

Univerza v Ljubljani

Fakulteta za socialno delo

Aljaž Arbiter

Analiza lastne prakse in organizacije na Irskem

Diplomsko delo

Ljubljana, 2019

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Aljaž Arbiter

Analiza lastne prakse in organizacije na Irskem

Diplomsko delo

Mentor: Doc. dr Milko Poštrak

Ljubljana, 2019

Zahvala,

Iskreno se zahvaljujem mentorju Doc.dr Milku Poštraku, za nasvete, teoretično bogatenje naloge, pomoč in popravke pri diplomskem delu.

Prav tako se zahvaljujem organizaciji in ekipi Fighting Words na Irskem, za čudovit sprejem, spomine in fantastično izkušnjo na praksi.

Na koncu pa bi se tudi zahvalil svoji družini, prijateljem in prijateljicam za podporo pri diplomski nalogi.

Ne boj se izgube tistih, ki ne razumejo, saj pusti več prostora za tiste, ki razumejo.
-Rosa Devine

Podatki o diplomski nalogi

Ime in priimek: Aljaž Arbiter

Mentor: Doc. dr Milko Poštrak

Naslov diplomske naloge: Analiza lastne prakse in organizacije na Irskem

Kraj Ljubljana

Leto: 2019

Število strani: 96 Število tabel: 7 Število virov: 71

Povzetek:

Na Irskem sem opravljal praktično izmenjavo v organizaciji Fighting Words. Fighting Words je organizacija, ki nudi brezplačno inštruiranje in mentorstvo v kreativnem pisanju in podobnih umetnostih. Cilj organizacije je pomagati otrokom in mladostnikom, da odkrijejo in negujejo moč svoje domišljije ter sposobnosti kreativnega pisanja. Z zagotavljanjem brezplačnih delavnic in programov želijo ponuditi priložnosti za udejstvovanje ustvarjalnosti in ustvarjalnih talentov za čim več otrok. To organizacijo sem izbral z razlogom, ker me je zanimalo kreativno delo z mladimi. V teoretičnem uvodu diplomskega dela se osredotočam na glavne aspekte dela z mladimi, opis socialnega kulturnega dela, definiranja ustvarjalnosti, raziskovanja alternativnih pedagogik in umetnostne terapije. Omenjeni sklopi so zastavljeni z namenom, da prikažem področja in potencialne kreativnega dela z mladimi. Zatem sledi predstavitev organizacije. V drugem oziroma empiričnem delu se lotim raziskovanja lastne prakse in evalviranja organizacije z namenom ugotavljanja, kakšna je uspešnost ustanove, ali so pristopi, ki jih ustanova uporablja, pravi ali sem uspešno opravil prakso in kaj sem odnesel iz prakse. Pri analiziranju obeh področij sem se naslanjal na opazovanje, skupinske refleksije in sekundarno gradivo. Osredotočal sem se na cilje, proces, vložen trud in učinke organizacije ter na obravnavo lastne prakse preko teoretičnih konceptov. Glavna ugotovitev v evalvaciji organizacije in tudi končna ocena dela je, da gre za zelo uspešen model, vendar na določenih področjih potrebuje dodelavo (predvsem pri delu z neprosto voljnimi uporabniki in premalo dela z populacijo z duševnimi težavami). Glavne ugotovitve pri lastni praksi pa so, da čeprav je bila čudovita izkušnja kjer sem se naučil biti bolj samoiniciativen, se moram bolj izobraziti pri delu z mladimi, predvsem najstniki in z neprosto voljnimi uporabniki. Na podlagi rezultatov sem izoblikoval predloge za organizacijo; ti se naslanjajo na širitev svojih programov na delo z drugimi populacijami in izobraževanje na področjih, ki jim primanjkuje znanja. Prav tako sem oblikoval predloge za lastno prakticiranje, kjer se bo potrebno osredotočati na določene aspekte.

Ključne besede: Mladi, ustvarjalnost, ustvarjalni pristopi, evalvacija organizacije, praksa

Title: An Analysis of my own practice and organization in Ireland

Graduation Thesis Abstract:

In Ireland, I conducted a practical exchange in Fighting Words. Fighting Words is an organization that offers free coaching and mentoring in creative writing and similar arts. The goal of the organization is to help children and adolescents to discover and nurture the power of their imagination and the ability of creative writing. By providing free workshops and programs, they want to offer opportunities for creativity and creative talent for as many children as possible. I chose this organization for the reason that I was interested in creative work with young people. In the theoretical introduction of the thesis, I focus on the main aspects of working with young people, a description of social cultural work, the definition of creativity, the research of alternative pedagogues and art therapy. These areas are set with the intention to show the areas and potentials of creative work with young people. Then follows

the presentation of the organization. In the second or empirical part I try to research my own practice and evaluate the organization in order to determine the success of the institution, whether the approaches used by the institution are correct, have I successfully passed the practice, and what I have taken away from practice. In analyzing both areas, I relied on observation, group reflections and secondary material. I focused on the goals, process, efforts made and the effects of the organization and the treatment of my own practice through theoretical concepts. The main finding in the evaluation of the organization, and also the final grade of the work, is that it is a very successful model, but it needs finishing in certain areas (especially when dealing with involuntary users and not working with a population with mental illness). The main findings in my own practice are that although it was a wonderful experience where I learned to be more self-motivated, I have to become more educated in working with young people, especially teens and involuntary users. On the basis of the results, I formulated proposals for an organization; they rely on the expansion of their programs to work with other populations and education in areas that lack knowledge. I have also formulated suggestions for my own practice, where it will be necessary to focus on certain aspects.

Keywords: Young people, creativity, creative approaches, organization evaluation, practice

Vsebina

1. Teoretični uvod	1
1.1 Mladi	1
1.1.1 Opredelitev	1
1.1.2 Življenjski svet mladostnika	1
1.1.3 Dejavniki tveganja mladih	3
1.1.4 Strategije ravnanja mladih	4
1.1.5 Koncept socialnega dela z mladimi	6
1.1.6 Mladinski socialni delavec	9
1.1.7 Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki	10
1.2 Socialno kulturno delo	13
1.3 Ustvarjalnost	18
1.4. Alternativne pedagogike	24
1.4.1 Radikalna pedagogika Paula Freireja	24
1.4.2 Gledališče zatiranih	27
1.4.3 Cirkuška pedagogika	29
1.5 Umetnostna terapija	31
1.5.1 Zakaj umetnostna terapija?	33
1.5.2 Vrste umetnostne terapije	34
1.5.3 Skupinsko delo	36
1.5.4 Vloge terapevta	37
1.5.5 Umetnostna terapija in družbena dejavnost ter odgovornost	38
1.6 Predstavitev organizacije Fighting Words	40
1.6.1 Programi	41
1.6.2 Prostovoljci, prostor, in ostale dejavnosti	42
2. Problem	45
2.1 Raziskovalna vprašanja:	46
3. Metodologija	48
3.1 Vrsta Raziskave	48
3.2 Spremenljivke oziroma teme raziskovanja	48
3.3 Merski instrumenti in viri podatkov	49
3.4 Populacija	49
3.5 Zbiranje podatkov	50
3.6 Obdelava gradiva	50
4. Rezultati	51
4.1 Analiza socialnovarstvene dejavnosti	51

4.1.1 Glavne dejavnosti.....	51
4.1.2 Cilji.....	51
4.1.3 Ciljna skupina.....	52
4.1.4 Evalvacija uspešnosti in učinkovitosti	52
4.1.6 Evalvacija procesa.....	53
4.1.7 Evalvacija ciljev in učinkov	54
4.2. Analiza praktičnega dela	61
4.2.1 Okoliščine, v katerih se je delo odvijalo	61
4.2.2 Opis poteka dela.....	61
4.2.3 Analiza poteka dela glede na koncepte, opredeljene v uvodu.....	64
5. Razprava in sklepi.....	74
6. Predlogi	83
7. Uporabljena literatura:.....	84

Kazalo tabel

Tabela 4.1 Razlogi in pričakovanja glede udeležitev delavnic.....	58
Tabela 4.2 Najboljši aspekti udeležbe v programu.....	59
Tabela 4. 3 Najboljši aspekti vključenja v programu Fighting words (mnenja učencev).....	59
Tabela 4.4 Prednosti/pozitivni vpliv organizacije na učence (po mnenju učiteljev in prostovoljcev) ..	59
Tabela 4.5 Najbolj pomembna stvar, ki sem se jo naučil v sodelovanju v Fighting Words.....	60
Tabela 4.6 Največji dosežki v sodelovanju z organizacijo Fighting Words.....	60
Tabela 4.7 Izzivi dela v organizaciji Fighting Words.....	60

1. Teoretični uvod

1.1 Mladi

1.1.1 Opredelitev

Otroštvo delimo na zgodnje (3–6 let; predšolski otrok), srednje in pozno (6–11 oziroma 12 let; šolski otrok). Otrok je torej posameznik v starosti od 3 do 11 oziroma 12 let. Slovenska zakonodaja določa, da je otrok mladoletna oseba do osemnajstega leta starosti. Otrok po tej definiciji se uporablja v civilnem in kazenskem pravu. (Gradišnik, 2010)

Mladostništvo je obdobje, ki za posameznika pomeni prehod iz otroškega v odrasli svet. Obdobje se začne z začetkom pubertete (nekje pri starosti 11 do 12 let in traja nekje do 22. oziroma 24. leta) Zgornja meja mladostništva se pod vplivom sodobnih demografskih in družbenih razmer danes pojmuje tudi po 24. letu kot prehod v odraslost, ki pa ni samostojno razvojno obdobje. Je prehodno obdobje med mladostništvom in odraslostjo. Tudi mladostništvo, tako kot otroštvo, delimo na zgodnje, srednje in pozno. (Gradišnik, 2010)

V mladostništvu mladega človeka čakajo številne težke in naporene naloge, saj mora razrešiti osem razvojnih nalog: prilagajanje na telesne spremembe, čustveno osamosvajanje od družine in drugih odraslih, oblikovanje socialne spolne vloge, oblikovanje novih in stabilnih socialnih odnosov z vrstniki, razvoj socialno odgovornega vedenja, priprava na poklicno delo, priprava na partnerstvo in družino ter oblikovanje vrednotne usmeritve (Zupančič, 2009).

Otroštvu in mladosti je skupno to, da obe življenjski obdobji označujeta nepolnoletnost, nedoraslost, socialno ekonomsko odvisnost od staršev in raznih vzgojnih in nadzornih institucij. Mladost kot posebno življenjsko obdobje je prostor mnogih in raznolikih nasprotij ter silovite želje po njihovem uravnoteženju in preseganju. Mladost je prehod – tranzicija na več načinov. (Leskovšek in Ozimek, 2006).

1.1.2 Življenjski svet mladostnika

Poštrak (2015) se poimenovanja življenjskega sveta mladostnika loti na širši način s Heideggerjem (1989) in življenjskim svetom subjekta. Ta se pri delu z mladostniki odraža na vrsto načinov. Po eni strani se ne osredotočamo več na to, kakšni bi naj mladostniki bili v smislu idealizirane vsestransko razvite osebnosti, bolje je, da izhajamo iz obstoječega stanja oziroma kakšni so mladostniki tu in zdaj. Tako se ne osredotočamo na predstave o tem,

kakšen bi naj bil popoln ali čim bolj ustrezen mladostnik, temveč na to, kako lahko konkreten mladostnik tu in zdaj, v takem življenjskem svetu, kakršen je, pre-živi. To ne pomeni pristajanje, še manj prilagajanje mladostnika na obstoječe razmere. To pomeni raziskovanje možnosti spreminjanja sveta. Skupnega, sporazumnega, dogovornega spreminjanja sveta, da bi nam vsem bilo bolje.

Mladostnikov življenjski svet sestavlja socialno okolje ali mreža, ki se deli na neformalno, v katero štejemo družino, sorodnike in prijatelje, in formalno, ki jo sestavljajo formalne osebnosti, kot so na primer učitelji, zdravstveni delavci ipd. Ta družbena mreža ima lahko pozitiven ali negativen vpliv na posameznika. Lahko je vir moči, prijateljstva in samospoštovanja, po drugi strani pa lahko vpliva na razvoj stresov, zlorab in zanemarjanj (Mrgole, 2003).

Maksimovič (1991) je mnenja, da je imperativ spremembe sestavina človekovega življenja, najsi izhaja iz dedovanja, spodbujen s procesi zorenja, najsi izhaja iz družbenega okolja, spodbujen z naključnimi krizami. To sta dva osnovna vira človekovega razvoja, od katerih vsak na svoj način vodi človeka v položaj, da se spreminja in razvija. Neskladje, ki ga izzoveta, nastane pa med razvojnimi možnostmi posameznika in zahtevami družbenega okolja, posamezniku pravzaprav omogoča njegov nadaljnji razvoj. Ker človek v svojem življenju izgrajuje mehanizme prilagajanja, ki bi mu na najustreznejši način omogočili zadovoljevanje primarnih potreb, se v takšnih situacijah neskladja nahaja v stanju kratke psihične zmede, ker do tedaj učinkoviti mehanizmi zadovoljevanje osnovnih potreb v novo nastalem položaju niso več uporabni. V tej zmedu se človek znajde med zahtevami, ki se postavljajo predenj, in svojimi razvojnimi možnostmi. Tedaj ima, če gledamo globalno, samo dve možni smeri, po katerih se lahko nameni reševati to težko nalogo (po Maksimovič, 1991):

- ali se potrudi in se usmeri k izgradnji novih izvirnih in do tedaj v svojem repertoarju neznanih mehanizmov adaptacije, kar mu omogoča skok v zdrav oz. boljši stik z realnostjo ali večjo integriteto osebnosti tj. bolj optimalno funkcioniranje, delovanje na razvojni stopnji, ki je višja od prejšnje, kar mu omogoča da svoj razvoj usmeri progresivno;
- ali pa poskuša z uporabo mehanizmov adaptacije iz zgodnejših razvojnih faz, vztraja pri tem in se trudi za vsako ceno uporabiti prav te mehanizme, kar ga pripelje do padca v bolezen, s tem pa svoj razvoj usmeri regresivno.

Življenjski svet mladih je opredeljen s celo vrsto vidikov, ki jim lahko rečemo tudi dejavniki odraščanja. Nekateri govorijo o dejavnikih prestopniškega vedenja, o dejavnikih tveganja ali o

varovalnih dejavnikov. To so torej vidiki, ki na razne načine, ogrožajoče ali varovalno, učinkujejo v življenjskem svetu mladostnika (Poštrak, 2015)

1.1.3 Dejavniki tveganja mladih

Mladostnik/ca v vsakdanjem življenju skozi interakcije v družini, vrstniški skupini, v šoli, v sosesčini, preko ponotranjenih vrednot in glede na spol razvija lastne strategije (pre)živetja, ki so lahko učinkovite ali neučinkovite, lahko jih označimo kot ustrezne ali kot neustrezne, kot sprejemljive ali nesprejemljive, kot komfortne ali kot uporniške, kot legitimne ali kot prestopniške. Te načine ravnanja lahko pojmujeemo kot vidik ustvarjalne predelave otroku in mladostniku dosegljive stvarnosti. Ti načini ravnanja ustvarjajo osebni jaz danega subjekta preko notranjega dialoga z lastnim družbenim jazom, torej preko mišljenja. Osebni jaz je tako manifestacija neponovljivosti posameznika, družbeni jaz pa predstavlja vpetost danega subjekta v kontekst družbe in kulture, torej vpetost posameznika v odnose, interakcije z drugimi. (Poštrak, 2007b)

Tu nastopi koncept dejavnikov tveganja. Torej tistih dejavnikov, ki v mladostnikovem življenjskem svetu pomenijo ključne točke, ključne vidike, ki nenazadnje opredeljujejo tudi njegove strategije ravnanja ali strategije preživetja. Te strategije ravnanja so izdelani vzorci odzivov na vsakokratno resničnost, torej na dogajanje v življenjskem svetu mladostnika. So izdelani vzorci odzivov na vse tisto dogajanje, ki je lahko ogrožajoče ali varujoče, podporno ali destruktivno, ki mu lahko daje ali jemlje moč. Dejavniki tveganja so lahko pozitivni ali negativni. Izhajamo iz splošne predpostavke, da subjekt opredeljujejo trije sklopi dejavnikov: dednost, okolje in samoaktivnost. Dejavniki tveganja so razpeti preko vseh teh treh sklopov. (Poštrak, 2007b)

Zaradi različnih dejavnikov tveganja, ki so prisotni v obdobju adolescence, in zaradi neustreznih varovalnih dejavnikov (težave v okolju, z družino, družbo) se lahko mladostnik znajde v konfliktu z družbenimi normami in vrednotami. Tako nezadovoljstvo otroka sčasoma privede tudi do odklonskega vedenja mladostnika. (Gabrovec, 2011)

Mladostniki so še posebej ranljiva družbena skupina, saj se v obdobju odraščanja začnejo soočati s hitrim telesnim razvojem, ki spremeni dojemanje in doživljanje lastnega telesa, na katerega se morajo privaditi, kar vpliva na razvoj samozavesti. Obenem pa jim družba začne postavljati pogoje in omejitve vedenja ter nalagati vedno večje obveznosti s strani šole in širšega družbenega okolja. O tem govori tudi Ule (2000), ki trdi, da se zaradi vedno večjih zahtev in pričakovanj vedno več mladih sooča s težavami, ki so povezane z vodenjem in

načrtovanjem prihodnosti. Težave, ki se začnejo kopičiti, so povezane s slabim učnim uspehom in vodijo v nizko izobrazbo ter kasneje v omejene možnosti zaposlitve. K temu prispevajo še materialne, socialne, emocionalne in zdravstvene težave. Njihova osebna identiteta v tem obdobju še ni izoblikovana, vendar se kljub temu že borijo za svoje mesto v družbi, kar pa jim otežuje omejene možnosti, ki jih imajo pri odločanju o svojih izbirah, obenem pa so izpostavljeni pričakovanjem, ki jih imata družina in družba do njih. Mladostniki so skozi iskanje svoje pozicije v socialnem okolju zaradi odprtosti, ki je posledica negotovosti, podvrženi tako pozitivnim kot negativnim vplivom.

Ule (2008) navaja naslednje skupine mladih, ki so v ekonomskem, socialnem in psihološkem smislu najranljivejše:

- mladi, ki so predčasno izključeni iz izobraževanja in šole,
- mladi, ki naredijo neposreden prehod iz šole na delo in vstopijo v nizko kvalificirane in nestabilne segmente trga dela,
- mladi, ki postanejo nezaposleni takoj po poklicnem usposabljanju ali pa vstopijo v nestabilne segmente trga dela,
- mladi s slabimi izobraževalnimi kvalifikacijami,
- mladi, ki nimajo finančne in čustvene podpore svoje družine,
- mladi, ki gredo po alternativni poti (na primer zgodnje starševstvo).

1.1.4 Strategije ravnanja mladih

Življenjski svet mladostnika je kompleksen simbolni svet, v katerem se mladostnik poskuša čim bolj znajti. Poskuša pre-živeti. V te namene razvije različne oblike ravnanja, strategije življenja ali strategije (pre)živetja. Pod izrazom strategija (pre)živetja pojmuje vse tiste oblike, načine ali vzorce ravnanja, vedenja, delovanja, komuniciranja itd., ki jih je določena oseba razvila v dosedanjem življenju. Strategije ravnanja ali preživetja razvije oseba na podlagi svojih predstav o resničnosti in razlag o pomenih dogajanja. (Poštrak, 2015)

Strategije ravnanja so izdelani vzorci odzivov na vsakokratno resničnost, torej na dogajanje v življenjskem svetu mladostnika. So izdelani vzorci odzivov na vse tisto dogajanje, ki je lahko ogrožajoče ali varujoče, podporno ali destruktivno, ki mu lahko daje ali jemlje moč. Glede na dejavnike odraščanja, ki botrujejo posameznikovemu razvoju, je od vsakega posameznega mladostnika odvisno, kakšno strategijo ravnanja bo razvil. (Poštrak, 2007b).

Svoje predstave si ustvari ali konstruira preko razlag simboliziranih vsebin, ki mu jih posredujejo drugi in jih je ponotranjil. Tu se opiramo na koncepte G. H. Meada (1934), ki je pojmoval osebo kot medsebojno učinkovanje družbenih vsebin, vednosti, posredovanih od drugih, naloženih v segmentu osebe, imenovanem družbeni jaz, po eni strani in delujočega ali osebnega jaza po drugi. (Poštrak, 2015)

Mladostniki s svojimi alternativnimi stili raziskujejo življenjski svet in svojo vlogo v njem. Lahko so v tem početju nerazumljeni s strani družbe, vendar če ne ogrožajo nikogar, jim je potrebno ta način omogočiti. Ti alternativni stili se kažejo v odklonskem načinu vedenja, ki pa nima nujno negativnega predznaka. Odklonskost ali deviacija je nevtralna, saj pomeni le odstopanje od družbenih pravil. To pa je lahko tako negativno kot pozitivno. Pri mladostniških skupinah moramo razlikovati med ravnanji, ki so škodljiva za mladostnika in okolico, in ravnanji, ki lahko kljub nekonvencionalnosti okrepijo psihosocialno stanje mladostnika in vplivajo na njegov razvoj. (Poštrak, 2007b)

Socialna mreža in kapital

Koncept socialnega kapitala je precej široko uporabljan in definiran. Pierre Bordieu (1986) s socialnim kapitalom označuje agregat aktualnih in potencialnih virov, s katerimi razpolagajo trajna omrežja, vzdrževana na poznanstvih. Ključna ideja je v tem, da so izvor socialnega kapitala socialne mreže (ne posamezniki niti širša družba), medtem ko je sam socialni kapital kakovostni izraz kombinacije treh mrežnih lastnosti (Dragoš in Leskovšek, 2003):

- navzočnosti pomembnih virov, ki jih vsebuje določeno socialno omrežje,
- dosegljivosti teh virov za pripadnike mreže,
- uporabnosti teh virov za posameznike in skupine v smislu uspešnosti in učinkovitosti (glede na zastavljene cilje in stroške).

