, 11: str. 1-14.

Katalog javnih pooblastil, nalog po zakonu in storitev, ki jih izvajajo CSD, (2008), Ljubljana, Skupnost CSD Slovenije: 214 str.
http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/katalog_pooblastila_csd_jul08.pdf (Pridobljeno: januar 2016).

Kordeš, U., Jeriček Klanjšček, H., (2001), Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo* 40, 5: str. 275-287.

Kovač, N. et al., (2011), *Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja - analiza stanja.* Ljubljana, Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo: 110 str.

Kroflič, R., (1997a), *Avtoriteta v vzgoji.* Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče: 352 str.

Kroflič, R., (1997b), *Med poslušnostjo in odgovornostjo.* Ljubljana, Vija: 131 str.

Landis, U., (2009), *Nadomestna kazen : (problem z realizacijo v Sloveniji)* Ljubljana: Univ. v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo (diplomska naloga): 108 str.
<http://www.nbn.si/URN:NBN:SI:FSD:DOC-N5113>. (Pridobljeno: december 2015).

Lüssi, P., (1989), Sistemski nauk o socialnem delu. Prispevek na seminarju »Teoretični koncepti socialnega dela in izobraževanje« na Bledu, novembra 1989. *Socialno delo*, 29,1/3: str. 81.

Martinjak, N., (2004), V ogledalu socialne pedagogike : pomen enotnega strokovnega jezika, *Socialna pedagogika* 8, 3: 239-252.
<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-D9FW8TII> (Pridobljeno: januar 2016).

Mead, G.H. (1934), *Mind, Self and Society.* Chicago, Chicago University Press.

Mesec, B., (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu,* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo: 470 str.

- Mesojedec, T., Pucelj Lukan, P., Milenković Kikelj, N., Mrak Merhar, I., Grbec, A., (2013), *Mladi in socialna vključenost*.
http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/socialna_vkljucenost_publikacija.pdf
(Pridobljeno: december 2015).
- Miller, A., (1992), *Drama je biti otrok in iskanje resnice o sebi*, Ljubljana, Tangram: 233 str.
- Minuchin, S., (1974), *Families and family therapy*. Tavistok, London.
- Možina, M., Stritih, B., (1992), *Esej ob knjigi*. V: Miller, A. (1992), *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram: str. 156
- Mrgole, A., (1999), *Malopridna mladež med zaščitniki in preganjalci: k nastajanju mladinskega prava*. Ljubljana, Založba /*cf.: 338 str.
- O'Hanlon, C., (1993), *Special education integration in Europe*. London, David Fulton: 167 str.
- Parton, N., O'Byrne, P., (2000), *Constructive social work : towards a new practice*. New York, Palgrave Macmillan, St. Martin's Press: 246 str.
- Pečar, J. (1994). Kriminologija in družba. *Teorija in praksa*, 31, 9/10: str. 830-838.
- Peček Čuk, M., Lesar, I., (2009), *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije: 256 str.
- Pečjak, V. (1987), *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Poljšak-Škraban, O., Žorga, S., (2007), Nekatere psihološke značilnosti mladih (ne)zaposlenih. V: *Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?* Bojan Dekleva, Jana Rapuš Pavel, Darja Zorc Maver (ur.). – Ljubljana, Pedagoška fakulteta (Socialno pedagoške teme): 85-103.
- Poštrak, M., (2015), Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo* 54, 5: str. 269-280.
- Poštrak, M., (2008), *Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi?* Študijsko gradivo: 76 str. http://www.fsd.si/dodiplomski_studij/ucni_nacrti/program_1%20stopnje/2014062410153541/ (Pridobljeno: 30. marec 2016).
- Poštrak, M., (2006), Desetletje vztrajnosti. *Nedeljski dnevnik* 45, 184: str.35.
- Poštrak, M., (2001), Antropološki zorni kot. *Socialno delo*, 40, 2-4: 207-229.
- Poštrak, M., (1994), Gregor Tomc (1994), *Profano: kultura v modernem svetu*. Ocena knjige. *Socialno delo*, 33, 4: 349-351.
- Prgić, J., (2010), *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže, Svetovalno-izobraževalni center MI:152 str.

Programi socialne vključenosti. (2016), Ljubljana, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.
http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi_vzv/programi_socialne_vkljuceno_sti/ (Pridobljeno: marec 2016).

Ramovš, J., (1995), *Slovenska sociala med včeraj in jutri*. Ljubljana, Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno: 272 str.

Rape, T., Rode, N., (2011), *Opisna statistika in statistično sklepanje : dopolnjeno gradivo za vaje: (za interno uporabo)*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo: 74 str.

Rapuš-Pavel, J., (2005), Ranljivost mladih pri soočanju z brezposelnostjo. *Socialna pedagogika*, 9, 3: 329-360. URN:NBN:SI:doc-IHTJBPVK,
<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IHTJBPVK>. (Pridobljeno: januar 2016).