Socialni kapital označuje interakcijske lastnosti mreže, ki posameznikom olajšujejo ali pa otežujejo dosegljivost in (iz)rabo različnih kapitalskih virov. Kulturni kapital se po Bourdieuju (1986) pojavlja v treh oblikah: kot objektiviran kulturni kapital (npr. materialni in virtualni izdelki, definirani kot umetniški), kot institucionaliziran kulturni kapital (npr. formalni certifikati o doseženi izobrazbi, število galerij) in v obliki personificiranega kulturnega kapitala, ki je utelešen v glavah posameznikov (npr. privzgojene veščine za vrednotenje, razumevanje in ustvarjanje kulturnih dobrin).

Ta zadnja oblika kulturnega kapitala, torej personificirani kulturni kapital, opredeljuje in je povezan s tistim, kar po navadi imenujemo kvalitetno preživljanje prostega časa. Ekonomski

kapital pri Bourdieuju predstavlja dohodke in premoženje, s čimer je tudi določen način preživljanja prostega časa. Socialni kapital pa označuje interakcijske lastnosti mrež, ki posameznikom olajšujejo ali otežujejo dosegljivost in rabo različnih kapitalskih virov. Socialni kapital v našem primeru pomeni tudi, s kom oseba preživlja prosti čas. Torej kako nekdo preživlja prosti čas, s koliko razpoložljivimi sredstvi in s kom ga preživlja. Kako se bo določen mladostnik soočil, spoprijel, kaj bo naredil s svojo brezposelnostjo in s svojim razpoložljivim časom v obdobju brezposelnosti, pa je odvisno od še vrste dejavnikov. (Postrak, 2007b)

1.1.5 Koncept socialnega dela z mladimi

Metode socialnega dela so sestavljene iz teoretskih znanj, konkretnih spretnosti, metodologij dela, hkrati pa so utemeljene v vrednotah socialnega dela ter konkretno določene s kontekstom in nalogo, ki jo opravlja socialni delavec. So torej konkreten strokovno-teoretski način, kako delamo z določenim uporabnikom, skupino ali skupnostjo. Ob tem pa vključujemo še prvine socialnega dela (načela, predmet dela, etika in cilji). Vse to nam, socialnim delavcem, pomaga k učinkovitejšemu načinu pomoči mladostnikom. (Flaker, 2003) V socialnem delu pri delu z uporabniki primarno uporabljamo koncept delovnega odnosa. Delovni odnos omogoči, da je ustvarjanje rešitev za kompleksne probleme ljudi zastavljeno kot izviren delovni projekt. Prva naloga socialnega delavca je, da vzpostavi delovni odnos. Pri tem imata tako socialni delavec kot uporabnik nalogo soustvarjanja delitev pri rešitvi. Ta koncept je bil posebej oblikovan za uporabo v socialnem delu. Cilj socialnega dela z mladostniki je ustvariti boljše okolje za njihov razvoj in prihodnost. S tem si mladostnik pridobi nove izkušnje, ki ga učijo samospoštovanja, lastne vrednosti, spoštovanja do drugih ljudi in socializacije. (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005)

V delovnem odnosu vsak nosi odgovornost, da prispeva lasten delež k iskanju in ustvarjanju rešitve, ki pa je za vsakega udeleženega različna. Mi, socialni delavci, pa smo tisti, ki moramo prilagoditi svoj način dela vsakemu uporabniku posebej, tako da se bo le-ta čutil dovolj spoštovanega in kompetentnega za sodelovanje. Uspešen sistem pomoči se začne z dogovorom o sodelovanju, ki vsebuje pristanek na sodelovanje tu in zdaj, čas, ki ga imamo na voljo, in dogovor, kako bomo delali. Sledi iskanje individualnih rešitev, kar je soustvarjen proces in ni le vsiljen mlademu uporabniku; koncept se imenuje instrumentalna definicija problema. Bistvo koncepta je naloga socialnega delavca, da soustvari proces pomoči, v katerem uporabniki raziskujejo svoj delež v rešitvi. V procesu vsak uporabnik vstopi s svojo

definicijo problema, kateri socialni delavec doda svoje videnje in tako se začne oblikovanje delovne definicije uresničljivega. K temu se doda še osebno vodenje, kjer socialni delavec mladostnika vodi k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam. Prav tako vodi k postopnemu oblikovanju zaželenih izidov. (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005)

V takšnem načinu pomoči se uporablja koncept perspektive moči. Delo iz perspektive moči v socialnem delu usmeri pozornost od problemov k novim možnim rešitvam v posameznikovem življenju z iskanjem in mobilizacijo obstoječih virov moči, tako notranjih kot zunanjih. Verjamemo torej, da ima vsak posameznik, tudi otrok in mladostnik, lastno moč, motivacijo, izkušnje, ki jih je mogoče zbrati in okrepiti. Z mladostnikom raziskujemo obstoječe vire moči in mu jih pomagamo mobilizirati, krepiti, tako da bo z njimi lažje dosegel želene dogovorjene cilje. To pomeni, da posameznik prepozna in razvije moč za ravnanje s svojim znanjem, začne zaupati v lastne sposobnosti in jih zna primerno uporabiti. S tem se povečajo samozaupanje, možnosti za uspešno rešitev problema in pridobi se kontrola nad svojim življenjem. (Čačinovič Vogrinčič, 2008)

Ko so zagotovljene primarne potrebe posameznika, se začnejo izboljševati tudi ostale. Torej, ko se zagotovi potreba mladostnika po samospoštovanju in sprejetosti v njegovem prostem času, dobi podporo in motivacijo za nadaljnje soočanje z novimi izzivi. Deluje kot varovalni dejavnik. Mobiliziranje virov moči vključuje širjenje in utrjevanje socialne mreže, ki odločujoče vpliva na uspešnost zastavljene pomoči. (Čačinovič Vogrinčič, 2008)

Po Postraku (2015) pri delu z mladimi govorimo o treh pristopih ali paradigmah: to so ukazovalni, dogovorni in vse dopuščajoči pristop.

Ukazovalni pristop zajema tisto, kar so različni avtorji imenovali represivni, avtoritarni, tudi paternalistični, pokroviteljski pristop. Komunikacija v tem kontekstu je pretežno enosmerna, z navodili, ukazi, brez pogovora ali dogovarjanja. Ta oblika komunikacije je vpeta v pojmovanje vlog, kjer se strokovnjak opredeljuje kot ekspert, kot 'tisti, ki ve'. Oblika avtoritete je avtoritarna, oprta na položaj, na argument moči. Odgovornost je sicer deklarirano porazdeljena med akterji. V bistvu pa je izključno odgovoren strokovnjak, saj je mladostnik, kot je ugotavljal, porinjen v pasiven položaj in mu ni omogočena možnost odločanja in s tem, kot bi rekel, ne omogoča vzpostavitve in razvoja samoomejitvene avtoritete. Strokovnjak sicer lahko ob neugodnih in neželenih izidih mladostniku očita, da je on kriv, torej odgovoren za to, kar se je zgodilo. Vendar strokovnjak ob tem ne upošteva dejstva, da z mladostnikom ni vzpostavil konteksta skupnega iskanja rešitev, kjer bi mladostnik sploh bil v položaju, da bi lahko odločal in s tem, da bi bil za karkoli odgovoren. Ob tem seveda nikakor ni nujno, da so

cilji, kot jih pojmuje in načrtuje tovrsten strokovnjak, tudi cilji mladostnika. Ukrepi so prav tako nedogovorjeni, vsiljeni. Imajo obliko kazni in pohval. Tovrstno obliko dela lahko najdemo v okviru tradicionalnega modela socialnega dela.

Drugi pristop je imenovan permissivni, tudi laissez-faire, laissez-passar, vse dopuščajoči pristop, vzpostavil in razvil pa se je kot reakcija na omenjeni tradicionalni ukazovalni pristop. V okviru vse dopuščajočega pristopa komunikacija ni več enosmerna, ukazovalna. Udeleženci v odnosu se sicer pogovarjajo, vendar se ne dogovarjajo o skupnem početju. Ni torej vzpostavljen dogovor o delovnem odnosu. Eden od razlogov za to se skriva tudi v opredelitvi vlog. Vloge so nejasne, tudi nedogovorjene. Ali pa so strokovnjaki in mladostniki. Avtoriteta je prikrita, ko gre za načrtno permissivno ali vse dopuščajočo vzgojo, in odsotna, ko npr. strokovnjaki ne znajo ali zmorejo vzpostaviti ustreznega odnosa z mladostnikom. Posledično tudi ukrepi ne morejo biti jasno opredeljeni, še manj dogovorjeni. Mladostnik ne more razviti lastne, notranje ali samo omejitvene odgovornosti. Mladostnik ne dobi jasnih navodil, razlag, kaj se bo zgodilo, če se ne bo držal pravil ali ravnal v skladu z dogovori.

Tretji pristop je imenovan Dogovorni način dela z mladostniki. Bluestein (1997) ta pristop poimenuje pristop sodelovanja oziroma zmagam–zmagaš, za katerega je značilno, da učitelji prevzamejo odgovornost za lastne potrebe in hkrati upoštevajo potrebe učencev.

Z dogovornim pristopom vzpostavi delavec z mladimi odnos, ki omogoča razgovor, konverzacijo. Udeleženci pri tem pristopu sodelujejo, se dogovarjajo in skupaj načrtujejo. Z vidika socialnega dela vzpostavijo osebni stik in delovni odnos ter se dogovorijo o instrumentalni definiciji problema. Vloge udeležencev so jasne, razvidne in sprejete, odgovornost pa obojestranska, a seveda različna, saj je mladinski delavec odgovoren drugače in za druge vsebine kot mladostnik. Ukrepi so dogovorjeni in razvidni. Avtoriteta mladinskih delavcev je oprta na kompetence in je samoomejitvena. Mladostniki spoštujejo in cenijo mladinskega delavca zaradi njegovih znanj in sposobnosti in je tako avtoriteta oprta na moč argumentov. Vsi udeleženci v problemu sodelujejo, soustvarjajo rešitve, skupaj načrtujejo delo, so aktivni udeleženci. Z mladostnikom vzpostavljamo ustrezno komunikacijo z jezikom sprejemanja in opogumljanja. Pogovor je spoštljiv in skupaj raziskujemo možnosti za spreminjanje bolečih in ogrožajočih razsežnosti njegovega življenjskega sveta. Izhajamo iz jasno opredeljene vloge odgovornega odraslega, spoštljivega in odgovornega zaveznika. Poznamo in razumemo razvojne potrebe mladostnika. Kar pa ne pomeni, da razumemo njegov svet. O pomenih in razlagah svojega sveta nam pripoveduje mladostnik kot ekspert iz izkušnje. Na tej vednosti in znanjih za delo z mladimi zgradimo in utemeljimo svojo avtoriteto kot kompetentni strokovnjaki. Upoštevamo življenjski svet mladostnika in skupaj z

njim, na način, ki ga so-ustvarjamo, gradimo njegovo sposobnost odgovornosti zase in za svoje življenje; torej na podlagi samoomejitvene avtoritete. Ukrepe, ki jih razumemo kot prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja in nošenje posledic, oblikujemo in dorečemo skupaj z mladostniki. Pri tem vzpostavljamo kontekst, v katerem tudi mladostniki dojemajo ukrepe kot prevzemanje odgovornosti in s tem posledic za lastna dejanja. (Poštrak, 2015)

1.1.6 Mladinski socialni delavec

Različni avtorji se lotevajo različnih sposobnosti ki jih mora imeti mladinski delavec pri svojem delu. »Lastnosti mladinskega delavca so (po Mrgole, 2003): zna ohranjati prijaznost in neformalnost, vzdržuje dobro sodelovanje v skupini (kooperativnost), ima veliko notranje ustvarjalnosti, je naravnani k iskanju ekonomičnih in praktičnih rešitev, verjame v smiselnost dela z mladimi, verjame v zmožnost premagovanja ovir.« Mrgole našteva še druga znanja in sposobnosti, kot so: jasno izdelan dolgoročni koncept mladinskega dela (ozadje, strategije, vizija), poznavanje konceptov in metod neformalnega dela z mladimi, pripadnost skupni ideji ali projektu, poznavanje primerov izkušenj dobre prakse od drugod, organizacijske izkušnje na področju mladinskega dela, kreativnost pri vodenju in animiranju dejavnosti, mentorski odnos do mladih (ohranjanje skupinske povezanosti, razvijanje kompetenc mladih, neformalno učenje in svetovanje mladim), poznavanje dogovornega stila, vodenje mladinskega dela (poznavanje različnih stilov in ustreznost pristopov k mladim). (Mrgole, 2003)

Prav tako ima mladinski delavec tudi več vrst nalog v širšem kontekstu: neformalno izobraževanje, skrb za aktivno participacijo, vzpodbujanje oz. krepitev moči mladih in promocijo enakih možnosti in družbenega vključevanja. Delo z mladimi zahteva vodenje, posredovanje, razumevanje, omogočanje svobodnega izražanja, svetovanje in spodbujanje, sproščenost, smisel za humor, nekonvencionalnost, trdnost in vztrajnost. To delo zahteva visoko stopnjo motiviranosti, saj mladinski delavci svoj odnos in notranjo naravnost do dela prenašajo na udeležence. (Klevže in Maarž, 2008)

Flaker (2003) dodaja spretnosti, ki so pri socialnem delavcu ali delavki pričakovane in so pomembne tudi pri delu z mladimi v mladinskem centru: pogovor (vodenje pogovora, aktivno in empatično poslušanje, raziskovanje, reflektiranje in problematiziranje, razvijanje novosti, sklepanje dogovorov, ustvarjanje rešitev in konkretnih dejanj); pogajanje (predvsem spretnost reševanja konfliktov, asertivnost); organizacijske spretnosti (vodenje in sodelovanje v timih, načrtovanje projektov in dela, skupinska dinamika, organizacija in vrednotenje strokovne

pomoči, povezovanje, koordiniranje); humor (omogoča distanco, ustvarjalnost, miselne obrate in veselo učenje na napakah). (Flaker, 2003).

Vloga voditelja mladinskih delavnic zahteva poznavanje različnih vrednot, načel in konceptov. Imeti mora občutek za predanost, empatijo in mora biti spoštljiv in odgovoren zaveznik mladostniku in skupini. Mladostnikom in skupini se mora znati pridružiti, z njimi vstopiti v njihov svet ter z njimi odkrivati rešitve in reševati težave. Jezik, ki ga uporablja v mladinskih delavnicah, je jezik, ki vključuje vse prisotne in je hkrati jezik sodelovanja in ustvarjanja v igri. Pogovor v skupini mora znati usmeriti v dobre izide in soustvarjanje rešitev. Voditelj mladinskih delavnic mora biti pozitivno naravnan in mora pozorno spremljati dinamiko skupine in vedenjske vzorce, ki so značilni za posameznike. Biti mora enakopraven član skupine, ki vodi in sodeluje med vsako delavnico. Naloga vodje je, da skuša pridobiti mladostnike k posluhu, jih navdušiti in navdihniti in motivirati, da si prizadevajo k visoki kvaliteti raziskovanja svojega življenjskega sveta. Vodja mora v vsaki delavnici vzpostaviti pogoje, v katerih bo mogoče svobodno in sproščeno (brez pritiska) poigravanje z različnimi idejami in stališči; pogoje, v katerih bo mogoče eksperimentirati z lastnimi pogledi na življenje in jih preizkušati preko različnih ekspresivnih medijev v interakciji s svojimi vrstniki. (Poštrak, 2015)

Socialni mladinski delavec se mora vedno znova zavedati, da ne govorimo o mladostniku oz. delamo zanj, ampak da govorimo z njim in delamo skupaj z njim. Vsi udeleženi v procesu pomoči, tako mladi in socialni delavec kot ostali člani družine, učitelj, sošolci imajo nalogo, da soustvarjajo deleže pri rešitvi problema. V delovni odnos z mladostnikom ne vstopamo kar tako iz zdrave pameti, ampak je najprej potrebno vzpostaviti odnos oz. pogoje, ki bodo omogočili delo, pogovor, dogovore, konkretne naloge oziroma odnos, ki bo vodil k doseganju zelenega cilja oziroma k dobremu izidu. (Čačinovič Vogrinčič, 2008)

1.1.7 Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki

Pri programih za vzpodbujanje ustvarjalnosti in uporabo ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu se pogosto znajdemo v nejasnosti, saj pojmi, kot so spontanost, intuicija, osebna rast, samopodoba, niso pojasnjeni in niso postavljeni v kakršenkoli teoretski kontekst. V našem primeru bomo uporabo ustvarjalnih pristopov razumeli v dveh kontekstih. Po eni strani izhajamo iz predpostavke o vsakodnevni ustvarjalnosti kot sposobnosti razviti in uporabljati učinkovite in ustrezne strategije ravnanja. S tega zornega kota poskušamo na razne načine omogočati in vzpodbujati ustvarjalnost otrok in mladostnikov, da se bodo uspešno znašli v

vsakdanjem življenju. Po drugi strani pa se bomo naslanjali na stališče, da je tisto, čemur – vsaj v zahodni kulturi – rečemo umetnost, oblika simboliziranega sporočanja. S tega zornega kota bomo uporabo ustvarjalnih pristopov, v tem primeru predvsem tistih, znanih iz okvira umetnosti – slikanje, glasba, ples itd. – v svetovalnem delu razumeli kot obliko komunikacije z uporabnikom. (Poštrak, 2007).

Otroci in mladostniki so domiselni v okviru lastnih zalog znanja, ustvarjalni so v kontekstu lastnega življenjskega sveta. Ustvarjajo s tistim, kar jim je pri roki. S tistim, kar so v svoji dosednji osebni zgodovini ponotranjili v svojem družbenem jazu. Z dobrimi in slabimi izkušnjami iz dosedanjega življenja. Z ustreznimi ali neustreznimi oblikami ravnanja, ki so jih spoznali in uskladiščili v svoj družbeni jaz. Z osebnim jazom bodo lahko neustrezne izkušnje presegali, torej se bodo, kot rečemo, učili na napakah. Ali pa bodo te neustrezne izkušnje uporabili kot lastne strategije življenja, ker jih bodo poznali kot edine možne. Eden od namenov, ciljev uporabe ustvarjalnih pristopov je resocializacijski. Skozi usmerjeno igro omogočamo otroku in mladostniku, da se seznani s pravili igre, da osvoji in ponotranji načine ravnanja, ki so v dani skupnosti označeni kot legitimni, kot sprejemljivi, zaželeni, ustrezni, učinkoviti. Seveda ostajajo odprta vprašanja indoktrinacije, demagogije, nasprotij med deklariranim in dejanskim, vprašanja družbene neenakosti itd. Drugače rečeno: vsaka naša ustvarjalna delavnica, vsak projekt učenja socialnih veščin itd. je vpet v širši kontekst. Vprašamo se lahko, ali mogoče s tem, ko nekega otroka ali mladostnika iz drugačnega kulturnega konteksta (marginalizirana etnična manjšina, subkultura, deprivilegirani družbeni razred) učimo socialnih veščin, deklariranih v dani prevladujoči družbi, ne udejanjamo recimo asimilacije. (Poštrak, 2007)

Z zornega kota socialne/ga delavke/ca bi lahko rekli, da je oseba, otrok, mladostnik, v težavah, v stiski takrat, ko izgubi stik z lastno ustvarjalnostjo. Ko se ne more več ustvarjalno soočiti z vsakdanjimi težavami, izzivi, pritiski itd. Ko nima več nadzora nad svojim življenjem. Razlogi za odrezanost od ustvarjalnih resursov so raznovrstni, eden od primerov bi bili begunci, ki so bili odrezani od svojega življenjskega sveta, v katerem so imeli ustvarjalno vlogo, zdaj pa so v drugem življenjskem svetu in nimajo možnosti uresničevati lastnih ustvarjalnih potencialov. Z zornega kota socialno kulturnega dela, pri katerem uporabljamo ustvarjalne pristope, postane naša naloga, da osebi, otroku, mladostniku spet omogočimo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Tako izhajamo iz potreb, želja, pričakovanj uporabnikov. Pomagamo jim, da si bodo sami pomagali in spet postanejo ustvarjalni ter obvladujejo lastno življenje. V tem delu nismo mi razsodniki, ki bi določali,

kaj je ustvarjalno, temveč to ugotavljamo skupaj z uporabniki, z otroki in mladostniki, s katerimi delamo. (Poštrak, 2007)

Carrithers (1992) pravi, da so sprememba, ustvarjalnost in interpretacija vse del strukture vsakdanje izkušnje. To niso procesi, ki se pojavljajo občasno ali izjemoma, temveč so vsebina človeškega socialnega življenja. Celo takrat, ko počnemo kaj, kar je videti tradicionalno, počnemo to v novih razmerah in tako pravzaprav bolj ponovno ustvarjamo tradicijo, kot pa jo zgolj posnemamo. V tem smislu tudi pri prenosu kulture, torej vrednosti, navad, šeg, običajev, strategij preživetja, s predhodnega na naslednji naraščaj v nobenem primeru ne gre zgolj za posnemanje, temveč za uporabo veščin v novem, drugačnem kontekstu.

Ustvarjalni pristopi so komplementarni, dodatni, dopolnjujoči vidik pristopov v svetovalnem (in terapevtskem) delu z otroki in mladostniki. Večkrat so tudi edini možni načini komunikacije svetovalca z otrokom ali mladostnikom. Velja omeniti opredelitev umetnosti kot simboliziranega sporočila, saj je umetniško delo vedno nabito s pomeni, s simboli, je nosilec pomenov, ki jih sprejemnik – poslušalec, gledalec, bralec itd. – dešifrira. Primer uporabe ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu kot oblik simbolizirane komunikacije bi bil: če delamo z otrokom ali mladostnikom, s katerim želimo navezati stik in pri katerem sumimo na različne zlorabe v njegovem okolju, mu lahko ponudimo papir in barvice, da nariše sebe v okolju. Uporabili smo ustvarjalne pristope, znane iz slikarstva. Risbe danega otroka ne bomo obravnavali z zornega kota skladnosti z estetskimi, tehničnimi ali kakršnimikoli drugimi merili slikarstva. Ne bo nas torej zanimal rezultat. Zanimal nas bo proces. Zanimalo nas bo sporočilo, zanimalo nas bo, kaj nam otrok pove o sebi in o svojem položaju skozi dano risbo. (Poštrak, 2007)

Klavdija Kustec (2016) govori o umetnosti kot o tehniki "za dvig kakovosti življenja, za osebno rast in razvoj, za širše in bogatejše izražanje in doživljanje, sproščanje, umirjanje in raziskovanje svojega notranjega sveta in čustev, za spreminjanje miselnih, čustvenih in vedenjskih navad oziroma vzorcev, za izboljšanje učenja, lajšanje komunikacije in razumevanja itd."

Večina otrok se razveseli ob možnosti, da se poleg govora lahko izražajo tudi na drugačne načine. Ustvarjalne dejavnosti omogočajo uporabnikom drugačno, nevsakdanjo izkušnjo sebe, drugih, odnosov in uporabo komunikacije. Za otroka, ki tvega, da bo označen kot problem v šoli ali med vrstniki, je terapevtska pomoč lahko priložnost za prekinitev kroga negativnega vedenja in njegovo nadomestitev s pozitivnimi alternativami. Terapevtska intervencija v otroštvu ima lahko tudi preventivni učinek. Otrok se na primer nauči obvladovati jezo in

reflektirati čustva. Umetnostna izrazna sredstva pa niso uporabna samo v klinične namene, temveč tudi v preventivne. (Gradišnik, 2010)

1.2 Socialno kulturno delo

Socialno kulturno delo je ime za področje, pri katerem se uporablja ustvarjalne tehnike v procesu svetovalnega dela. Področje je bilo povzeto po načinu dela in metodah, ki jih že četrto stoletje razvijajo na nizozemski Hogeschool Nijmegen. (Postrak, 1996)

Lea Šugman Bohinc (1994) še dodaja, da so zaradi uporabe ustvarjalnih kulturnih dejavnosti področje poimenovali socialno kulturno delo, kar natančneje pomeni socialno delo z igralno, gibalno, plesno, likovno, glasbeno in video dejavnostjo. (Šugman-Bohinc, 1994)

Poleg imena socialnega kulturnega dela se uporabljajo tudi drugi izrazi, kot so: pomoč z umetnostjo, uporaba izrazno-ustvarjalnih medijev, pomoč z ustvarjalnostjo ...

Postrak (1996) pravi, da gre pri socialnem kulturnem delu za srečanje dveh področij ustvarjalnosti. To sta znanost in umetnost. Znanost se je na podlagi Descartesovega dualizma objektivno-subjektivno in nanj vezanega dualizma racionalno-emocionalno umeščala v polje racionalnega, razumskega, medtem ko se je umetnost umeščala v prostor emocionalnega, čustvenega. V zadnjih desetletjih se tovrstni dualizem očitno naglo razkrajja iz vsaj dveh razlogov. Prvi je fenomenološki: Husserl in Heidegger sta namreč vsak na svoj način umestila tako znanost kot umetnost v naivni realizem vsakdanjega življenja, kot se je izrazil Husserl (1991) ali v okvir življenjskega sveta, kot je to opredelil Heidegger (1989). Drug razlog pa je neposredno vezan na ameriški pragmatizem, predvsem na t. i. simbolični interakcionizem, katerega oče je G. H. Mead (1934). Socialno kulturno delo si poenostavljeno predstavljamo kot trikotnik, katerega eno oglišče je teorija, drugo so metode in tehnike, tretje pa praktična dejavnost. Teoretsko ozadje je izrazito interdisciplinarno. V tem smislu poskušajo sodobne težnje z interdisciplinarnega vidika ujeti vsaj del večplastnosti našega bivanja. In to ne z vidika uporabe posameznih spoznanj iz različnih znanstvenih disciplin, temveč s hkratnim upoštevanjem le-teh in s preseganjem, njihovim stapljanjem. Navedeno poudarja, da je vseskozi potrebno upoštevati dejstvo, da je tudi posamezne znanstvene discipline ustvaril (in definiral) človek, da so torej njegov (naš) proizvod in da je pri tem eden od večjih problemov tudi, da smo v tem primeru sami predmet našega raziskovanja. (Postrak, 1996)

Vidik, ki osvetljuje smiselnost uporabe ustvarjalnih kulturnih dejavnosti pri socialnem delu z ljudmi, je socialno delo kot znanost in metoda ustvarjanja prostora in časa za komunikacijo med udeleženci sistema (problema). Socialno delo ni le preizkus sposobnosti, znanja in

izkušenosti, temveč tudi ustvarjalnosti, občutljivosti, pronicljivosti, intuitivnosti in iznajdljivosti socialne delavke ali delavca. Prav tako ustvarjalno je uporabnikovo sodelovanje v procesu iskanja, prepoznavanja in uporabe lastnih zdravilnih virov, učinkovitih vzorcev ravnanja, samopotrditvenih izkušenj in doživljanj, na katerih je smiselno in vredno graditi sedanjost za prihodnost. (Šugman-Bohinc, 1994)

Uporaba ustvarjalnih kulturnih dejavnosti je že zaradi poudarjenih značilnosti novega in drugačnega izredno primeren medij, ki ob zagotovljenem varnem odnosno dinamičnem okviru omogoča in spodbuja komunikacijo med udeleženci v sistemu (problemu). Udeleženci v opisanem sistemu se spoznavajo, izražajo in sporazumevajo skozi gib, ples, igro, glasbo, oblikovanje ali video vsebine. Tovrstne kulturne dejavnosti lahko preprosto razveseljujejo, sproščajo, povzročajo ugodje, prispevajo k intergriranosti posameznika v odnosih; poleg tega se zrašča z značilnostmi, kot so prostovoljnost, spontanost, svoboda, izziv, priložnost za socializacijo, rast in razvoj: olajšuje delo z domišljijo, z nezavednim – prispeva lahko k nezavedni, a učinkoviti in trajni rešitvi problema; pogosto je ta jezik v danem prostor in času edini jezik komunikacije (tudi na ravni posameznikovega notranjega dialoga) ali pa je najprimernejši jezik za začetek komunikacije; vsakdo se lahko pridruži – važen je proces dejavnosti, ne pa njen končni rezultat (izdelek), kar je eno glavnih pravil socialnega kulturnega dela. (Šugman-Bohinc, 1994)

Uporaba ustvarjalnih kulturnih dejavnosti v socialnem delu je lahko namenjena zlasti omogočanju in razvijanju pomembnih novih doživetij udeležencev v sistemu, takih, ki prispevajo na širokem spektru izkušenj – od evforičnih, zanesenih, razveseljujočih, prijetnih prek nevtralnih in ambivalentnih do neprijetnih, razžaljujočih in še mnogih drugih izkustvenih stanj, ki jih doživijo v varnem okviru diadnega ali še pogostejše skupinskega (družinskega) odnosa znotraj sistema vzgoje in izobraževanja, socialnega varovanja, psihosocialne pomoči. Čeprav je primarni namen socialnega kulturnega dela v tem primeru doživljajske narave, so pogosti tudi spremljajoči terapevtski učinki, ki pa jih ne načrtujemo, analiziramo, raziskujemo, sistematično spremljamo. (Šugman-Bohinc, 1994)

Za socialno delo z ustvarjalnimi kulturnimi dejavnostmi je še zlasti pomembno, da gredo izvajalci sami aktivno skozi proces kulturnega ustvarjanja. Slednje ne pomeni umetniškega ustvarjanja po družbeno priznanih (ali nepriznanih) estetskih merilih. Prav tako pomembno je, da prepoznamo in spodbujamo ustvarjalnost ne le v mejah kulturnih dejavnosti, temveč tudi v načinu klientovega celostnega sodelovanja v procesu psihosocialne pomoči in v odkrivanju klientovih doslejšnjih ustvarjalnih načinov učinkovitega reševanja problemov. Učinkovitost socialnega kulturnega dela in psihosocialne pomoči se odraža pri vseh udeležencih sistema,

tako pri uporabniku kot pri ponudniku, saj se poraja v odnosu »vmes« in se od tod krožno z zankami povratne zveze vključuje v sistem. Najprej problema ne vidimo v klientu in njegovi značajski strukturi, temveč v njegovi odnosni dinamiki oz. v načinu njegove komunikacije. Zato je tudi naše delovanje v vlogi socialne delavke oz. delavca osredotočeno na klientovo odnosno strukturo v vsej njeni večplastnosti kjer gibalno-plesna, igralna, glasbena, likovna in video govorica bogato prispevajo k večji intergriranosti klienta in klientskega sistema kot odnosne celote. (Šugman-Bohinc, 1994)

Plotajs (2002) dodaja teoriji še vidik dela s populacijo otrok s srednjo in težko motnjo v razvoju. Za to vrsto dela, pravi, da ne more potekati po običajnih standardnih metodah, ki so značilne za navadne vrtce in šole, tako da je ustvarjalnost pedagogov v malem domu nekaj nujnega, samoumevnega in vsakdanjega. Seveda pa je treba za to, da bi ta ustvarjalnost dosegla in zadovoljila interese otrok potrebno ogromno priprav, opazovanj, izobraževanja, poznavanja psihologije otrok. Iz teorije G. H. Meada (1934) izpelje življenjsko pomemben sklep, ki odloča o (ne)obstoju socialnega kulturnega dela pri delu s težko prizadetimi osebami. Mead namreč trdi, da je človek nekaj, čemur lahko rečemo biološki organizem, ki ima ob rojstvu svoj potencial, pri čemer je od prihodnjih socialnih interakcij odvisno, kaj se bo iz tega potenciala razvilo. Gre namreč za to, da tudi pri naših stikih z najrazličnejšimi ljudmi igra veliko vlogo naš družbeni jaz. Pogosto se srečamo z ljudmi, ki imajo povsem drugačen družbeni jaz od našega in se lahko znajdemo v težavah, ker morda njihovega družbenega jaza ne znamo razumeti, ga ne sprejemamo, imamo do njega odpor. S podobnim, a hkrati povsem drugačnim problemom se marsikdo sreča pri stiku s težko prizadetim otrokom, ki od rojstva naprej živi odrezan od ljudi, brez možnosti komunikacije, v povsem svojem svetu. Kakšen je njegov delujoči jaz in ali sploh obstaja? To sta tudi vprašanji, ki si ju v svojem neznanju marsikdo zastavlja, tudi bodoči socialni delavci. Iz tega izpelje bistvo, da če človek ne uvidi teh dveh jazov v otroku, potem se na tej točki socialno kulturno delo oz. kakršno koli ustvarjalno delo dokončno zaključi.

Plotajs (2002) iz izkustvenega vidika poda dejavnosti, ki sestavljajo socialno kulturno delo in opiše, kako lahko iz le-teh izkoristimo potencialne uporabnikov:

- Igralna dejavnost je zelo uporabna zlasti pri skupinskem delu, kjer lahko na tak način udeleženci v varnem zavetju skupine preskusijo najrazličnejše življenjske situacije, ki jim v realnem življenju povzročajo težave, tako da se jih izogibajo in s tem počasi drsijo v socialno izolacijo. Lahko tudi preskušajo ustrežnejšo komunikacijo in se je učijo, v skupini jo lahko do potankosti razvijejo, nato pa uporabijo v svoji družini, službi in drugje.

- Gibalno-plesna dejavnost lahko služi spoznavanju lastnega telesa, njegovih dejanskim mejnih zmožnosti. Prek giba, plesa se da prav tako uprizoriti marsikatero razpoloženje človeškega telesa in duha ter na ta način neizraženo potlačeno (negativno čustvo) izraziti, udejanjiti, pretvoriti v gibanje.
- Likovna dejavnost je zelo uporabna zlasti pri delu z otroki, ki pogosto zelo težko z besedo izrazijo svoja čustva, stiske, težave. Na ta način nam lahko vse to izrazijo, povejo prek risbe, slike, skulpture, namesto da jih takoj zasujemo z vprašanji in od njih zahtevamo neposredne verbalne odgovore. Mogoče je otrok žrtev spolnega nasilja v družini in nam bo to veliko lažje zaupal prek slike. Ko se spustimo na raven otroka, tudi močno izboljšamo za otroka pogosto stresno vzdušje, ko se sreča s socialnim delavcem in mu mora zaupati svoje težave.
- Glasbeno dejavnost lahko odlično uporabimo za sproščanje, umirjanje, fantaziranje v povezavi z gibalno plesno dejavnostjo, pa tudi za izgorevanje nakopičenih neizraženih čustev skozi ples, petje. Lahko jo tudi koristno uporabimo pri svetovalnem delu, s čimer ustvarimo primernejše vzdušje, spodbudimo izražanje, motiviranost, izklopimo moteče zvoke.

Načrtovanje ustvarjalnih kulturnih dejavnosti v socialnem delu so na Hogeschool Nijmegen sistematizirali v obliki petstopenjskega krožnega procesa, ki vključuje možne zanke povratne zveze. Gre za učni model formalnega načrtovanja socialnih kulturnih dejavnosti, kakršne izvaja socialna delavka oziroma delavec s posamezniki in skupinami vseh starosti in v različnih ustanovah. Model je uporaben tudi kot pomoč pri dokumentaciji in sistematičnem spremljanju socialnega kulturnega dela, prilagojenega vrsti ustvarjalne kulturne dejavnosti, naravi problematike, značilnostim uporabnikov in ponudnikov, ponudnikove ustanove in pogojev dela itn. (Šugman Bohinc, 1994)

Kustec (2016) je omenjeni petstopenjski krožni model načrtovanja in izvajanja nadgradila z dimenzijo sodobnih spoznanj skupinskega dela in sodelovanja, soustvarjanja, participacije uporabnikov, k vsakemu pa je še dodala dimenzijo participacijske analize.

Cilj participacijskega raziskovanja je kreirati vednost, ki pojasnjuje in poskuša spreminjati slabo razdeljeno moč in vire in lahko preiskuje razmerja moči med raziskovalci in udeleženci v raziskavi. Temeljna predpostavka procesov participacijskega raziskovanja je, da bo do spremembe bolj verjetno prišlo, da bo bolj učinkovita in vzdržna, če so v procesu angažirani ljudje, na katere se ta proces osredotoča. Dajanje prednosti participaciji odraža tudi politično stališče participacijskega raziskovanja, da imajo vsi ljudje ne glede na starost, spol in raven izobrazbe pravico biti udeleženi pri oblikovanju odločitev, ki zadevajo ustvarjanje vednosti o njih samih. Ko organiziramo izrazno-ustvarjalne dejavnosti, nam je v oporo spiralni model, ki

se giblje v obliki spirale, nadgrajen z modelom podpore in pomoči v skupini in s participacijskim raziskovanjem. Tako se faze raziskovanja, načrtovanja aktivnosti, izvajanja aktivnosti v praksi, vrednotenja in evalviranja ponavljajo in tvorijo spiralo, kar pripomore k izboljševanju procesov vseh sodelujočih v aktivnostih s pomočjo uporabe izrazno-ustvarjalnih medijev. (Kustec, 2016)

Spiralni sodelovalni model raziskovanja, načrtovanja, izvajanja in evalviranja tako poteka v fazah, v katere so ves čas vključeni uporabniki. (Kustec, 2016)

V prvi fazi tako socialni delavec skupaj oziroma v sodelovanju z uporabniki razišče njihove potrebe, interese, želje in pričakovanja. Pri tem je seveda pozoren tudi na svoje potrebe, interese, želje in pričakovanja. Seveda pa ne more mimo vpetosti take skupine v družbeno-kulturno okolje. Tako se ne opira samo na strokovno teoretično znanje o različnih dejavnikih človekovega psihofizičnega razvoja, ampak na skupno raziskovanje zgodb in pomenov za uporabnikove izkušnje, kar vključuje kritično refleksijo vpliva družbenih konstrukcij stvarnosti na njegovo aktualno (s problemi zasičeno) zgodbo. V tej fazi je pomembno, da izvajalci sklenejo dogovor o sodelovanju, ki je lahko usten ali pisen. Pisni dogovor je pogostejši, saj nam pomaga razjasniti namen skupine in pričakovanja članov o izvajalcu in organizaciji in omogoči izvajalcu, da natanko določi, kaj pričakuje od članov. Obenem mora izvajalec v tej fazi upoštevati tri dejavnike: fizično okolje, ureditev, ki ustreza članom s posebnimi potrebami, in finančno podporo.

V drugi fazi začne socialni delavec v sodelovanju z uporabniki razvijati in načrtovati program aktivnosti, ki bi bile najbolj ustrezne glede na ugotovljene prevladujoče interese in potrebe vseh sodelujočih. Pri oblikovanju programa pušča dovolj prostora za morebitne sprotne spremembe, ki lahko nastajajo pri vseh udeleženi kot odgovor na spremembe v življenju in razvoju posameznikov. V tej fazi nato socialni delavec skupaj z uporabniki glede na izražene potrebe, želje, interese in pričakovanja vseh udeleženi oblikuje cilje dela z izrazno-ustvarjalnimi mediji.

V tretji fazi se program izvede v praksi.

V četrti fazi socialni delavec skupaj z uporabniki ovrednoti program. Uporabi lahko formativno ali sumativno vrednotenje. Kadar ocena vrednosti poteka v eni od faz programa, ko se ta še ni končal, govorimo o 'formativnem vrednotenju'. Če pa ocenjujemo vrednost programa, ki se je že končal, govorimo o 'sumativnem vrednotenju'. Uporaba enega ali drugega načina vrednotenja je odvisna od načrtovalčevega namena (revizija ali končna ocena), pa tudi od časovnega okvira, v katerem vrednotimo. Včasih je primerno izvesti tako

formativno kot sumativno vrednotenje – s tem zelo poglobimo bazo podatkov, na podlagi katerih sprejemamo odločitve.

V peti fazi socialni delavec z uporabniki pregleda oziroma evalvira program in ga dopolni z vnosom popravkov in sprememb. Tako ob naslednji izvedbi preizkusi novo različico programa (sledi modelu spiralnega kroga). Te informacije (iz evalvacije) lahko izvajalec pridobi na formalne ali neformalne načine. Pri izvajanju neformalne evalvacije lahko izvajalec prosi člane skupine, naj ocenijo svoj napredek in napredek skupine. Za formalno evalvacijo pa lahko sistematično zbere informacije z vnaprej načrtovanimi merskimi instrumenti pred srečanji skupine, med njimi in po njih.

Na temelju zgoraj povedanega Kustec (2016) predlaga, da socialni delavci opazovane procese pri delu z izrazno-ustvarjalnimi mediji opišemo spiralno (z modeli vzročne ali nevzročne krožnosti, refleksije ali samoreference) in upoštevamo, da smo kot opazovalci oziroma opisovalci tudi sami del pojavov, ki jih opazujemo in opisujemo. Kajti naše izražanje (verbalno in neverbalno) je odsev našega življenja in doživljanja, ne pa tega, kar se zgodi iz perspektive zunanjega opazovalca.

1.3 Ustvarjalnost

Razložiti pojem ustvarjalnosti je precej težje, kot se zdi na prvi pogled. Avtor Bohm (1998) celo opozarja, da je pojem ustvarjalnost nekaj, kar je nemogoče definirati v besedah. Kako lahko potem o tem pojmu sploh govorimo?