Rihter, L., Kobal Tomc, B., Žiberna, V., Trbanc, M., Ferlan Istinič, M., (2013), *Socialno delo in pomen državljanstva za socialno državo*. V: 5. kongres socialnega dela, 25., 26. in 27. september 2013, Ljubljana. – Ljubljana, Fakulteta za socialno delo: str. 99.

Salecl, R., (1991), *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana, Krt: 150 str.

Saleebey, D. (ur.), (1997), *The strenghts perspective in social work practice*, 2nd ed., New York, Longman: 259 str.

Skalar, V., (1995), Oblike zunajdružinske vzgojne pomoči v Sloveniji. *Iskanja*, 12, 14: 22-30.

Socialna vključenost in participacija. Ministrstvo za šolstvo in šport RS in CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.
http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/TrajnostniRazvoj/08_Socialna_vkljucenost.pdf
(Pridobljeno: februar 2016).

Socialna vključenost. (2016), Ljubljana, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.
http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi_vzv/programi_socialne_vkljuceno_sti/ (Pridobljeno: februar 2016).

Stenčas 2016. (2016), Logatec, ZVIL: 26 str.

Ščuka, V., (2012), *Država v megli: oblikovanje osebnosti šolarjev*. Nova Gorica, Šola osebnosti: 255 str.

Šučur, Z. (1995), Koncept socialne izključenosti. *Revija za socialnu politiku*, 3: 223 - 230.

Tomc, G. (1994), *Profano: kultura v modernem svetu*. Ljubljana, Študentska organizacija Univerze: 220 str.

Ule, M., Rener, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B., (2000), *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino: 247 str.

Ule, M., (1988), Mladi v Sloveniji v precepu "modernizacije" slovenske družbe. *Teorija in praksa*, 25, 6: 801-809.

Valenčak, N., Škorjanec, S., (2007), Socialna ranljivost mladih. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (diplomska naloga): 138 f.

Vodnik po programu Mladi v akciji 2013. (2013), http://www.mva.si/fileadmin/user_upload/doc/1_MLADI_V_AKCIJI/0_Info_o_programu/Vodnik_po_programu_MvA_2013.pdf (Pridobljeno: marec 2016).

Vodopivec, K., Bergant, M., Kobal, M., Mlinarič, F., Skaberne, B., Skalar, V., (1974), *Eksperiment u Logatcu : pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod.* Beograd, Savez društava defektologa Jugoslavije: 260 str.

Zaviršek, D., Škerjanc, J., (1998), *Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva.* (Raziskovalna naloga). Ljubljana, Inštitut za socialno varstvo: 63 f.

Zrim Martinjak, N., (2003), Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala. *Sodobna pedagogika*, 54, 5: str. 140-151.

ZVIL - Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec & stanovanjski skupini Postojna in Rdeča kljuka. *Predstavitvena publikacija za šolsko leto 2015-2016.* (2015), Logatec, ZVIL: 28 str.

7 PRILOGE

ANKETA

Pozdravljeni!

Sem Jernej Povh, študent Fakultete za socialno delo v Ljubljani. V okviru diplomske naloge opravljam raziskavo o učinkih vzgojnega zavoda na uporabnike. Da bi lahko tematiko uspešno obravnaval, potrebujem tudi Vaše mnenje. Zato Vas vljudno prosim, da si vzamete nekaj minut časa in odgovorite na zastavljena vprašanja.

Vsi Vaši odgovori so zaupne narave in bodo prikazani sumarno (v statistični obliki, kot seštete celote, zaradi česar so anonimni). Prosim, da odgovarjate z Vašim prepričanjem, občutkom ali mnenjem.

Za odgovore se Vam iskreno zahvaljujem.

1. Ali si predhodno že bival v kakšnem zavodu? Da / Ne

2. Če si na zgornjo trditev odgovoril z da, navedi ime zavoda:

3. Koliko časa si bival v prejšnjem zavodu?
 - Manj kot pol leta
 - 6-12 mesecev
 - 13-18 mesecev
 - 19-24 mesecev
 - Več kot 24 mesecev

4. Kako dolgo že bivaš v zavodu ZVIL?
 - Manj kot pol leta
 - 6-12 mesecev
 - 13-18 mesecev
 - 19-24 mesecev
 - Več kot 24 mesecev

5. Kje si živel pred namestitvijo v zavod?

- doma
- pri sorodnikih
- pri skrbnikih
- pri rejnikih
- v drugem zavodu
- drugo (opiši)_____

6. Kako dobro si se pred namestitvijo v ZVIL razumel z navedenimi osebami?

		Zelo slabo	Slabo	Srednje	Dobro	Zelo dobro
a.)	Starši, skrbniki					
b.)	Stari starši					
c.)	Bratje, sestre					
d.)	Prijatelji					
e.)	Sošolci					
f.)	Dekle, partnerica					