Beseda ustvarjalnost izhaja iz latinskega izraza *creo* »ustvarim, naredim«. (Runco in Albert, 2010) Ta etimologija besede nam lahko služi, a hkrati odpre še veliko več vprašanj. Margaret Boden (1994) v uvodu zbornika *Dimensions of Creativity*, v katerem so zbrani nekateri sodobnejši pogledi na različne vidike ustvarjalnosti, pravi, da ta pojem sproža kopico protislovnih vprašanj. Kaj sploh je ustvarjalnost? Kako jo lahko opredelimo? Je vsaka nova zamisel ustvarjalna? Če ni, v čem je razlika? Je ustvarjalnost psihološka ali socialna kategorija? (Postrak, 1995)

Mnoga od teh vprašanj niso nova. Skozi zgodovino se je umeščanje ustvarjalnosti selilo ven iz človeka in nazaj vanj, glede na prevladujoče poglede na svet, ideologije in kar je takih opredelitev vsakokratnega družbeno kulturnega konteksta. Božje je nadomestilo družbeno ali kulturno, ki je včasih na primer v najskrajnejših inačicah kulturno deterministično usmerjenih družboslovcev skoraj popolnoma privzelo podobo svetega po eni strani ali opredmetenega po drugi. Drugi skušajo združiti oba vidika, individualnega in družbenega. Spet tretji iščejo

možnosti preseči nakazani dualizem, skrit v prej navedenem vprašanju, ali je ustvarjalnost psihološka ali socialna kategorija in ali je ustvarjalen posameznik ali kdo, kaj (bog, družba) zunaj njega, in poskušajo ponuditi podobo osebe z vsebovano lastno interpretacijo družbenega. (Poštrak, 1995)

Če se vrnemo na raven vprašanja, kaj je sploh ustvarjalnost, pogosto najdemo poetične odgovore: ustvarjalnost je zloženka protislovij, misterija ... Ustvarjalnost je skrivnostna še iz nekega drugega razloga: sam koncept je očitno protisloven. Če namreč vzamemo zares definicijo ustvarjalnosti kot v slovarjih: ustvariti izoblikovati iz ničesar, je ustvarjalnost ne le onstran kakršnega koli znanstvenega razumevanja, temveč tudi nemogoča. Tako ne preseneča, pravi Margaret Boden (1994), če nekateri razlagajo ustvarjalnost z izrazi o božjem navdihu, mnogi govorijo o nekakšni romantični intuiciji, uvidu in podobnem. Prav tako dodaja, da je ustvarjalnost odeta v plašč skrivnostnosti tudi zato, ker se umetnikom in znanstvenikom porodijo zamisli nepričakovano, z malo ali brez zavedanja o tem, kako je do tega prišlo. Oblike ustvarjalnosti imajo določena pravila, ki si jih je izmislil človek. Ta pravila določajo vsakokratno zakonitost, okvir, v katerem lahko poteka ustvarjalnost. V okviru znanosti se ta okvir kaže v splošnem kot opredelitev, kaj znanost in znanstveno spoznavanje sploh je, v ožjem smislu pa je to lahko tudi vsakokratna paradigma. Nenazadnje tudi vsaka posamezna teoretska šola svojim privržencem, učencem eksplicitno ali implicitno prepíše navodila za znanstveno raziskovalno dejavnost. V okviru umetnosti se taka pravila odražajo v stilskih usmeritvah, torej v posameznih umetnostnih obdobjih načinih izraza itn. V obeh primerih imamo seveda lahko disidente, heretike, volke samotarje itn., torej ustvarjalce, ki se ne vključujejo v nobeno šolo ali stil. Če hočemo torej razumeti fenomen ustvarjalnosti, ne zadošča, da se posvetimo posamezniku, njegovim možganom, osebnosti, motivom, proučiti moramo tudi okolje, v katerem ustvarjalni posameznik dela, in postopke, s katerimi so posredovane sodbe o izvirnosti in vrednosti. (Poštrak, 1995)

Kaufman in Baer (2004) sta se definiranja ustvarjalnosti lotila drugače: »Ustvarjalnost je vzajemno delovanje med sposobnostjo in proces, s katerim posameznik ali skupina proizvaja rezultat ali izdelek, ki je tako nov kot uporaben, kot je določeno v nekaterih družbenih okoliščinah. Na podlagi te opredelitve so številni deli ustvarjalnostne domene nevtralni ali splošni, vendar potreba, da se ljudje specializirajo, ko začnejo, in vloga družbenega konteksta daje močan videz specifičnosti domene ustvarjalnosti.« (Kaufman in Baer, 2004)

Ken Robinson (2011) pojem ustvarjalnosti definira kot originalni proces originalnih idej, ki imajo vrednost. Tu se pojavi vprašanje, kako sodimo, katere ideje imajo vrednost in katere ne. Ali obstaja vrednostni sistem idej ali gre za bolj subjektivno od vsakega posameznika, kaj

lahko naredi z enako idejo. Veliko se razpravlja tudi o različnih stopnjah ustvarjalnosti. Pojem »velike U« ustvarjalnosti in »male u« ustvarjalnosti, ki ga je prvotno skoval Craft (2001), se uporablja za razlikovanje med različnimi stopnjami ustvarjalnosti, pri čemer se prva nanaša na izredne podvige oseb, kot so Mozart, Da Vinci, Einstein, druga pa se nanaša na navadno reševanje problemov posameznikov v vsakdanjem življenju. (Craft, 2001)

Drugačne definicije ustvarjalnosti so manj očitne. Kot sta predlagala Gascon in Kaufman (Cropley, 2010), obstajajo štirje kriteriji sodbe ustvarjalnih stvari: relevantnost do določenega cilja, originalnost, eleganca (produkt se je izkazal, ali je dobro izdelan) in posplošljivost. Glede na to, da je vključena originalnost, bi bilo iz ustvarjalnosti nemogoče izključiti deviantnost. Ne glede na to pa se zdi, da se definicija ustvarjalnosti s temi štirimi lastnosti nanaša samo na podskupine vseh ustvarjalnih stvari in ima omejitve kot ostale širše socialne definicije. Ignorira osebni vpogled in vso osebno ustvarjalnost. Ignorira tudi vse primere vsakodnevne ustvarjalnosti, ustvarjalnosti otrok, ki se ne more generalizirati preko lastnih življenj, niti preko ene določene situacije. (Cropley, 2010)

Predlog Cropleya (2010) je, da v znanstveni študiji ustvarjalnosti nehamo uporabljati samostalnik »ustvarjalnost«. Jasno je, da je dvoumen, saj se včasih sklicuje na procese, včasih pa tudi na izdelke. Rešitev po Cropleyu je, da uporabimo samo pridevnik »ustvarjalni«. To bi zahtevalo, da se s tem pridevnikom spremeni raba samostalnika; kar bi zahtevala specifičnost. Znanstvene študije bi nato lahko preučile ustvarjalne izdelke, ustvarjalne lastnosti, ustvarjalno mišljenje, ustvarjalni dosežek, ustvarjalne rešitve in tako naprej. Dvoumnosti, ki izhajajo iz samostalnika »ustvarjalnost«, se lahko na ta način izognemo.

Rhodes se definiranja pojma ustvarjalnosti loti na povsem drugačen način. Oprijema se sodbe Vrhovnega sodišča ZDA, ki je v številnih primerih odločilo, da je izum ideja, in ne objekt. Če lahko človek z demonstriranjem ali prikazom dokazov, da je imel potrebno znanje, dokaže, da je ideja za izum njegova, lahko prejme patent zanj. Sodelavci, ki so pomagali spremeniti idejo v objekt, in je mogoče dokazati, da jim je manjkalo znanjske komponente v ideji, čeprav so naredili vso izdelavo oziroma obrt, so opredeljeni kot tehniki ali obrtniki. Enako je z umetnostjo. Umetnost je bila definirana po dolgih sodnih procesih kot koncept namesto objekta. Rhodesov odgovor na vprašanje, kaj je ustvarjalnost, je naslednji: »Beseda ustvarjalnost je samostalnik imenujoč fenomen, v katerem oseba komunicira nov koncept (ki je produkt).« (Rhodes, 1961)

Uporaba besede ustvarjalnosti je postala sredstvo, s katerim damo sami sebi lahke in hitre zadovoljitve, medtem ko se izogibamo nepotrebnim sodbam. Ustvarjalnost lahko napačno daje impresivno ime določeni navadni vrlini, hitremu umu, smislu za red in mojstrske uporabe

besed, skratka vsemu, kar je lahko vključeno pod pojmom inteligentnost in inteligentni trening. Ustvarjalnost se lahko uporablja tudi za zavedno ali nezavedno zanikanje neverjetnega obsega človeške sposobnosti. Rhodes (1961) opozarja, da so bile besede ustvarjalno in ustvarjalnost v takih primerih pretirano uporabljene. V številnih primerih ustvarjalnost namiguje ali pomeni nič več kot čustveno svobodo, sproščanje napetosti, pomanjkanje omejitev, ki se kaže v neupoštevanju norm ali svobodi pred cenzuriranjem. Posledica vseh teh psevdo-poimenovanj je, da je beseda, katere smoter je poimenovanje kompleksnega večstranskega fenomena, uporabljena, da imenuje samo en del fenomena. Vendar kakor že omenjeno, ustvarjalnost ne more biti pojasnjena samo v smislu emocionalne komponente procesa ali v smislu katerekoli druge komponente ne glede na to, kako pomembna je le-ta. (Rhodes, 1961)

Psihološka in zgodovinska ustvarjalnost

Margaret Boden (1994) opredeljuje dve vrsti ustvarjalnosti. Prva je psihološka (p), druga je zgodovinska (z). Določena zamisel je p ustvarjalna, če je oseba, v kateri se je porodila, prej ni mogla imeti. Tu ni pomembno, koliko drugih ljudi je pred tem že imelo podobno ali enako zamisel. Določena zamisel pa je z ustvarjalna, če je p ustvarjalna in je pred tem v celotni zgodovini ni imel še nihče drug. Ta distinkcija je zelo aktualna tudi za socialno kulturno delo. V vsakdanjem življenju namreč prepogosto spregledamo p ustvarjalnost, ker smo osredotočeni na tiste vidike ki smo jih imenovali z ustvarjalnost. Ali drugače povedano, spregledamo vsakodnevno domiselnost, ker smo pozorni ali presenečeni le ob posebnih velikih (umetniških ali znanstvenih) dosežkih. Ob tem pa nam ob uporabi ustvarjalnih tehnik v svetovalnem delu ni najpomembnejši izdelek, temveč tudi sam proces. Pomembno je doživetje in izkustvo, razrešitev (tudi na nezavedni ravni) težave itd. (Poštrak, 1995)

Boem, filister in ustvarjalna oseba

Po analitski, idealnotipski delitvi delimo ustvarjalce na t. i. filistra, boema in ustvarjalno osebo (Thomas, 1966). Filister je po tem pojmovanju oseba s togo strukturo mišljenja in obnašanja, ki se drži pravil, od njih za nobeno ceno ne odstopa. To je poslušna, vodljiva oseba, s katero je, z vidika vzgojitelja, »veselje delati«. Ravna se po navodilih, naredi to, kar mu rečemo, ne krši ali spreminja norm. Vendar ni samoiniciativen, ustvarjalen. Po drugi strani lahko govorimo o boemu. Njegova notranjost je nestrukturirana, kaotična. Zato se v

kaosu počuti kot riba v vodi. Brez težave se prilagaja spremembam, sledi modnim tokovom, vendar pri tem ne ustvarja ničesar novega. Je težko vodljiv, ne drži se navodil, tudi dogovorov ne, ves čas krši pravila in norme. Boemu in filistru pa se postavlja nasproti ustvarjalno osebo: »Ustvarjalni posameznik se od filistra in boema razlikuje po tem, da spremembe v okolju sicer upošteva, vendar jih hkrati ustvarjalno preoblikuje in strukturira«. (Poštrak, 1995)

4 P-ji Ustvarjalnosti

Rhodes (1961) se je podrobneje lotil iskanja definicije besede ustvarjalnost. Zanimale so ga tudi besede domišljija, originalnost in iznajdljivost. V tem času je nabral 40 definicij ustvarjalnosti in 16 domišljije. Vendar je ob opazovanju svojega nabora spoznal, da definicije ne izključujejo druga drugo, temveč se povezujejo in prekrivajo. Ko jih je analiziral skozi prizmo, vsebine definicij naredijo štiri veje. Vsaka veja ima unikatno identiteto, vendar samo v enotnosti vse štiri veje operirajo funkcionalno. Ena od teh vej se nanaša na osebo kot človeško bitje. Druga veja se nanaša na mentalne procese kot operativne v ustvarjanju idej. Tretja se nanaša na vpliv okolja na osebo in na njegove miselne procese, četrta pa se nanaša na ideje za ideje. Ideje so pogosto izražene v obliki jezika ali obrti in to je tisto, čemur pravimo produkt. Tako je Rhodes (1961) poimenoval te veje kot 4 P ustvarjalnosti, to so: 1 person 2 process 3 press 4 products

1. PERSON (oseba) Termin oseba, kot je imenovan tukaj, obsega informacije glede osebnosti intelekta, temperamenta, telesne zgradbe, lastnosti, navad, obnašanja, samopodobe, vrednostnega sistema, obrambnih mehanizmov in obnašanja. Kakšen je koeficient korelacije med rezultati ocenjevanja inteligence in ustvarjalnostjo? Ali so vsi potencialno ustvarjalni, do neke mere? Ali je ustvarjalnost funkcija temperamenta in inteligence? Več kot inteligenca? Ali telesni ali fiziološki dejavniki vplivajo na ustvarjalnost? Kako pomembni so odnosi, navade in sistemi vrednot? In kakšne vrste navad, odnosov in vrednot? Na kakšen način so pomembni? Kaj pa nevrotična osebnost? Je nevroticizem bistven ali pa škoduje ustvarjalnosti?

2. PROCESS Termin proces se nanaša na motivacijo, percepcijo, učenje, razmišljanje in komuniciranje. Bistvena vprašanja o procesu vključujejo: Kaj povzroča, da nekateri posamezniki težijo k izvirnemu odgovoru na vprašanja, medtem ko je večina zasidrana s konvencionalnimi odgovori? Katere so faze razmišljanja? Ali so procesi za reševanje problemov in za ustvarjalno mišljenje identični? Če ne, kako se razlikujejo? Ali se lahko uči ustvarjalni proces razmišljanja?

3. PRESS (okolje) Izraz »press« se nanaša na odnos med človekom in njegovim okoljem. Ustvarjalna produkcija je rezultat nekaterih vrst sil, ki vplivajo na določene vrste posameznikov, ko odraščajo in delujejo. Oseba oblikuje ideje kot odziv na potrebe, občutke, zaznave in domišljijo. Oseba prejme občutke in zaznave iz notranjih in zunanjih virov. Vsaka ideja, ki se pojavlja, se odraža edinstveno na vsaki osebi, njeni čutni opreми, miselnosti, vrednotnih sistemih in njeni pripravi na vsakodnevne življenjske izkušnje. Vsaka oseba na svoj edinstven način pridobi okolje; kar je nekoga meso, je za koga drugega strup in obratno. Študije okolja skušajo izmeriti skladnost in disonanco v ekologiji osebe.

Zgodovina dokazuje, da veliki izumi in odkritja niso nikoli, oziroma so le redko, delo le enega uma. Vsak velik izum je bodisi agregat manjših izumov ali zadnji korak napredovanja. Gilfillan (1935) je dejal: »Izumi niso le nesreče, niti nespodobni izdelki sporadičnega genija, ampak imajo bogate in jasne vzroke v predhodnem znanstvenem in tehnološkem razvoju. Imajo socialne vzroke in dejavnike za zaviranje, tako nove kot neprestane, zaradi spremenjenih potreb in priložnosti, rasti tehničnega izobraževanja, kupne moči, kapitalskih, patentnih in komercialnih sistemov, laboratorijev za korporacijo. Vsi takšni osnovni dejavniki, ki povzročajo izum, omogočajo napovedovanje istega. Obstoječi in prevladujoči vpliv vzrokov za izum je dokazan s frekvenco podvojenega izuma, pri čemer se ista zamisel iz istih časov neodvisno odzove na različne načine.«

4. PRODUCTS (Izdelki) Beseda ideja se nanaša na misel, ki je bila sporočena drugim ljudem v obliki besed, barve, gline, kovine, kamna, tkanine ali drugega materiala. Ko govorimo o izvorni ideji, v konceptu mislimo določeno stopnjo novosti. Ko ideja postane utelešena v oprijemljivo obliko, se imenuje izdelek. Vsak izdelek človeškega uma ali rok predstavlja zapis svojega razmišljanja v določenem trenutku. Tako ideja za nov stroj odraža izumiteljske specifične misli v trenutku nastanka koncepta. In z iskanjem nazaj od trenutka navdiha je morda mogoče izslediti misli in dogodke, ki vodijo do ideje. Izdelki so artefakti misli. Z arheološkimi raziskavami arheologi rekonstruirajo način življenja izumrlega naroda, pravosodni uradniki rekonstruirajo dogodke, ki so vodili do zločina, psihologi pa rekonstruirajo mentalne procese izumljanja. Raziskava o načinu ustvarjalnega procesa lahko poteka le v eni smeri, to je od izdelka do osebe in od tam naprej do obdelave in okolja. Sistem je potreben za razvrščanje izdelkov po obsegu novosti. Na primer, teorije, kot so relativnost ali elektromagnetni valovi ali mehanski leti, so izrednega obsega. Iz katere koli od teh teorij se lahko kalijo tisoči izumov.

1.4. Alternativne pedagogike

Pri načinu dela z mladimi, obstaja veliko smernic, teorij, praks. Vendar naslednje tri alternativne veje pedagogike: radikalna pedagogika Paula Friereja, gledališče zatiranih in cirkuška pedagogika predstavljajo alternativni pristop pri delu z mladimi, vse skupaj pa veže vodilo, da se v odnosu vedno porazdeli moč z uporabnikom z namenom okrepitve in dajanja glasu tistim, ki ga nikoli niso imeli oziroma so v svojih prizadevanjih neuslišani in zatirani. Poleg te lastnosti je med njimi kar nekaj vzporednic in zato skupaj tvorijo smiselno celoto alternativnega pristopa pri delu z mladostniki.

1.4.1 Radikalna pedagogika Paula Freireja

Freire je eden od prvih avtorjev, ki je v svoje delo vnesel besedo »empowerment«, uporabljal pa jo je zlasti v smislu emancipacije in osamosvajanja uporabnikov. Krepitev moči temelji na ozaveščanju posameznikov in spodbujanju k dialogu. To pa je še danes osnova socialnodelovnega odnosa. Opozarjal je na neenakosti, ki se pojavljajo globalno in vsakodnevno v mnogih različnih družbenih razmerjih in se kažejo skozi odnose moči in dominacije. (Lampič, 2014)

Po Freirejevem mnenju so socialni delavci poleg pedagoških (ne nujno vsi) »agenti sprememb«, ki zaznajo, kaj je mogoče v danem trenutku narediti. Socialni delavci in delavke podprejo posameznika tam, kjer si ta sam želi, in ne tam, kjer bi socialni delavci želeli delovati. Socialno delo, ki sledi Freirejevim idejam, se ukvarja predvsem z reševanjem materialnih in odpravljanjem strukturnih problemov, ki onemogočajo posameznikovo napredovanje. Freire je zahteval, da pri svojem delu izhajamo iz posameznika, njegove življenjske situacije in doživetja sveta. Na drugi strani Freirejeva kritična pedagogika raziskuje dialoške odnose med poučevanjem in učenjem. Njegovi zagovorniki trdijo, da je to neprekinjen proces, ki ga imenujejo spoznavanje, učenje in ponovitev, razmislek, vrednotenje in učinek, ki ga imajo ti ukrepi na študente. (Giroux, 2007)

Cilj kritične pedagogike je emancipacija od zatiranja s prebujanjem kritične zavesti, ki temelji na portugalskem izrazu »conscientização«. Ko je dosežena, kritična zavest spodbuja posameznike k spremembi njihovega sveta s pomočjo socialne kritike in političnega delovanja. Freire je koncept definiral tako: »Koncept razvoja zavesti pomeni učni proces, potreben za razumevanje družbenih političnih in ekonomskih nasprotij in za napredovanje nasproti zatirajočim okoliščinam stvarnosti« (Freire, 1970)

V tem procesu so nujne različne spretnosti:

- refleksija – sposobnost razmišljanja o svetu, o sebi, spraševati se o svetu (dvomiti o svetu),
- kritičnost – sposobnost dvomiti v svoje lastne domneve,
- aktivnost (dejavnost) – komunikacija, aktivno sodelovanje pri praktičnih zadevah.

Freire je zagovarjal, da mora biti izobraževanje načrtovano tako, da ustvarja kritično zavest. Znanje, razumevanje in percepcija niso sami sebi namen, ampak vedno služijo za osvoboditev sebe in so pripravljeni spreminjati družbo. Za rast zavesti je potrebno, da se najprej zavemo nepravilnosti, nesoglasja in zasužnjenosti. Ker se po mnenju Freira človeška bitja kot subjekti sposobna in namenjena preoblikovanju sveta ter spreminjanju stvarnosti sveta in stvarnosti življenja, rast zavesti pomeni tudi kritično spreminjanje stvarnosti. Tako zavest vodi k delovanju in refleksija vodi k delovanju. Ta povezava je odločilna za razumevanje Freirejevega koncepta » razvoja zavesti«. Rast zavesti ne more in ne sme biti razlog za domnevo, da se lahko sprememba dovrši v sami zavesti. Izvrši se v samem svetu, v zgodovini ... proces zavesti je obsojen na propad, če ni s pomočjo odkrivanja stvarnosti usmerjen v organiziranje spremembe in prakse. Freire podpira sposobnost študentov, da kritično razmišljajo o svoji izobrazbeni situaciji; ta način razmišljanja jim omogoči, da prepoznajo povezave med svojimi posameznimi problemi, izkušnjami in družbenimi konteksti, v katerih so vgrajeni. Uresničevanje svoje zavesti (prej omenjeni »conscientização«) je nato potreben prvi korak: praxis, ki je opredeljen kot moč in znanje, kako ukrepati proti zatiranju in poudarjati pomen osvoboditve izobraževanja. »Praxis vključuje vključevanje v cikel teorije, uporabe, vrednotenja, refleksije in nato nazaj v teorijo.« (Freire, 1970)

Seveda pa doseganje takega cilja ni avtomatsko in enostavno, vloga učitelja je ključnega pomena za ta proces. Učitelji morajo pomagati učencem, da se ločijo od brezpogojnega sprejemanja pogojev svojega obstoja. Ko se ta ločitev doseže, se lahko študentje pripravijo na kritično ponovno vstopanje v pregled vsakdanjega življenja. V učilnici, ki doseže tako osvobojen namen, je eden od možnih rezultatov ta, da sami študentje prevzamejo več odgovornosti za razred. Moč se tako razporedi med skupino in vloga učitelja postane veliko bolj mobilna, da ne omenjamo večjih izzivov. To spodbuja rast intelektualnega značaja vsakega učenca in ne samo oponašanje proforskega sloga. Vendar pa učitelji ne odrekaajo svoje avtoritete v učilnici, ki je osredotočena na učence. Tako morajo kritični učitelji priznati, da so v položaju avtoritete in nato dokazujejo, da je ta avtoriteta v svojih ukrepih v podporo študentom. Učitelji, ki se odrekaajo avtoriteti resničnih ponudnikov, prevzamejo zrelo avtoriteto posrednikov študentskega poizvedovanja in reševanja problemov. V zvezi s tako

avtoriteto učenci pridobijo svojo svobodo, pridobijo sposobnost, da postanejo sami usmerjeni ljudje, ki lahko proizvajajo svoje znanje. (Antz, 2007)

Freire predlaga alternativo splošni pedagogiki s pedagogiko osvoboditve, problemsko oblikovano metodo, ki proizvaja refleksijo in znanje, namesto prevzemanja informacij in sodb. Osvobajajoče izobraževalno delo je sestavljeno iz pridobivanja znanja, ne iz prenašanja informacij. Učenje o problemsko oblikovanem dialogu pomeni odkrivati (demistificirati) stvarnost, jo skupaj raziskovati in kritično proučevati. Metode proučevanj lahko izhajajo iz spomina ali biografije, vključujejo lahko delo s prepovedanimi mislimi in ozaveščajo o strahu, ki omejuje delovanje. Z osvoboditvenim pristopom k izobraževanju študenti postanejo subjekti, kot tudi pri osvoboditvenem procesu. Skozi dialog oni sami postajajo strokovnjaki za svoje življenjske situacije. Pri učenju skozi dialog učitelj dobi novo vlogo, vlogo postavljanja vprašanj, da lahko učenci predstavijo svoje vsebine in izkušnje. Učitelj postane koordinator, ki organizira in omogoča pogovore in kadar je to potrebno, sprašuje o temah diskusije. Obravnavanje študentov kot subjektov pripomore k učiteljskemu principu naravnosti k udeležencem. To pomeni več kot samo metodološko naravnost za učitelje ali predavatelje ali več kot le temo za učence. Pomeni participatorni in demokratični pristop k izobraževalnemu sistemu, kjer se ljudje skozi dialog učijo skupaj z drugimi in drug od drugega. Z dialoško metodo oba, učitelj in študent, postaneta učenca. Znanje je nekaj, kar je zunaj nas, vendar pa posamezen vpogled zajema tudi osebno dimenzijo. Tako znanje pripada sferi lastništva, posredovanja, vpogled pa obstoji. Naloga učiteljev ni, da omogočijo analiziranje ali interpretiranje stvarnosti, temveč to, da učence povabijo, da stalno preiskujejo čim globlji pomen obravnavane vsebine. (Antz, 2007)

Še ena stvar, na katero je opozoril Freire, je ta, da imajo zatirani pogosto tako zelo ponotranjene slike tiranov in raznih oblik zatiranja, da se lahko bojijo svobode. Kajti svoboda bi jim prinesla tudi avtonomijo in odgovornost, poleg tega bi se zanjo morali boriti. Boalovo gledališče zatiranih udeležence spodbuja, da prevzamejo odgovornost in postanejo bolj avtonomni, svobodnejši, najprej znotraj delavnic, pozneje pa lahko ta nova znanja uporabijo tudi v vsakdanjem življenju. Gledališče zatiranih prav tako stremi k trajnostnim spremembam v družbi ter humanizaciji in liberalizaciji medčloveških odnosov. Vsi omenjeni procesi se nanašajo tudi na prakso socialnega dela. Namen socialnih delavk in delavcev je skozi delovni odnos krepiti moč ljudi in njihovo avtonomnost, da bodo skupaj z njimi (in pozneje sami) soustvarjali želene rešitve, kar jim bo omogočilo svobodnejše življenje. (Boal, 2006)

1.4.2 Gledališče zatiranih

Gledališče zatiranih je način uporabe gledaliških tehnik za povezovanje in krepitev moči posameznikov, skupin in skupnosti. Ferlin (2009) opiše gledališče zatiranih kot vajo za realnost: kjer se človek nauči čutiti preko čutenja, misliti preko mišljenja in igrati preko igranja. Gledališče zatiranih je zatiranim skupnostim prineslo nov prostor za izražanje, prostor, v katerem nastajajo ideje za osebno preobrazbo in revolucijo. Njegov namen je gibanje za mir, ampak ne za pasivnost, temveč za aktivacijo ljudi, ki so navajeni na to, da z ničimer ne morejo izboljšati svojega položaja. Različni pristopi in tehnike se uporabljajo za družbeni in politični aktivizem, reševanje sporov, terapijo in zagovorništvo. Gledališke tehnike so prilagojene za neigralce in uporabljajo univerzalni jezik gledališča za spodbujanje kritičnega mišljenja in dialoga. Cilj gledališča zatiranih je spremeniti ljudi, »gledalce«, pasivne objekte znotraj gledališča v subjekte, igralce, tiste, ki aktivno spreminjajo potek dramatičnega dogajanja. Gledališče zatiranih se osredotoča na akcijo: gledalec na igralca ne prelaga nobene moči, ta ne igra ali misli namesto njega, nasprotno, gledalec sam prevzame igralčevo vlogo, ker le na ta način dobi možnost spreminjanja poteka dramatične akcije, išče rešitve in načrtuje spremembe, gledalec se usposablja za pravo akcijo. (Ferlin, 2009)

Vodilo gledališča zatiranih je načelo, da bi morali vsi odnosi temeljiti na dialogu. Augusto Boal (2006) trdi, da imajo dialogi tendenco postati monologi, kar lahko pripelje do vzpostavitve odnosa zatirani – tiran. Dialog mora biti svobodna izmenjava idej z drugimi posamezniki ali skupinami, ki poleg udejstvovanja v družbi udeležencem priznava enakovreden položaj in spoštovanje raznolikosti. Gledališče lahko služi zatiranim družbenim skupinam, da se izrazijo in hkrati z uporabo novega jezika spoznajo tudi nove koncepte. (Boal, 2006)

Podobno kot v gledališču zatiranih imajo besede veliko moč vplivanja na človeška življenja tudi znotraj socialnega dela. Čačinovič Vogrinčič (2008) pravi, da se jezik socialnega dela spreminja na najboljši možni način. Prva sprememba je v tem, da je to jezik, ki se približa ljudem tako, da socialni delavci vsakič znova prevajajo v jezik uporabnikov in nazaj v jezik stroke. Druga sprememba pa se kaže v nastajanju novih besed, ki kažejo na paradigmatski premik v praksi socialnega dela. Gre za besede, ki ne označujejo in ne ranijo, ampak opogumljajo in opolnomočijo ljudi na poti do pozitivnih sprememb. (Lampič, 2014)

Največja razlika med gledališčem zatiranih in bolj konvencionalnimi gledališči je ta, da je gledalec v gledališču zatiranih vedno aktivno udeležen v dramskem dogajanju. Namen je pokazati, da ima vsakdo možnost intervenirati v določeni situaciji, da je vsak lahko tisti, ki

nekaj spremeni. Poleg tega se ustvari nekakšno neravnovesje z namenom dinamizacije, aktivacije udeležencev tudi v realnih življenjskih okoliščinah. To ruši njihove notranje blokade, ki so jim dotlej preprečevale akcijo in spreminjanje svojih življenj in okoliščin, kar povzroči notranjo katarzo udeležencev. Boalova katarza se razlikuje od Aristotelove katarze v namenu. Namen Aristotelove katarze je bil, da se ljudje preko opazovanja igralcev na odru očistijo težkih čustev in na tak način ohranjajo mir znotraj skupnosti. Namen Boalove katarze pa je, nasproten, da se ljudi aktivira, da spremenijo nekaj v svoji skupnosti, da se pripravijo za spremembe in revolucijo. (Boal, 1995)

Gledališki oder je v kontekstu gledališča zatiranih hkrati tudi terapijski oder, ki udeležencem omogoča pridobiti svoj glas in preko gibanja, govora in drugih načinov izražanja izraziti ideje in želje. Ne glede na vrsto gledališča igralec vedno ustvari dvojen odnos do karakterja, ki ga prevzame: privlačnost in odpor, zlitje in disociacijo. Glede na tip gledališča se razlikuje tudi razdalja, ki jo igralec zavzame do svoje vloge, značilno pa je, da ta razdalja nikoli popolnoma ne izgine. Ne glede na to, kako močno se igralec na odru vživi v vlogo, še vedno se ima pod nadzorom in se zaveda, da on ni karakter, ki ga igra. Takšno gibanje naprej in nazaj v prostoru in času ima na ljudi terapijske učinke, ker se na ta način odkrivajo in učijo o sebi in svojih željah, kdo so in kdo bi radi postali. Udeleženci se osredotočijo na druge in tudi nase, ko se opazujejo v akciji. V vsakdanjem življenju ljudje gledamo na stvari vedno z istega zornega kota: preko sebe. Na odru se ta zorni kot spremeni na način, da tudi drugi dobijo možnost vpogleda skozi oči udeleženca, ko jim ta skozi dramsko igro predstavi svoje mnenje, to poveže ljudi in jim da možnost samoizražanja. (Boal, 1995)

Socialna delavka ne izhaja iz pozicije moči in se odpove posedovanju končnih odgovorov in absolutnih resnic. To nadomesti z odgovornim raziskovanjem, soustvarjanjem in iskanjem zelenih rešitev v zavezniškem, enakovrednem odnosu s človekom, s katerim dela. Podobno se dogaja v gledališču zatiranih, v katerem je vloga gledalca in človeka v odnosu do socialne delavke »neklasična«, saj jim igralci kot strokovnjaki ne vsiljujejo svojega pogleda na svet, na problem, rešitev, na svoje življenje. Oba (tako igralec kot gledalec) prevzameta odgovornost za svoje življenje in svoje doživljanje sveta okoli njiju. Udeleženci sami oblikujejo svojo pot in rešitve. Pri gledališču zatiranih so gledalci postavljeni v aktivno vlogo, tako da so hkrati opazovalci in tisti, ki nadzirajo potek dramske situacije, torej tudi igralci. Ta vključenost še dodatno vpliva na medčloveške odnose in osebnostne ravni posameznikov. (Lampič, 2014)

1.4.3 Cirkuška pedagogika

Cirkuška pedagogika ni le učenje cirkuških veščin, ne pomeni poučevanja, ampak pomeni spodbujanje aktivnega odnosa do učenja in spremljanje le-tega. Cirkuški pedagog se zaveda procesov, ki se odvijajo znotraj cirkuškega urjenja in ustvarjanja. Otroka ne učimo žongliranja, ampak vztrajnosti pri učenju žongliranja. Tu se ne ustavimo pri občudovanju cirkuških mojstrov, pripravljanju klasičnih nastopov, ampak nastopimo s pedagogiko vključevanja. Ta narekuje aktivno sodelovanje posameznikov in skupin, ki se jih želimo dotakniti. S tem poleg fascinacije sprožimo tudi frustracijo, ta pa je tista, ki človeka usmeri v dejaven premik. Skrivnost cirkuške pedagogike ni predvsem v vajah in njihovem opisu, temveč v duhu uvajanja in izvajanja teh vaj, v duhu, načelih in načinih vodenja cirkuško pedagoške skupine, ki naj vključujejo fascinacijo, igrivost, multikulturnost, vključevalno in nestorilnostno naravnost ob magičnem pogoju notranje, intrinzične motivacije in zabavnosti. Usmerjena je torej v učenje socialnih in komunikacijskih kompetenc, ki so pomembne za soočanje s težavami in spremembami v vsakdanjem življenju uporabnikov. Cirkuški pristop omogoča posamezniku vključevanje v ožje in širše socialno okolje, kjer se ima možnost naučiti komunikacije in ostalih integracijskih tehnik, hkrati pa izhaja iz krepitve moči mladostnika, iz njemu ne poznanih znanj kot novih. Marginaliziran mladostnik pridobi boljšo samopodobo, občutek vrednosti in odprte možnosti za razvijanje življenjskih opcij. (Mikič idr., 2013)

Cirkuška pedagogika nam daje možnosti za produktivno spoprijemanje s težavami; model aktivnosti, kreativnosti in samouresničevanja. V nasprotju s sodobnim cirkusom ni cilj dejavnosti popolnost v izvajanju tehnik, ampak v amaterstvu in pedagoškem procesu. Prav zaradi tega je tak način uporaben za mladinsko delo, še posebej z mladostniki s problematičnim vedenjem, kakor tudi z ostalimi, ki so kakorkoli prikrajšani. (Razpotnik 2009 v Mikič idr., 2013)

Okvir, ki ga cirkuška pedagogika uporabi pri svojem delovanju, ponuja prostor raznovrstnim aktivnostim, ki pa se vse gibljejo med dvema poloma in ju tako združujejo. Na eni strani lahko govorimo o prosti ustvarjalnosti in misli, ki rojeva sveže ideje za vedno nove predstave in aktivnosti. Na drugi pa smo priča intenzivnem ukvarjanju z veščinami, ki zahtevajo zavzeto vadbo. Gre za elementa, ki ju Roger Caillois (2001) prepozna kot temeljna elementa igre: *paidia* je načelo nereda živahnosti, svobodne improvizacije in brezskrbnega razvedrila na eni strani, na drugi pa je *ludus*, načelo samodiscipline, ki vso to prekipenje energije disciplinira, omeji. Obstaja tudi tanka meja *agon*, ki predpostavlja duha tekmovalnosti. Gola individualna

zabava ni dolgo dovolj. Snov za resnični užitek ji ponuja šele vzdušje tekmovanja ali vsaj občudovanja navdušencev, ki jo spreminjajo v virtualni agon.

Glavni akter v cirkuški pedagogiki je animator. Animatorja si predstavljamo kot začetni pogon, nekoga, ki spomni, na pozabljeno a vedno prisotno, impulz igre, ki namesto pasivnega občudovanja spodbudi aktivnega akterja v vsakem posamezniku. Spodbuja torej navdušenje ob aktivnosti, ko ponovno gojimo impulz igre, ko namesto pasivnega občudovanja ljudje sami postanejo glavni akterji v areni. Animacijo se razume kot sklop situacij in možnosti, ki dovoljujejo intuitivno ravnanje ter tako omogočajo udeležnim posameznikom in skupinam polno čustveno in doživljajsko izražanje in preizkušanje. Tako rekoč vsaka aktivnost je lahko animacija, če z njo stremimo k omejenim procesom. Ključen je pristop, s katerim dejavnost počnemo. (Mikič idr., 2013)

Cirkuški pedagog spodbuja razvijanje osebnosti, ki je zmožna širokega repertoarja reakcij v različnih situacijah, in telesa, ki ne ostane prikovano le na tipično telesno držo in na gibe, ujete v določene vzorce. Ustvarja pogoje za rahljanje vezi, ki človeku onemogočajo polnost doživljanja procesa spodbujanja in dopuščanja spontanega ustvarjanja. Ne gre pozabiti na potrebo po določeni meri nadzora in umetniške discipline, saj lahko neusmerjena ustvarjalnost postane bolj rušilna kot utrjevalna sila. Cirkuško pedagoško delo si predstavljamo kot problemsko igro, vedno znova polno novih žarišč pozornosti, ki zahtevajo od posameznikov osredotočenost nanje. Najbolj jasno med vsemi značilnosti igre je, da je svobodna in prostovoljna dejavnost in da se ji igralci predajo zgolj iz lastnega užitka. Kadarkoli se odločijo za umik, mirno odpovejo svojo udeležbo v tem svetu razvedrila, ki bi ob kakršnikoli prisili izgubilo svoje bistvo. Igra pa med drugimi pomeni akcijo brez vsakršnih materialnih korist. (Ballreich, 1996)

Načine dela in razmišljanja, ki jih sprejemajo cirkuške pedagoške skupine, vzporejamo z načinom dela nekaterih neformalnih gledaliških skupin. Govorimo o načinu dela, kjer je proces pomembnejši od končnega izdelka, pomembno je spreminjanje posameznika v skupini in rast vse skupine. Razlika glede na druge gledališko gibalne koncepte je vidna že v samem poimenovanju srečanj, ki niso vaje, ampak so doživetje, izkušnja. Cirkuška pedagoška doživetja so naravnana k sprejemanju pobud in idej udeležencev, ki lahko eden drugemu predstavljajo in pokažejo kaj novega. (Gabrovec, 2015)

Cirkuška ustvarjalnost iz vidika socialnega dela sovпада s pogledom Toselanda in Rivas (2012). Avtorja pišeta o fokusu vodje skupine tako na posameznika kot na celotno skupino. Socialni delavec mora biti občutljiv za posameznikove potrebe, lastnosti, cilje, ki jih mora upoštevati in mu pri tem pomagati, prav tako pa mora biti pozoren na specifične skupine.

Cirkus namreč vzpodbuja razvoj vsakega posameznika v dejavnosti, ki je njemu najbližja, ob tem pa krepi tudi dinamiko skupine in občutek pripadnosti. Pomoč za samopomoč in opolnomočenje sta ideji o polni, resnični moči, ki izhaja iz prave mere notranje gotovosti, trdnosti. Cirkuska animacija išče temelje te gotovosti, sooča posameznike s temeljnimi strahovi in se ponuja kot konkretno orodje, s katerimi zgoraj omenjeno idejo izdelujemo. Subjektivno doživljanje je včasih drugačno od fame; dvomimo o teh zalogah in pogrešamo praktična znanja. Cirkuska pedagogika prihaja z metodo, v kateri lahko uživamo, se prepustimo veščinam in kaosu. S tem postajamo dobri v tem, kar počnemo. Tako se cirkuska pedagogika umešča v še neizrabljen prostor svežih pedagoških pristopov. (Gabrovec, 2015)

Uveljavlja se ideja participacije za strokovnjake poklicev pomoči z uporabniki, s čimer se upira zahtevam družbe o spreminjanju posameznika ali skupine tako, da bi ji po točno določenih merilih ustrezali in jih oblikovali po svojih željah. Socialno delo gre s tega vidika uporabniku naproti. Uporabi se osebno vodenje in etika udeležnosti. Vsi vključeni v delovni odnos so enakopravni in enakovredni. Za začetek izvedbe procesa pomoči je potreben dogovor o sodelovanju, v katerem se mora posameznik sam prostovoljno odločiti za aktivno sodelovanje. In prav samoiniciativnost, ki se pojavi v cirkusu, je tista, ki vrti kolo delovanja naprej v smer rešitve problema. Fascinacija, lastno preizkušanje meja in preseganje telesnih zmogljivosti je posameznikova motivacija za vztrajanje in participacijo. Socialni delavec mora za uspešen proces dela ustvariti varno okolje, v katerem se uporabnik počuti sproščen in v katerem si ob podpori upa poizkusiti nove stvari. (Gabrovec, 2015)

1.5 Umetnostna terapija

Umetnostna terapija je interdisciplinarna mešanica vizualnih umetnosti in psihologije. Izvor termina sega v 30. oziroma 40. leta prejšnjega stoletja, ko je Margaret Naumburg začela objavljati klinične študije in je svoje področje poimenovala »dinamično usmerjena umetnostna terapija«. Istočasno pa je v Angliji umetnik Adrian Hill področje poimenoval »umetnostna terapija«. (Gussak in Rosall, 2016)

Umetnostna terapija uporablja umetnost kot sredstvo osebnega izražanja, za lažjo komunikacijo s čustvi. Ta sredstva izražanja so na voljo vsem, ne samo umetniško nadarjenim. Obstajajo številne definicije umetnostne terapije – slednja je zasnovana na delovanju v terapevtskem okolju: »Umetnostna terapija vključuje uporabo različnih umetniških medijev, s pomočjo katerih lahko pacient izrazi in reši vprašanja in skrbi, ki so ga

pripeljali v terapijo. Terapevt in uporabnik sodelujeta pri poskušanju razumevanja umetniškega procesa in produkta srečanja.« (Liebmann, 2004)

V praksi umetnostna terapija vsebuje tako proces in produkt ustvarjanja podob (od grobega risanja do sofisticiranih oblik simboličnega izražanja) ter prispevek terapevtskega odnosa. Znotraj podpirajočega okolja, ki ga neguje odnos terapevt-uporabnik, postane možnost za posameznika, da ustvarja slike in predmete z določenim namenom raziskovanja in deljenja smisla, ki tiči v le-teh. S temi sredstvi lahko uporabnik pridobi boljše razumevanje samega sebe in bistva svojih težav. To lahko vodi v pozitivno in trajajočo spremembo v uporabnikovem občutku glede samega sebe, njegovih trenutnih odnosov in splošni kvaliteti njegovega življenja. Kakor opazuje Storr (1972), kreativnost ponuja sredstva za spoprijemanje s situacijam ali iskanje simboličnih rešitev za notranje napetosti, zaradi katerih vsi ljudje trpijo na različnih stopnjah.