7. Kako dobro se s temi osebami razumeš **danes**?

		Zelo slabo	Slabo	Srednje	Dobro	Zelo dobro
a.)	Starši, skrbniki					
b.)	Stari starši					
c.)	Bratje, sestre					
d.)	Prijatelji					
e.)	Sošolci					
f.)	Dekle, partnerica					

8. Koliko ljudi si smatral za svoje prijatelje **pred namestitvijo** v zavod?

- 1-3
- 3-10
- Več kot 10

9. Koliko ljudi smatraš za svoje prijatelje **danes**?

- 1-3
- 3-10
- Več kot 10

10. Razlog, zaradi katerega si nameščen v zavod?

- sklep sodišča
- sklep CSD-ja
- drugo (opiši)_____

11. Oцени naslednje trditve **ob tvojem prihodu v zavod**: označi z ocenami

1 - zelo slabo, 2 - slabo, 3- povprečno, 4 - dobro, 5 - zelo dobro

S strokovnimi delavci zavoda se razumem	1	2	3	4	5
Odnos med celotno skupino in vzgojitelji bi ocenil	1	2	3	4	5
Z ostalimi vrstniki se razumem	1	2	3	4	5
Moj prispevek k uspešnosti skupine	1	2	3	4	5
Izbira programov, ki jih zavod izvaja se mi zdi	1	2	3	4	5
Moj izbrani učni program se mi zdi	1	2	3	4	5
Moje lastno sodelovanje pri učnem programu je	1	2	3	4	5

12. Oцени naslednje trditve **za danes**: označi z ocenami

1 - zelo slabo, 2 - slabo, 3- povprečno, 4 - dobro, 5 - zelo dobro

S strokovnimi delavci zavoda se razumem	1	2	3	4	5
Odnos med celotno skupino in vzgojitelji bi ocenil	1	2	3	4	5
Z ostalimi vrstniki se razumem	1	2	3	4	5
Moj prispevek k uspešnosti skupine	1	2	3	4	5
Izbira programov, ki jih zavod izvaja se mi zdi	1	2	3	4	5
Moj izbrani učni program se mi zdi	1	2	3	4	5
Moje lastno sodelovanje pri učnem programu je	1	2	3	4	5

13. Oцени naslednje trditve:

	Sploh ne	V manjši meri	V srednji meri	V veliki meri	V zelo veliki meri
Koliko z lastnim vedenjem vplivaš na odnose v skupini?	1	2	3	4	5
Koliko ti pomeni sprejetost v skupini?	1	2	3	4	5
Koliko si po lastnem mnenju dejaven v skupini?	1	2	3	4	5
Koliko truda nameniš za dobre odnose v skupini?	1	2	3	4	5
Koliko ti skupina pomeni?	1	2	3	4	5

14. Kakšna je bila tvoja dokončana stopnja rednega izobraževanja **ob prihodu** v zavod?

- Peti razred oš
- Šesti razred oš
- Sedmi razred oš
- Osmi razred oš
- Deveti razred oš

15. Kakšna je tvoja dokončana stopnja rednega izobraževanja **danes**?

- Peti razred oš
- Šesti razred oš
- Sedmi razred oš
- Osmi razred oš
- Deveti razred oš

16. Kakšen je bil tvoj šolski učni uspeh **ob prihodu v zavod**?

- nezadosten
- zadosten
- dober
- prav dober
- odličen

17. Kakšen je tvoj šolski učni uspeh **danes**?

- nezadosten
- zadosten
- dober
- prav dober
- odličen

18. Kakšni so tvoji nadaljni cilji oziroma nameni po odpustu iz zavoda?

- nadaljeval bom šolanje
- našel si bom zaposlitev
- ne razmišljam o tem

19. Na naslednje trditve odgovori z da ali ne:

Ali si v zavodu spoznal nove prijatelje? da ne

Misliš, da ti je bivanje v zavodu pomagalo, pri izboljšanju učnega uspeha? da ne

Se v zavodu lažje skoncentriraš na učenje kot v domačem okolju? da ne

Imaš zaradi nastanitve v zavod večjo željo po dokončanju šolanja? da ne

Si v zavodu pridobil nova znanja? da ne

20.Si se v času bivanja v zavodu naučil česa pomembnega, kar ti bo lahko koristilo v prihodnosti (učne navade, medosebni odnosi, drugo)?

Izboljšal sem medosebne odnose z vrstniki. da ne

Izboljšal sem medosebne odnose z zaposlenimi v zavodu. da ne

Izboljšal sem medosebne odnose z domačimi. da ne

Izboljšal sem šolske ocene. da ne

21.Tvoji predlogi za izboljšave, ki bi izboljšale razmere in odnose v vzgojnem zavodu?

Približujemo se koncu ankete. V nadaljevanju vas prosim, da navedete še nekaj splošnih podatkov, ki so pomembni za raziskovanje.

22. Starost:

- 15
- 16
- 17
- 18
- 18+

23. Spol:

- Moški
- Ženski

Hvala za tvoje sodelovanje.