Na splošno umetnostna terapija temelji na psihoanalitičnih ali psihodinamičnih principih, vendar imajo vsi terapevti proste roke pri uporabi katerekoli teoretične osnove. Esenca umetnostne terapije je v odnosu, ki ga je mogoče vzpostaviti med umetnostjo in terapijo. Način, kako umetnostni terapevti prakticirajo, pa je pogojen s kar nekaj faktorji. Poleg ozadja, izobraževanja in teoretične orientacije, iz katerih izhaja umetnostni terapevt, imajo vpliv tudi določene potrebe uporabnika, skupina, s katero delajo, in institucionalni kontekst, znotraj katerega to delo poteka. Vsaka situacija se predstavlja umetnostnem terapevtu s svojimi določenimi izzivi in kar je lahko primerno v enem okolju, je lahko neprimerno v drugem. Posledično so umetnostni terapevti razvili smernice za prakso umetnostne terapije, ki se jo lahko uporabi v širšem smislu. Preden pa se sploh nudi umetnostno terapijo, je potrebno poskrbeti za nekaj praktičnih zadev. Najpomembnejša je vzpostavljanje primerne prostora, v katerem lahko poteka umetnostna terapija. Prostor mora biti dovolj intimen, da lahko ustvarjanje poteka nemoteno in varno, da se zadrži občutke, ki se pojavijo glede tega. Vendar umetnostni terapevti pogosto ne morejo delati v idealnih pogojih, zaradi omejitev institucij... zato je potrebno delati drugače, vendar ti pogoji ne smejo biti odločilni za celotni proces. (Edwards, 2004)

Terapevtski proces v umetnostni terapiji se osredotoča na dinamično interakcijo med uporabnikom, umetnino in umetnostnim terapevtom. Ta odnos se imenuje trikotni odnos (The Triangular Relationship). Znotraj tega odnosa je interakcija med uporabnikom in njegovim delom ali med uporabnikom in umetnostnim terapevtom lahko v ospredju ali ozadju v različnih časovnih obdobjih. Med srečanjem se lahko pokažejo terapevtske prednosti iz delanja podob, ki so pomembne uporabniku. Na drugi strani je odnos z umetnostjo in

umetnostnim terapevtom. Obstajajo številne težave v povezavi s to dinamiko. Te vsebujejo vzdrževanje primernih mej in sprejemanje uporabnika in njegovih slik. Omogočanje nastanka slik, ki domnevajo izrazno ali komunikativno funkcijo, je potrebno, da umetnostni terapevt posluša, gleda, razmišlja in se odzove pravilno. (Champernowne, 1971)

Cilji umetnostne terapije pogosto variirajo glede na določene potrebe posameznikov, s katerimi dela umetnostni terapevt. Te potrebe se lahko sčasoma spreminjajo, ko se terapevtsko razmerje razvija. Za eno osebo lahko proces umetnostne terapije vsebuje spodbujanje s strani umetnostnega terapevta, da deli in raziskuje čustveno težaven položaj preko ustvarjanja podob in diskusij, medtem ko je pri drugih bolj usmerjeno v omogočanju, da držijo barvico in naredijo pečat, zato razvijajo nove poti dajanja oblik prej neizraženim čustvom. (Edwards 2004)

1.5.1 Zakaj umetnostna terapija?

Čeprav človeška komunikacija poteka v različnih oblikah, v družbi, kakršna je naša, prevladujejo besede. Ne samo, da so besede glavno sredstvo, s katerimi izmenjavamo informacije glede sveta, v katerem živimo, temveč so besede za večino ljudi glavno sredstvo, ki jim je na voljo za izražanje problemov. Skozi besede nas večina v vsakdanjem življenju skuša oblikovati in dati smisel izkušnjam. Vendar se človeške izkušnje ne morejo v celoti izraziti samo v besedah. Izražati, kako je občutiti ljubezen ali sovraštvo, biti travmatiziran ali biti depresiven, lahko zahteva velik napor v iskanju prave besede. To je predvsem relevantno, v primeru težav v razvoju v zgodnjem otroštvu, v času, ko doživljamo svet brez sposobnosti opisovanja v besedah. Tu umetnostna terapija ponuja način premagovanja frustracij, strahu in izolacije. Umetnostna terapija je lahko koristna za ljudi s širokim spektrom potreb in težav zaradi nešteti razlogov. V kontekstu podpirajočega odnosa, ustvarjanja podob in razmišljanja ter občutenja v slikah, ki lahko med drugimi vsebuje uporabo domišljije in tveganja, lahko pomaga pri posameznikovi čustveni rasti, samozavesti, psihološki in družbeni integraciji. (Edwards, 2004)

Likovno izražanje lahko privede do besedne komunikacije, deloma že med samim delom, deloma po njem, ko se ljudje pogovarjajo o stvaritvah. Pri tem je najpomembnejša njihova razlaga likovne stvaritve, ne pa terapevtova. Likovna izraznost ima pogosto pomirjujoč in krepilen učinek. Včasih tudi ljudje likovno izrazijo misli in čustva, ki jih vznemirjajo in motijo, čeprav se tega niti ne zavedajo. Včasih jih tako očitno izrazijo v posebnih oblikah in barvah, da to ljudje opazijo, sam stvaritelj pa ne. Umetnostno ustvarjanje angažira čustva,

osvobaja duha in povzroča, da človek naredi, nekaj kar sam hoče, in ne, kar mu je nekdo ukazal ali določil, ker naj bi bilo tako dobro zanj. (Vogelnik, 1996)

Umetnostna terapija je lahko pomembna za mnoge ljudi, ne glede na to, ali se spoprimejo z resnimi težavami ali pa samo želijo raziskovati sebe in svoja čustva, pri čemer uporabljajo umetnost kot medij. Zato avtorica Liebmann pravi, da za umetnostno terapijo ni potrebna posebna sposobnost oziroma nadarjenost na eni strani ali oškodovanost oziroma problemi na drugi. (Liebmann, 2004)

1.5.2 Vrste umetnostne terapije

Individualna umetnostna terapija

Čeprav je skupna umetnostna terapija bolj pogosto prakticirana oblika, je za marsikatero uporabnike in umetnostne terapevte odvisno od izbire. Razlogi za to so različni in kompleksni, vendar so prednosti individualne terapije lahko v njeni fleksibilnosti, zasebnosti in stopnji čustvene intimnosti, ki se deli v odnosu ena na ena. Za nekatere uporabnike je individualna umetnostna terapija bolj primerna, ker so njihove težave primarno interne bolj kot interpersonalne. Za druge uporabnike jim je lahko ponujena na dolgotrajni ali kratkotrajni ravni. Definicije dolgotrajne in kratkotrajne terapije variirajo, vendar lahko slednja lahko traja od enega srečanja do 12 srečanj. Posplošeno gledano se uporabniki z dolgotrajnimi in kompleksnimi težavami po navadi odločijo za dolgotrajno delo. Kratkotrajna terapija je po navadi bolj primerna, kjer je jasen fokus na uporabnikov problem (npr. žalovanje za umrlim). (Edwards, 2004)

Skupinska umetnostna terapija

Skupinska umetnostna terapija je lahko uporabljena s širokim razponom uporabnikov, pri katerih individualna terapija ne bi bila primera in za katere skupinska nudi določene prednosti. Lastnost uporabljanja umetnostne terapije kot dela skupinskega procesa je, da se procesi razvijajo hitreje, so bolj vidni, bolj oprijemljivi in omogočajo, da se na njih dela. Znotraj skupinske terapije spada še več pristopov. Ti vključujejo odprte ali zaprte skupine, usmerjajoče ali tematske skupine in ne usmerjajoče skupine. (Liebmann, 2004)

Umetnostno terapevtske skupine lahko nudijo kombinacijo individualnih in skupinskih izkušenj, ki izhajajo tako iz tradicije skupinskega dela kot umetnostne terapije. V skupinskem delu na sploh obstaja neskončno vrst in metod ter sistemov, ki so razdeljeni: od praktične uporabnosti do tega, koliko časa traja. Poglejmo si nekaj pristopov po Liebmann (2004):

– Pristop odprtega studia

Člani skupine se dobijo v enaki sobi, da rišejo in slikajo, vsaka oseba dela svoje delo v svojem tempu. Vsako deljenje dela je narejeno individualno s terapevtom. Atmosfera je neformalna in sproščena. Skupina ne pride skupaj za kakršnokoli diskusijo. To je bila v zgodovini prva vrsta skupinske umetnostne terapije in se še vedno uporablja za dolgotrajno umetnostno terapijo, kjer je slikanje skupaj z ostalimi pomembno, a formalno ali pa bi bila interaktivna skupina preveč stresna. (Liebmann, 2004).

– Skupine, ki temeljijo na določenih temah

Te skupine se srečujejo s skupnim namenom, da gledajo določene probleme ali dele človeškega življenja, kot so npr. jeza, prehodna obdobja. Tak način dela je ustrezen za kratkotrajne skupine, ki se zberejo za določen namen. Zelo uporabno je tudi za skupine z enim srečanjem, ki so del daljšega programa, npr. skupina ljudi z težavami z alkoholom, pri katerih se večinoma uporablja verbalno delo. Lahko tudi pomaga predstaviti umetnostno terapijo ljudem, ki niso seznanjeni s to vejo psihologije. Po navadi je formalna struktura skupine predstavitev in izbiro teme, nato je čas za skupino, da riše ali slika, čemur sledi čas za deljenje. (Liebmann, 2004).

– Skupinsko analitične umetnostne skupine

V teh skupinah ni dane smernice ali teme, ampak je cilj skupin, da raziskujejo same sebe. Ta model temelji na skupni analizi skupine od skupine, vključno z nadzornikom. Tako se poudarja tukaj in zdaj razumevanje celotne skupine, vključujoč nadzornika. Čeprav ni dana določena tema, je resonanca tem v umetninah članov skupine pogosto povezana z notranjimi ali zunanji dogodki.

– Skupinsko interaktivna umetnostna terapija

Te skupine je opisala Diane Waller, ki je bila navdihnjena z vpogledi v skupinske analize in nekatere tematske delavnice, da ponuja umetnostnim terapijskim skupinam, kjer je osredotočenost tako na posameznikove umetnine kot na dinamiko v skupini. Tako je skupina odličen prostor za učenje glede osebnih odnosov. (Waller, 1993)

– Umetnostno-temelječe skupine ki raziskujejo socialne in življenjske probleme

Primeri teh so: delo s konfliktnimi vprašanji, freske z mladimi, duhovna vprašanja, delo s prosilci za azil in številne druge. Z nekaterimi od njih sodelujejo umetniki ali umetniki v

shemah bivanja, medtem ko za druge organizatorji iščejo umetnostne terapije zaradi njihovih sposobnosti pri delu z ranljivimi ljudmi. (Liebmann, 2004).

1.5.3 Skupinsko delo

Za nekatere moderatorje in terapije obstaja izbira med posameznim delom in skupinskim delom, zato je vredno pogledati splošne razloge za uporabo skupinskega dela. Drugi, kot so učitelji in delavci v skupnosti, skoraj vedno delajo s skupinami in za njih je pomembno, da maksimirajo prednosti skupinskega dela. Liebmann (2004) našteva prednosti uporabe metode skupinskega dela:

- 1 Veliko družbenega učenja poteka v skupinah; zato skupinsko delo zagotavlja ustrezen kontekst, v katerem to prakticiramo.
- 2 Ljudje s podobnimi potrebami se lahko medsebojno podpirajo in pomagajo pri medsebojnem reševanju problemov.
- 3 Člani skupine se lahko učijo iz povratnih informacij drugih članov.
- 4 Člani skupine lahko poskusijo nove vloge, da vidijo, kako se drugi odzivajo (modeliranje vlog), in se jih lahko v tem podpre in okrepi.
- 5 Skupinsko delo pogosto vzpodbuja zgodnjo družinsko dinamiko, ki se jo lahko potem pregleda in predela.
- 6 Skupine so lahko katalizatorji za razvijanje latentnih virov in sposobnosti.
- 7 Skupine so bolj primerne za določene posameznike, npr. tiste, ki se jim zdi intimnost v individualnem delu preveč intenzivna.
- 8 Skupine so bolj demokratične, delijo moč in odgovornost.
- 9 Nekaterim terapevtom/skupinskim delavcem je skupinsko delo bolj prijetno kot individualno delo.
- 10 Skupine so lahko ekonomičen način uporabe strokovnega znanja, da se pomaga več ljudem, ob istem času.

Vendar pa obstajajo tudi pomanjkljivosti:

- 1 Zaupnost je težja, ker je vključenih več ljudi.
- 2 Skupine potrebujejo vire in jih je težko organizirati.
- 3 Članom skupin je na voljo manj posamezne pozornosti.
- 4 Skupina je lahko označena ali pridobi stigmo.
- 5 Ljudje se lahko lažje "skrijejo" ali se izognejo težavam.

6 Nekatere udeležence lahko ustrahujejo spretnosti drugih.

1.5.4 Vloge terapevta

Avtorica Hyland Moon (2001) pravi, da smo zmožni sprejemati boljše klinične odločitve glede uporabe svoje umetnosti, če premislimo repertoar vlog, ki so nam na voljo znotraj razpona, ki sega od odmaknjenega opazovalca, do kolegialnosti z uporabnikom. Tako opiše naslednje vloge in kako se manifestirajo v umetnostnih aktivnostih terapije ter kakšen potencial predstavljajo z delom skupaj z uporabniki.

Analitik in vrstnik

Ti vlogi sta na drugih koncih terapevtskih vlog. Vloga analitika je najbolj omejena od vlog z jasno ločitvijo med aktivnostmi terapevta in aktivnostmi uporabnika. Vloga vrstnika na drugi strani pa ima zelo prehodne meje, kar onemogoča razločevanje, kdo je terapevt in kdo je uporabnik. Vloga analitika je vloga tistega, ki proučuje, ocenjuje in diagnosticira. V tej vlogi poskuša biti terapevt nemoteč, kolikor je mogoče, in dovoli uporabnikom, da zapolnijo prostor in čas brez motenj. Umetnostni terapevt previdno in objektivno opazuje, preučuje, ocenjuje in zapisuje obnašanja uporabnikov. Pozicija je odstranjena od dogajanja z namenom, da je v najbolj nevtralnem položaju, kolikor je lahko, in ima najmanjši vpliv na dogajanje, čeprav je v praktični realnosti to nemogoče. Na drugi strani je vloga vrstnika, ki je enak oz. se trudi biti skupaj z drugim. V vrstniškem svetovanju se hierarhične vloge svetovalca in svetovanega ali terapevta in klienta zavržejo. V tej zmožnosti umetnostni terapevt odstopi od vloge terapevta in se aktivno ukvarja z umetnostjo na način za osebno pridobitev ter na način, da se odzove in da pomaga vrstniku, ki se ukvarja z podobno problematiko. Ni razlik med vlogama dveh ljudi, ki sta vključena v vrstniško svetovanje. Namesto tega vsi vključeni vstopijo v enakovreden odnos ustvarjanja za osebno in znotraj osebno reševanje problemov.

Priča

Vloga priče je, da je pozorna, da vidi (opazuje) ali začuti sama zase in potem preko povratne refleksije priča o tem, kaj je bilo opaženo. Ta vloga umetnostnega terapevta je bila opisana kot zrcalni odziv, refleksija posameznega uporabnikovega obnašanja ali skupinskega počutja. Priča ne interpretira, ocenjuje ali sodi, ampak skuša dati na stran svoje interpretacije in skuša biti popolnoma prisotna z drugo osebo. V vlogi priče lahko uporaba terapevtove umetnosti služi različnim namenom. Prvič, biti priča je lahko način afirmacije uporabnikov. Drugič, opazovanje ima tudi potencialno možnost, da nabere empatijo v terapevtih. Terapevti morajo

prevzeti empatično držo, da so lahko pozorni in da dajo sebi izkušnjo drugega. Samo čez to empatično držo je možno pridobiti globlja razumevanja, pomembna za avtentično reflektiranje nazaj drugi osebi. Tretjič, terapevti, ki se obnašajo kot priče, ponudijo uporabnikom nekakšno ogledalo, z katerim se bolj zavedajo samega sebe. Uporabniki dobijo priložnosti, da bolje razumejo samega sebe oz. kako jih dojema drug človek.

Sodelavec

Ko umetnostni terapevt dela kot sodelavec z uporabnikom, potem se na terapijo gleda kot na partnerstvo. To ne pomeni, da je ta model v nekakšnem vedenjskem smislu, kar želimo, da naši uporabniki počnejo, vendar sodelovanje pomeni pristno zainteresiranost v umetnosti kot del deljenega dela terapije. Vsak partner ima področje ekspertize, kjer lahko prispeva k sodelovanju. Terapevt ponuja ekspertizo v umetnostni terapiji in uporabnik ponuja ekspertizo glede samega sebe. Obstaja veliko načinov, kako lahko umetnostni terapevti sodeluje v umetnostni terapiji. Najbolj očitno se pojavi, ko terapevt in uporabnik delata na isti umetnini. Drugi tip sodelovanja nastane, ko je terapevt pripravljen vzeti podrejeno vlogo v kreativnem ustvarjanju, da dela kot uporabnikov pomočnik. Če npr. uporabnik nima fizične sposobnosti, da opravlja določene procese ali pa da potrebuje čustveno podporo ... V takih primerih je terapevt kot orodje uporabnika. To delo je izpolnjeno s strani terapevta s težnjo, da ostane pristen do uporabnikovih namenov in da podpira uporabnikovo izbiro in nadzor nad kreativnim procesom

Bruce Moon (1997) opisuje tretji način sodelovanja kot odzivnega ustvarjanja. To definira kot proces, ki vsebuje umetnika terapevta v ustvarjanju umetnin v obliki terapevtske intervencije v odgovor na umetnine, ustvarjene s strani uporabnikov. Četrty tip sodelovalnega dela umetnostne terapije je uporaba ustvarjanja kot sredstva dialoga in komunikacije z uporabnikom. Medtem ko se vso umetnost vidi kot obliko komunikacije, se tu nanaša na umetnost, ustvarjeno v dialogu, ki ga začne bodisi uporabnik bodisi terapevt, in se potem nadaljuje v podajanju naprej in nazaj. Vsaka oseba v tem odnosu lahko kaj doda, nadaljuje, podpira, spreminja, zbriše ali se odzove na druge načine.

1.5.5 Umetnostna terapija in družbena dejavnost ter odgovornost

Socialno akcijska umetnostna terapija deluje zunaj običajne meje posamezne bolezni (psihične ali fizične) in osvetljuje družbene probleme z nudenjem storitev storilcem, žrtvam (potencialnim ali dejanskim) ali ljudem, ki delajo s člani teh populacij. Kot pri vseh socialnih

ustanovah umetnostna terapija izvira iz specifičnega sklopa kulturnih predpostavk, vrednot in konstrukcij in v njej vsebuje pristranskost družbe, katere proizvod je. Čeprav je umetnostna terapija morda manj vezana na kulturo kot druga družbena gibanja in pogosto deluje na kontra-kulturnem področju, je še vedno neizogibno, saj jo oblikujeta stališče in socialno-politična ureditev kulture, iz katere izvira. Strukture, ki so bile pod sodobno družbo, so se razvile iz določenega sklopa odnosov moči in se nagibajo k privilegiranju nekaterih posameznikov na račun drugih; te strukture po navadi štejemo za samoumevne, ker so bile dosledno podlaga našega obstoja in so nevidne. Toda ti nevidni družbeni dogovori ohranjajo družbeni red, ki prispeva k razlikam v statusu in virih, razkolih v odnosih in izkušnjah ter prezira razlike in raznolikosti ter številne druge nepravilnosti. Ti skriti elementi družbe se manifestirajo v svojih institucijah in državljanih ter neizogibno prebivajo v prizadevanjih umetnostne terapije in umetnostnih terapevtov. Če ne raziskuje, kako je svetovni nazor in družbeni red dominantne kulture vgrajen v njeno prakso in filozofijo, lahko umetnostna terapija nevede okrepi strukture prevlade in prispeva k trajnim krivicam. (G. Levine in K. Levine, 2011)

V vlogi umetnostnega terapevta pogosto delamo z najbolj ranljivimi ljudmi. Umetnost ponujamo kot sredstvo dajanja moči tistim, ki imajo malo moči. Zlahka pa se zgodi, da gledamo na naše delo samo znotraj zidov zavodov ali studiev. Terapevtska praksa se je v zgodovini vedno osredotočala na posameznika v izolaciji ali znotraj družine oziroma male skupine. V realnosti pa individualnost ni določena v izoliranih pogojih, ampak v odnosu posameznika znotraj človeške skupnosti in znotraj zgodovine. Družbene in politične sile vplivajo na obliko in kontekst, znotraj katerega se umetnostna terapija izvaja. Obstaja nevarnost v ignoriranju te realnosti, če to storimo, potem naletimo na rizik individualiziranja problemov, ki so bolj primerno obveščeni na družbeni ali politični ravni kot pa na ravni osebne biografije in osebnosti, to pa lahko postane del problema in ne rešitve. (Lupton, 1997). Umetnostna terapija bo morda morala potekati zunaj svetovalne sobe in izven tradicionalnega "terapevtskega okvira" in se vključiti v skladu s skupnostnimi normami. V skupnosti bi bila umetnostna terapija in socialno delovanje seveda združena. Sodobne manifestacije tega, kar se lahko šteje za skupnostno umetnostno terapijo, vključujejo razstave in različne oblike gibanja skupnosti umetnosti, ki imajo prebivalce v skupnosti, vključno z brezdomci, umetnost kot oblika osebne preobrazbe, razvoja skupnosti in političnega izražanja. (G. Levine in K. Levine, 2011)

Junge predlaga (1993), da naj izobraževanje v umetnostni terapiji spodbuja, da podpiramo in cenimo trud uporabnikov v umetnosti in jim pomagamo v njihovem boju. Če ignoriramo

uporabnikov družbeni in kulturni kontekst, mu lahko naložimo veliko breme, da mora spremeniti to, kar presega njegovo sfero vpliva, tako pa postavljamo nerealistične in potencialno škodljive cilje za terapijo. Implicitna umetnostna terapija kot akcijsko raziskovanje je razumevanje samopodobe, v katerem so različne stopnje izkušenj medsebojno odvisne – to je, v katerem so psihološko-politično, ekološko-ekonomsko, kulturno-družbeno, telesne in duhovno prepletene. Glede na to stališče o osebnosti bi umetnostnim terapevtom koristila odprtosti do multidisciplinarnega pristopa, v katerem se iščejo znanje in tehnike drugih disciplin. (Junge, Alvarez, Kellogg in Volker 1993)

Kaj pomeni biti socialno odgovoren umetnostni terapevt? Kramer (1971) pravi, da morajo naše terapevtske prakse, da bi bile družbeno odgovorne, temeljiti v odnosih z uporabniki, ki temeljijo na spoštovanju in dostojanstvu (kakor v socialnem delu). Pripravljenost, da dvomimo o svojih domnevah glede zdravljenja in da gledamo na uporabnike kot eksperte, je nujno za ta proces. Problem nastane, ko uporabnikove potrebe postanejo manj vredne od pričakovanj inštitucije, tako je lahko umetnostna terapija uporabljena, da spodbuja prilagajajoče obnašanje v uporabnikih. Če sodelujemo pri tem, izzivamo stare hierarhične odnose med terapevtom in uporabnikom.

1.6 Predstavitev organizacije Fighting Words

Organizacijo Fighting Words sta soustanovila pisatelj Roddy Doyle in aktivist Seán Love leta 2009 na predpostavki, da je ustvarjalno pisanje bistveni del izobraževanja vsakega otroka; da daje otroku resnično namensko priložnost in prostor za raziskovanje neomejenosti svoje domišljije. Glavni namen organizacije je, da nudijo priložnosti za udejstvovanje in izražanje ustvarjalnih talentov čim več otrok z zagotavljanjem brezplačnih delavnic, programov in založništva. Veščine, ki jih prenašajo, so nekatere od ključnih sestavin za uspeh v življenju z izrazitimi izboljšavami v samoizraznosti, pismenosti, samopodobi in samozavesti. Na Irskem je zdaj 10 podružnic Fighting Words. (Fighting Words, 2018)

Organizacijo so odprli z namenom naslavljanja odsotnosti organizacij podobnega tipa za mlade v Dublinu, ki bi se ukvarjali z ustvarjalnim pisanjem, in pomanjkanjem prostora za ustvarjalno pisanje v šolskem učnem načrtu. Večina študentov prihaja s svojimi šolami, vendar prirejajo tudi srečanja s posameznimi otroki in mladostniki izven šolskega časa in s široko paleto skupin s posebnimi potrebami. Zaradi ogromnega povpraševanja po storitvah, ki jih nudijo, so v zadnjih letih rezervirani že eno leto vnaprej. Zaradi prevelikega števila prijav

organizacija uporablja postopek izbire, ki zagotavlja, da imajo prednost šole na prikrajšanih območjih ali tiste, ki so na čakalnem seznamu več kot eno leto. (Lorenzi in White, 2014)

Zjutraj delajo z osnovnošolskimi učenci in popoldne z dijaki srednjih šol. Pogosto vodijo namenske seje za otroke in odrasle s posebnimi potrebami. Prav tako pa pošiljajo skupine mentorjev in prostovoljcev k skupinam, ki ne morejo fizično priti k njim, npr. v otroških bolnišnicah ... (Fighting Words, 2018)

Fighting Words delajo z udeleženci iz vseh delov države, predvsem z učenci iz širše dublinske regije in zlasti s šolami, ki so v severnem in notranjem delu mesta, kjer je večja socialna prikrajšanost bolj verjetna. 84,5% udeležencev je v starosti med 6 in 18 let. Prav tako ponujajo tudi svoje storitve posebnim in raznolikim skupinam. Približno 15 skupin je s področja intelektualne invalidnosti, duševnega zdravja, oskrbe, podpore starejših in bolnišnice za otroke. (Lorenzi in White, 2014)

1.6.1 Programi

Osnovnošolski program

Vsak dan od septembra do junija, od 10.00 do 12.00 ure, razred osnovne šole (1. - 6. razred) obišče center Fighting Words, da napiše zgodbo. Skupaj, s pomočjo prostovoljnih mentorjev, otroci napišejo izvirno zgodbo, ki jo vidijo natipkano na velikem projekcijskem platnu že medtem, ko se piše. Otroci se odločajo o likih in o zgodbi in skupaj pišejo, urejajo besedilo. Prav tako je na voljo prostovoljec ilustrator, ki nariše ilustracije glede na želje otrok.

Prvi del zgodbe se piše skupaj v skupini, nato pa ima vsak otrok priložnost, da s pomočjo in vzpodbudo prostovoljcev napiše svoj individualni zaključek. Zgodba in ilustracije so vezane in vsak otrok prejme kopijo knjige, ki jo lahko odnese domov. Vsaka knjiga je prilagojena, saj vsebuje fotografijo učenca na zadnji strani (stran o avtorju). (Fighting Words 2019, b.d.)

Srednješolski program

Tedenski popoldnevi so namenjeni delavnicam za srednješolce v študijskem letu. Te delavnice potekajo kot enkratne seje ali kot del dolgoročnih projektov. Ko razred pride na delavnico, prvi del časa preživijo skupaj, kot skupina, in ustvarjajo zgodbo, najprej skozi igro vlog in improvizacijo. Nato delajo skupaj, razvijajo karakterje, postavljajo in načrtujejo sceno, dodajajo dialog in sproti urejajo zgodbo. Vsak udeleženec ima nato priložnost, da dela

samostojno. Pri tem jim pomagajo in jih spodbujajo prostovoljci. Istočasno s srednješolci izvajajo tudi dolgoročnejše projekte, ki zahtevajo zavezanost iz tedna v teden. Ti projekti se zaključijo z objavo zbirke kratkih zgodb, ki so jih napisali in uredili učenci sami. (Fighting Words 2019, b.d.)

Klub za pisanje

Za razliko od delavnic, ki so povezane s šolskimi dejavnostmi, je mladim na voljo Klub za pisanje. Namenjen je posameznim mladim, ki so izrazili osebno zanimanje za ustvarjalno pisanje in želijo nadaljevati svoj ustvarjalni projekt v svojem prostem času. Na teh triurnih sejah, ki potekajo, ni vključeno nobeno mentorstvo, vendar so prisotni prostovoljci, ki nudijo podporo, kadar je to potrebno. Temeljna skupina ima približno 20–30 mladih, starih med 13 in 18 let. Prostor lahko uporabijo za delo na različnih vrstah pisanja: kratke zgodbe, filmski scenariji, komedija, romani, poezija, grafična fikcija in drugo, kar jih zanima. (Lorenzi in White, 2014)

Poletni tabori

Med šolskimi poletnimi počitnicami Fighting Words vodijo osem tednov dolge brezplačne tabore za tri starostne skupine (od 6 do 9 let, 10–13 let in 14–17 let). Ti tabori niso povezani s šolskimi dejavnostmi in se osredotočajo na razvoj sposobnosti mladih za pisanje fikcije, pisanje pesmi, grafično, igrano, filmsko in scenaristično pisanje, snemanje filmov, poezijo in pisanje. Drugi programi so na voljo tudi med poletnimi vikendi za tiste, ki želijo dodatno krepiti svoje ustvarjalno pisanje. Ti programi se povezujejo z drugimi organizacijami. (Lorenzi in White, 2014)

Dejavnosti z ljudmi s posebnimi potrebami

Fighting Words ponuja tudi delavnice za otroke in odrasle s posebnimi potrebami in bolnike v bolnišnicah za otroke. Te dejavnosti so popolnoma prilagojene željam uporabnikov. Pogosto so tematsko zastavljene. (Lorenzi in White, 2014)

1.6.2 Prostovoljci, prostor, in ostale dejavnosti

Prostovoljci

Tutorstvo in mentorstvo nudijo prostovoljci, od katerih jih je 800+ v celotni državi po vseh podružnicah. Vsi prostovoljci so podvrženi razgovoru, preverjanju referenc, policijskemu preverjanju in usposabljanju. Njihova politika varstva otrok je celovita in v skladu z zahtevami najboljše prakse. Vsakdo, ki je starejši od 18 let, lahko zaprosi za prostovoljno delo. (Fighting Words, 2018)

Organizacija se skoraj v celoti opira na prostovoljce; ti prihajajo iz različnih področji. Med njimi so najpogostejše sedanji ali upokojeni učitelji, podiplomski študenti, pisatelji ali ambiciozni pisci, novinarji in knjižničarji. Starostni profil obsega od 19 do 60 let, prevladujejo večinoma ženske. (Lorenzi in White, 2014)

Namensko zgrajen prostor in njegova uporaba

Prostori Fighting Words Centra se nahajajo v severnem delu središča Dublina, področju, ki je pogosto povezano s prikrajšanostjo. Stavba je namensko zgrajen prostor in je sestavni del pristopa k ustvarjalnemu pisanju, ki ga zavzamejo Fighting Words. Glavna soba je velik svetlo osvetljen prostor s talnimi blazinami in stenami, obloženimi s policami za knjige. Ob glavni sobi je še ena velika soba s pisalnimi mizami in stoli, ki je ločen od glavne sobe z vrtečo omaro in ne z vrati. V glavnem prostoru je začetni del zgodb, ki so jih napisali učenci. Udeleženci se preselijo v sosednji prostor in individualno napišejo nadaljevanje zgodbe. V istem prostoru se končani pisni izdelki nekaterih učencev berejo bodisi s strani udeležencev bodisi s strani prostovoljcev na koncu vsake delavnice. Prostori podružnic pa so prav tako zanimivi, saj nastajajo v sodelovanju z drugimi organizacijami. Tako se delavnice odvijajo v muzejih, galerijah, knjižnicah ... (Lorenzi in White, 2014)

Ustvarjalno sodelovanje

Še en način, na katerega so razširili dostop do svojih storitev, je bil z ustvarjalnimi partnerstvi: z umetnostnimi, medijskimi in izobraževalnimi organizacijami. Ta sodelovanja omogočajo znatnemu številu otrok, da svoje interese prenesejo na drugo raven z večjim obsegom virov, zmogljivosti in strokovnega znanja, ki so na voljo. V letu 2018 so ta ustvarjalna partnerstva vključevala Dublin City University, Abbey Theatre, Everyman Theatre, The Irish Times, Znanstveno galerijo, Goethejev inštitut, National Print Museum,

Gate Theatre, St. Patrick's Cathedral, Dublin City knjižnice, Centralno ambulanto, FAI, Dublin Port Organ, DCU (Dublinska mestna univerza), organizacijo Dublinski upokojeni pristaniški delavci, Croke Park Museum in še več. (Fighting Words, 2018)

2. Problem

Januarja 2019 sem se odpravil na praktično izmenjavo v organizacijo Fighting Words na Irskem. To organizacijo sem izbral z razlogom, ker me je zanimalo kreativno delo z mladimi. Glavne motivacije za prakso so bile radovednost, nabiranje izkušenj v tujini in preučevanje tuje prakse ustvarjalnega dela z otroki. Pred tem sem imel idejo, da bom za omenjeno organizacijo sestavil in vodil lastne delavnice, ki so se ukvarjale na temo strahu pred ustvarjanjem, vendar se zaradi administrativnih težav ni izšlo.

Fighting Words je organizacija na Irskem, ki nudi brezplačno inštruiranje in mentorstvo v kreativnem pisanju in podobnih umetnostih. Cilj organizacije je pomagati otrokom in mladostnikom, da odkrijejo in negujejo moč lastne domišljije in sposobnosti kreativnega pisanja. Z zagotavljanjem brezplačnih delavnic in programov želijo ponuditi priložnosti za izražanje ustvarjalnosti in ustvarjalnih talentov za čim več otrok.

V raziskovanju za podobnimi storitvami v Sloveniji nisem zasledil podobne organizacije na takšni ravni. Vse ostane na ravni tečajev, projektov, razpisov ali plačljivih delavnic. Nikjer pa ni bilo ponujene brezplačne storitve kreativnega pisanja, ravno z namenom, da bi se lahko preizkusili v enaki dejavnosti tudi tisti, ki so manj premožni, zato mi je dalo misliti, da bi se sam lotil podobne dejavnosti. Model poleg dostopnosti in opolnomočenja posameznikov išče rešitve za probleme kot so: pomanjkanje sredstev izražanja in priložnosti za mlade, da so vpleteni v kreativno pisanje; pomanjkanje prostora in prioritete za kreativno pisanje v izobraževalnem sistemu; ovire, s katerimi se srečujejo mladi s posebnimi potrebami, ki želijo sodelovati v ne-pokroviteljski visoko kvalitetni, kreativni aktivnosti; pomanjkanje priložnosti za kreativno izražanje za tiste v drugih okoliščinah kot npr. v prevzgojnih domovih, bolnišnicah ali v zavodih in pomanjkanje priložnosti in virov za mlade, da negujejo svoje kreativne sposobnosti, da lahko uspevajo tudi v lastnem nadaljnjem razvoju, tudi v odraslosti. (Fighting Words, 2019, b.d.)

V prvem delu sem se lotil analize organizacije, kjer bom predstavil delovanje, načine dela, populacijo, pozitivne lastnosti organizacije in kje bi lahko še dodatno okrepili oziroma odpravili napake (področja, kot so npr. več dela s populacijo z duševnimi težavami, pridobivanja znanja dela z neprostovoljnimi uporabniki, delo s še drugimi populacijami ...). V drugem delu pa sem se lotil analiziranja lastne prakse z namenom razumevanja sebe v celotnem procesu oziroma kot del organizacije. Cilj analize lastnega praktičnega dela je bilo evalvirati moje delo, lastne odzive in ravnanje, z namenom boljšega razumevanja lastnega delovanja in refleksije nad glavnimi napakami, ki sem jih opazil pri svojem delu, za boljše

bodoče delo. Organizacija predstavlja tudi potencialne za širjenje oziroma prakticiranja socialnega kulturnega dela, z namenom, da se teoretične temelje postavi v prakso. Zato se je tekom raziskovanja iskalo, kje vse bi se lahko v taki organizaciji uporabilo teoretične okvire socialnega dela. Tako sem se lotil analiziranja težav pri delu tako pri sebi kot pri organizaciji. Raziskava, ki sem jo naredil, je relevantna predvsem za odpiranje novih področij kreativnega dela z mladimi in posledično tudi drugimi populacijami z uporabno socialno delovno terapijo. Z raziskavo želim razkriti potencialne in področja, ki potrebujejo dopolnitev, z namenom vzpostavljanja podobne organizacije pri nas, saj sem mnenja, da bi taka organizacija zelo močno prispevala k skupnemu dobremu. Z organizacijo bi želel opolnomočiti posameznike, da dobijo izkušnjo, da so sposobni ustvarjati ne glede na svoje predispozicije. Poleg tega pa bi podobna organizacija v Sloveniji – tudi zaradi majhnosti države – imela veliko interdisciplinarnega potenciala, saj se v organizaciji na Irskem ne srečujejo samo pedagogi in mladinski delavci, temveč tudi ostale institucije pomoči, različne kulturne ustanove in posamezniki, ki se uveljavljajo v kulturi in še mnogo več različnih povezovalnih potencialov, ki vsi služijo s posebnim namenom, zagotoviti mladim čudovito izkušnjo, izkušnjo, ki krepi moč.

2.1 Raziskovalna vprašanja:

Izvirna raziskovalna vprašanja so:

- Kakšna je uspešnost ustanove?
- Ali so pristopi, ki jih ustanova uporablja, pravi?
- Ali sem uspešno opravil prakso?
- Kaj sem odnesel iz prakse?

V ta namen sem želel raziskati dva vidika:

- evalvacija organizacije:

Kaj so glavne dejavnosti organizacije?

Kakšna je metoda dela organizacije?

Kaj so cilji organizacije?

Kakšna je dostopnost organizacije?

Kdo je ciljna skupina organizacije?

Kakšno je osebje organizacije?

Kakšne so prednosti, dobre lastnosti v delu organizacije?

Kje so pomanjkljivosti v delu organizacije?

– samoevalvacija prakse:

Kakšne so bile okoliščine, v katerih je praktično delo potekalo?

Kako je delo potekalo?

Katere so bile pozitivne lastnosti lastnega dela?

Kaj so bile napake, ki sem jih opravljal pri delu?

3. Metodologija

3.1 Vrsta Raziskave

V raziskavi bom opravljal dve vrsti analiz. Prva je analiza študentovega praktičnega dela. Druga pa je analiza socialnovarstvene dejavnosti in socialnega dela.

Raziskava oziroma Analiza organizacije je evalvacijska raziskava. Mesec (1997) pravi, da je evalvacija (v širšem pomenu) postopek, v katerem na osnovi zbranih objektivnih podatkov presodimo, v kolikšni meri in kako učinkovito nek program dosega cilje ter kakšni so njegovi namerni in nenamerni učinki. V ožjem pomenu se evalvacija nanaša samo na doseganje ciljev in oceno učinkov. V mojem primeru bom evalviral delovanje organizacije Fighting Words. Evalvacija bo sumativna, saj bom podal končno oceno uspešnosti in učinkovitosti organizacije in njenih programov kot celote. (Mesec, 1997).

Analiza praktične raziskave je singularna študija primera, saj bom preučeval en sam primer in to je sebe in svoje doživljanje v organizaciji. Sestavljena bo iz enostavnih enot, saj gre za organizem z enostavno strukturo, ki ne obsega več hierarhičnih ravni. Empirično gradivo, ki bo pridobljeno v procesu, bo primarno, saj sem ga pridobil z opazovanjem z udeležbo in s spraševanjem (skupna refleksija po vsaki delavnici). (Mesec, 1998)

Metodologija, ki jo bom pri tem uporabil, bodo raziskave o subjektivnem doživljanju ter opis procesa dela. (Mesec, 1997) Govoril bom o lastni izkušnji prakse, kako sem jo sam doživljal v omenjenem časovnem obdobju. Poleg tega pa bom v analizi podrobno opisal način dela v organizaciji.

Obe raziskavi sta tudi kvalitativni, saj osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, sestavljajo besedni opisi. To gradivo bo tudi obdelano in analizirano na besedni način, brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili. Raziskava temelji na opisu praktičnega dela in socialnovarstvene dejavnosti, subjektivnem doživljanju in ocenjevanju učinkov projekta na udeležence, zato lahko raziskavi opredelimo tudi za deskriptivni ali opisni. (Mesec, 1998).

3.2 Spremenljivke oziroma teme raziskovanja

V raziskavi me bo najbolj zanimalo:

Analiza organizacije:

– Delovanje organizacije

- Glavne dejavnosti organizacije
- Metoda dela organizacije
- Cilji organizacije
- Dostopnost organizacije
- Ciljna skupina organizacije
- Prednosti, dobre lastnosti v delu organizacije
- Pomanjkljivosti v delu organizacije

Analiza prakse:

- Lastno doživljanje in proces v organizaciji
- Okoliščine v katerem je praktično delo potekalo
- Kako je delo potekalo
- Pozitivne lastnosti lastnega dela
- Napake, ki sem jih opravljal pri delu

3.3 Merski instrumenti in viri podatkov

Za analizo organizacije sem se opiral na opazovanja in zapiske o delovanju organizacije. Poleg tega pa sem uporabil podatke, ki sem jih dobil s pomočjo sekundarnih virov. To so viri podatkov, ki sem jih dobil v strokovni literaturi, člankih, gradivu in obstoječih brošurah in na internetu. Vir podatkov tako predstavljajo končna poročila o izvajanju programov za leto 2018, poročila raziskave, ki je bila opravljena glede modela organizacije, in njihove spletne strani ...

Za analizo lastne prakse se bom naslanjal na opise lastnih opazovanj in problematik, ki smo jih naslavljali na skupnih refleksijah ob vsakih delavnicah

3.4 Populacija

Pri evalvaciji organizacije je pri sekundarnem viru v raziskavi, ki sta jo vodili raziskovalki Lorenzi in White (2014), sestavljena iz populacije vseh učencev in učenk iz Dublina v obdobju od maja 2013 do oktobra 2013. Na vzorcu 116 učencev in učenk srednje šole, ki so se udeležile enoletnega projekta. 20 učencev in učenk, ki so se udeležili sredinega pisnega kluba. 116 učencev in učenk, ki so se enkratno udeležili delavnice v organizaciji. Poleg tega so vprašalnik podali še 7 učiteljem, ki so spremljali enoletni projekt in 41 prostovoljcem organizacije.

V analizi praktičnega dela predstavljajo populacijo zaposleni v organizaciji, medtem ko predstavljam subjekt preučevanja sam, saj je šlo za raziskovanje lastnega doživljanja prakse.

3.5 Zbiranje podatkov

Podatke bom zbiral z opazovanjem, lastnimi refleksijami (o delavnici in mojemu delu). Za analizo lastne prakse se bom naslanjal na opise lastnih opazovanj in problematik, ki smo jih naslavljali na skupnih refleksijah ob vsakih delavnicah.

Za analizo organizacije, se bom opiral na opazovanja in zapiske o delovanju organizacije in preko analize sekundarnega gradiva. (Iz raziskave, ki je bila opravljena glede modela organizacije in njihove spletne strani in letnega poročila ...)

3.6 Obdelava gradiva

Način obdelave gradiva je kvalitativen, saj bom pridobil besedne opise. Prav tako bom kvalitativno obdelal lastne zapise opazovanj, proces dela. Pri raziskovanju je bilo uporabljenih več metod. Z metodo analize vsebin sem preučeval strokovno literaturo, članke, internetne vire in gradiva organizacije. V analizi so bili uporabljeni naslednji sklopi podatkov poročil organizacije 2018. V okviru sklopa organiziranosti društva sem se osredotočil na začetke delovanja, opisa društev, ciljev, metode dela in dostopnosti pisarn. Pri ciljni skupini uporabnikov sem se osredotočil na starost in število. Raziskal pa sem tudi značilnosti osebja, prostovoljcev in vir financiranja. Analiza programa je potekala od meseca januarja do maja 2019.

4. Rezultati

4.1 Analiza socialnovarstvene dejavnosti

4.1.1 Glavne dejavnosti

Glavna dejavnost organizacije Fighting Words je kreativno pisanje z mladimi. Tako vsak dan med tednom izvajajo delavnice z osnovnošolskimi učenci in z dijaki srednje šole. Poleg tega pogosto vodijo namenske delavnice za otroke in odrasle s posebnimi potrebami ali pa sodelujejo v sklopu projektov oziroma festivalov. Skupine prostovoljcev pa delajo tudi na terenu pri skupinah, ki ne morejo fizično priti k njim ... (Fighting Words, 2018)

Metoda dela je bila navdihnjena po programu National 826 iz ZDA. National 826 je neprofitna organizacija, ki si prizadeva pomagati učencem, v starosti od 6 do 18 let, da izboljšajo svoje sposobnosti izražanja in ustvarjalnega pisanja. Poleg tega je po vsem svetu petdeset organizacij, ki jih je navdihnil model 826: Italija, Združeno kraljestvo, Avstralija, Švedska, Avstrija, Francija, Nizozemska in Irska. Če organizacijo pogledamo skozi lečo socialnega dela, ugotovimo, da pri delu uporabljajo metode na mikro ravni (prostovoljčevo delo skupaj s posameznikom v drugem delu delavnic) in mezo ravni (delo s skupinami v prvem delu delavnic, projektno skupinsko delo). Temeljna metoda dela, ki jo uporablja organizacija pri delu, je socialno delo s skupino. Cilj te metode je ustvarjanje kvalitetnega skupinskega življenja in je odvisen od potreb konkretne skupine (v našem primeru mladih). Gre za k cilju naravnano delo z malimi skupinami, s katerimi se zadovoljujejo socialne in emocionalne potrebe in opravljajo konkretne naloge. (Milošević Arnold in Postrak, 2003)

4.1.2 Cilji

Cilj organizacije Fighting Words je pomagati otrokom, mladim in odraslim, ki niso imeli priložnosti kot otroci, odkriti in izkoristiti moč svoje domišljije in ustvarjalne sposobnosti pisanja. Organizacijo so ustanovili z namenom naslavljanja odsotnosti organizacij podobnega tipa za mlade v Dublinu, ki bi se ukvarjale z ustvarjalnim pisanjem, in pomanjkanjem prostora za ustvarjalno pisanje v šolskem učnem načrtu. V svojem jedru pa se organizacija zavzema glede nečesa širšega in bolj vključujočega in sicer za uporabo ustvarjalne prakse pisanja in pripovedovanje zgodb za krepitev moči otrok in najstnikov – iz vseh okolij – z namenom, da so ustvarjalni in uspešni oblikovalci lastnega življenja. (Fighting Words, 2018)

4.1.3 Ciljna skupina

Ciljne skupine organizacije so otroci in mladi. Prav tako pa izvajajo svoje programe tudi z odraslim z različnimi potrebami. Največji uporabniški delež predstavljajo mladi, saj je kar 84,5 % udeležencev vseh delavnic v starosti med 6 in 18 let. (Fighting Words, 2018)

4.1.4 Evalvacija uspešnosti in učinkovitosti

Evalvacija vloženega napora

Tradicija

Organizacija Fighting Words je bila ustanovljena leta 2009 v Dublinu, kjer je nastal prvi center, nekaj let zatem so ustanovili druge podružnice. Na začetku so sodelovali samo z otroki in mladimi, vendar so naknadno razširili svoj program na projektno delovanje z drugimi odraslimi populacijami. Prav tako so leta 2010 začeli izvajati enoletni projekt z različnimi srednjimi šolami, v katerem učenci ali učenke skupaj napišejo zbirko kratkih zgodb.

Znanje

Delavci in delavke prihajajo iz različnih profilov (od pedagogov, pisateljev do glasbenikov in aktivistov), tako da vsak prinaša svoje znanje, ki so ga pridobili z dolgoletnimi izkušnjami na svojem področju, da tvorijo interdisciplinarno celoto.

Delo

Delo poteka v Dublinu in vseh podružnicah na Irskem, v obliki individualnega in skupinskega dela. Glavnino dela predstavljajo delavnice kreativnega pisanja za osnovnošolce in srednješolce, k temu pa spadajo še različni projekti z različnimi populacijami.

Dostopnost organizacije

Fighting Words je odprt pet dni na teden od 9.00 do 18.00 skozi vse leto, z izjemo praznikov. Dostopno pa je za tiste mlade med 13 in 18 letu starosti, ki bi radi pisali v pisnem klubu. Termini pisnega kluba so ob sobotah in sredo od 13.30 do 16.30, druge skupine so predčasno naročene oziroma se terensko dela pri njih. Kar se tiče cenovne dostopnosti, so vse storitve brezplačne. Prostor Fighting Words se nahaja v severnem delu središča Dublina, na

območju, ki je pogosto povezano z prikrajšanostjo. Stavba, v kateri se nahaja organizacija, je namensko zgrajen prostor in je sestavni del pristopa k ustvarjalnemu pisanju, ki ga prakticira Fighting Words. Na Irskem je zdaj 10 podružnic Fighting Words v okoliših Belfast, Mayo, Wicklow, Cork, Galway, Kerry, Wexford, Kildare, North-West (Bundoran & Ballyshannon) in Dublin.

Osebj

V organizaciji v Dublinu je zaposlenih 7 oseb in 15 oseb v podružnicah. Na pomoč jim prihaja 800+ prostovoljcev po celotni Irski, delež tega predstavljajo tudi pripravniki (tako iz okolice kot iz mednarodnih izmenjav.) Organizacija ima 8 članov uprave.

Prostovoljce sestavljajo vsi, ki so starejši od 18 let. To so najpogosteje sedanji ali upokojeni učitelji, podiplomski študenti, pisatelji, novinarji in knjižničarji. Starostni profil obsega od 19 do 60 let, prevladujejo večinoma ženske. Osebj je sestavljeno iz aktivistov, učiteljev oziroma pedagogov, bivši pripravniki, glasbeniki, pisatelji ... Člani uprave so pisatelji, režiserji, novinarji, pedagogi, pravniki. V organizaciji so prostovoljci temelj celotnega delovanja, saj pomagajo voditi programe, sodelujejo pri delavnicah in ponujajo svoje znanje in čas za delovanje celotne organizacije. Zaposleni se ukvarjajo z rezervacijami šol in koordiniranjem programa, usposabljanjem prostovoljcev, urejanjem knjig in spletne strani, vodenjem in sestavljanjem projektov, pomočjo pri delavnicah, administracijo. Uprava pa se dobiva na letni ravni za pregled financ in ostalih administrativnih nalog. (Fighting Words, 2018)

Financiranje

Fighting Words financirajo predvsem donacije posameznikov. Prav tako prejemajo tudi podporo Irskega ministrstva – oddelka za izobraževanje in znanost, organizacije Creative Ireland, dublinskega Mestnega sveta in Umetnostnega sveta. (Fighting Words, 2018)

4.1.6 Evalvacija procesa

Pri tej vrsti evalvacije opišemo, kako je potekal proces socialne interakcije med udeleženci programa. (Mesec, 1998) Iz lastnega opazovanja in izkušenj pri delu v organizaciji, sem opazil, da gre za zelo različne interakcije v vsaki delavnici. Včasih so te prijetne in ne predstavljajo nobenega izziva (npr. vodja delavnic odlično sodeluje skupaj z udeleženci, prostovoljci usmerjajo in pomagajo udeležencem, ti ustvarjajo brez zavor ...), medtem ko so druge bolj težavne in predstavljajo kar precejšen izziv (npr. delo z zelo nezainteresiranimi

najstniki in najstnicami ali pa delo z zelo živahnimi osnovnošolci ...). Seveda je potrebno upoštevati, da gre znotraj teh skrajnosti za še večjo razdrobljenost. Lahko rečemo, da so znotraj skupin, ki predstavljajo večji izziv, posamezniki, ki uživajo v takšnem delu in obratno. Glavni smisel, ki sem ga opazil (tudi ko sem sam vodil), pa je, kakšen pristop uberejo vsi, ki delajo v organizaciji, saj se le ta zrcali nazaj. Če je posameznik, prostovoljec, zaposleni ubral miren, a ne dolgočasen pristop, potem so posamezniki tako odreagirali. Če je bil posameznik, prostovoljec, zaposleni napet ali nepripravljen, potem se je pokazalo, da so se udeleženci odzvali z odporom.

4.1.7 Evalvacija ciljev in učinkov

Cilji

Cilji organizacije Fighting Words so naslednji: pomagati otrokom, mladim in odraslim, ki niso imeli priložnosti kot otroci, odkriti in izkoristiti moč svoje domišljije in ustvarjalne sposobnosti pisanja; nadomeščanje odsotnosti organizacij, ki bi se ukvarjale z ustvarjalnim pisanjem in pomanjkanjem prostora za ustvarjalno pisanje v šolskem učnem načrtu; uporaba ustvarjalne prakse pisanja in pripovedovanja zgodb za krepitev moči otrok in najstnikov – iz vseh okolij – z namenom, da so ustvarjalni in uspešni oblikovalci lastnega življenja. Prav tako želijo še bolj širiti svoje programe tudi za delo z odraslim z različnimi potrebami. Do konca leta 2019 ciljajo na 150.000 otrok v celotnem delovanju. V letu 2018 so po poročilu delali z 22.000 učenci in od začetka delovanja (2009) s 110.000 učenci. (Fighting Words, 2018)

V večji meri, kot so doseženi zastavljeni cilji, bolj uspešen je projekt (Mesec, 1998). V primeru te organizacije gre za uspešno doseganje, saj je model zastavljen ravno tako, da posamezniki, ki pridejo na delavnice, odidejo s pozitivno izkušnjo, z izkušnjo, da zmorejo. Da organizacija še vedno in zelo uspešno nadaljuje naprej, govori tudi dejstvo, da so rezervirani s strani šol že vsaj eno leto vnaprej, tako da morajo imeti poseben pristop pri izboru šol, kjer imajo prednost tiste, ki prihajajo iz bolj prikrajšanih okolij. Doseganje ciljev rahlo šepa pri zagotavljanju storitev za druge populacije, predvsem za odrasle in mlade s posebnimi potrebami, saj se to delovanje omeji le na nekaj delavnic na leto.

Uspešnost in pomanjkljivosti organizacije iz opazovanja

Pričujoče uspešna in pomanjkljiva področja so pridobljena iz lastnega opazovanja in zapisovanja v času, ko sem bil prisoten v organizaciji (januar 2019 – april 2019).

Uspešna področja

- Program in model delavnic sta odlično zastavljena. Program naredi tisto, kar obljublja, otrokom poda izkušnjo, moč in spoznanje, da so sposobni ustvarjati. Poleg tega pa že dejstvo, da so mladi v okolju, kjer lahko brez slabe vesti izražajo svojo domišljijo, kjer niso ocenjevani kakor v šoli, dobivajo podporo in izkušnjo, omogoči, da zmorejo ustvariti nekaj iz ničesar.
- »Gverilski« način vzpostavljanja centrov: kar me je navdušilo glede same organizacije, je, da je model delavnic možno opravljati skoraj kjerkoli. Oprema, ki jo potrebujejo, je minimalna (projektor, prenosni računalnik, pisalni in risalni pribor ...). Kjerkoli sem delal na terenu, je bila vedno možnost improvizacije z okolico, da se je pripravila delavnica. Tako nastanejo tudi potenciali, da storitve dosežejo čim večji krog potencialnih uporabnikov.
- Odličen inkubator za bodoče delavce na tem področju. V praksi sem imel priložnost spoznati mnogo drugih študentov iz drugih držav in drugih študijev. Od študentk pedagogike do študentov primerjalne književnosti, nabor pripravnikov je široko zastavljen in predstavlja možnost drugačnega učenja dela z mladimi.
- Veliko moči je dano v roke uporabnikov, saj ti določajo vsebino. Celoten proces je odvisen od uporabnikov. Čeprav obstajajo okviri, kaj se počne, se nikoli ne predpisuje, kako morajo delati ali kako morajo peljati zgodbo. Prav tako je pri individualnem delu vse v rokah uporabnikov.
- Velika mešanica strok in ogromni potenciali interdisciplinarnosti: od pedagogov, socialnih delavcev, do urednikov, pisateljev, slikarjev in sodelovanja z organizacijami (od muzejev, galerij, gledališč do bolnic, šol, univerz, organizacij, ki se ukvarjajo z različnimi problematikami (svoji bolniki iz hospica, organizacija, ki sodeluje z bivšimi brezdomci)) z namenom ponujanja najboljše možne storitve, izkušnje in doseganja čim večje populacije.
- Na lastne oči videl kako model krepi moč, da sposobnost mladim, da verjamejo vase in jih spodbuja, da se lotevajo kreativnega pisanja. Velikokrat so se prišli učenci osebno zahvalit ali izreč, kako jim je bila celotna izkušnja všeč in da bi še radi prišli. Veliko jim je tudi pomenilo, da so prebrali svojo zgodbo in za to prejeli pohvale. Dovolj je bila le ena pohvala ali en napotek, da so se lotili dela. Prav tako sta me presenetili kakovost umetniških izdelkov (čeprav je bila ta sekundarnega pomena) in originalnost.

– Prostovoljci: v veselje mi je bilo delati z ostalimi prostovoljci. To gre lahko pripisati temu, da so dobro izobraženi na področju tako sami kot s strani vodij organizacije, in želji, da opravljajo takšno delo. Na sploh je šlo za zelo prijazne osebe. Nikoli nisem videl, da bi kdorkoli naredil karkoli slabega in vedno so bili prijetni in pripravljeni pomagati, če se je kje karkoli zalomilo.

Pomanjkljiva področja

– Majhen obseg dela oziroma osredotočenost na samo eno populacijo. Model je dober in z malo predelave bi se lahko ukvarjali tudi z drugimi populacijami kot npr. starimi, ljudmi v zavodih. Čeprav to skušajo omiliti z določenimi manjšimi projekti (ki so tudi odvisni od samoiniciative zaposlenih), se mi zdi, da imajo potencial ustvariti še več.

– Pogosto se na mlade izvaja pritisk, da morajo nekaj narediti. Kar sem pogosto opazil tako pri sebi kot pri drugih je, da smo pri mladih in najstnikih vztrajali, naj poizkusijo pisati, tudi ko so izrazili, da nočejo. Ne poznam izvora te težnje, vendar smo jo premalokrat naglasili, saj sta, kakor sem že omenil, najpomembnejši proces in izkušnja, ne pa sama kakovost in kvantiteta njihovega dela. Pojavlja se tudi vprašanje, kje je meja učenja vztrajnosti in raziskovanja za učence in priložnost, da dokažejo sami sebi, da zmorejo, in kje je meja pritiska, da se nekaj naredi samo zato, ker se mora.

– Pomanjkanje znanja za delo z neprostovoljnimi uporabniki in vprašanje prostovoljnosti uporabnikov. Velikokrat je tudi pri drugih prostovoljcih prišlo do tega (nanašajoč se na zgornjo točko), da mladi niso želeli ustvarjati. Tako se je pojavil problem, ko smo poizkusili z uporabnikom vse in pridemo do točke: »Kaj pa sedaj?« Tu nas niso dovolj poučili, kako ukrepati v tem primeru, kako delati s takim uporabnikom in kako mu prisluhniti oz. se mu približati. Pomislek, ki se je pojavil, je bil: koliko izbire so imeli uporabniki, da so sploh prišli? Opazil sem namreč, da je obisk organizacije del pouka, saj pridejo med šolskimi urami ter da vedno pride ves razred. Po drug strani pa sem opazil, da marsikomu prija umik iz ustaljene rutine v učilnicah.

– Pogrešam večjo razširjenost glavne ponudbe in ne samo dve vrsti delavnic. Čeprav je argument za to, da je premalo kadra za kaj več, in dejstvo, da izvedba programa temelji na prostovoljcih, imajo trenutno samo dva (spodaj opisana) modela. Sem mnenja, da bi se delavnice lahko opravljale na več različnih načinov. To posledično tudi ohranja stvari sveže in delavci se ne naveličajo dela. Na koncu so novi programi in delo z drugimi populacijami kot zgolj z mladimi (oziroma tudi drugimi populacijami in ne samo z otroki in mladimi, ki

prihajajo iz šol) odvisni od samoiniciativnosti zaposlenih. Prav tako je treba vzeti v zakup, da prihajajo vedno novi uporabniki in je za njih vedno nova izkušnja.

– Premalo dela s populacijo z duševnimi težavami (čeprav govorijo, da delajo na tem). Zdi se, da bi lahko na tem področju naredili več, saj si po mojem mnenju vsaka populacija zasluži imeti to izkušnjo. Tako bi lahko dvignili število obiskov v zavodih in drugih institucijah, še bolje pa bi bilo, da bi uporabniki prišli v organizacijo ravno z namenom, da pridobijo novo izkušnjo izven institucije.

– Razširitev populacije za pisni klub. Pisni klub je namenjen le mladim od 13. do 18. leta, da pridejo in ustvarjajo ter razvijajo lastna dela v varnem okolju z spodbudo. Problem nastane, ker gre za zelo ozko populacijo, tako dostopno le v okolici, kot tudi le za določeno populacijo.

Učinki na udeležence

Za bolj temeljito analizo učinkov organizacije na udeležence se bom oprl na sekundarno gradivo. Gre za raziskavo, ki jo je opravila Dublinska mestna univerza oziroma sta jo opravili raziskovalki Francesca Lorenzi in Irene White z namenom evalvacije prednosti in izzivov modela Fighting Words s strani udeležencev in ali je možno model organizacije integrirati v šolski sistem. Raziskava ponuja odličen vpogled v perspektivo uporabnikov in njihovo občutja, kaj so pridobili od delavnic in kakšne so bile pomanjkljivosti oziroma izzivi pri delavnicah. Raziskavo so opravljali na učencih srednje šole, ki so prišli enkrat na delavnico, učencih srednje šole, ki so bili vključeni v enoletni projekt pisanja zbirke zgodb, in mladih, ki so se udeleževali pisnega kluba. (Lorenzi in White, 2014)

Pozitivni učinki

Model "Fighting Words" ustvarja okolje in ustvarja proces, s katerim posamezniki in skupine učencev, ne glede na njihovo začetno sposobnost, postanejo sposobni proizvajati kratke zgodbe, ki kažejo stopnjo izvirnosti in ustvarjalnosti, ki jo učitelji pogosto niso pričakovali. V tem kontekstu vsi vprašani omenjajo podporo prostovoljcev kot temeljno za uspeh modela. Prostovoljci sami poudarjajo pomen svoje pogosto naporne motivacijske vloge pri pomoči učencem, grajenju na samozavesti in vztrajnosti. Učenci in učitelji, ki sodelujejo pri enoletnem projektu, dajejo velik pomen končnemu izdelku: zbirki kratkih zgodb. Uvod v zbirko enoletnega projekta napišejo različni priznani pisatelji, ki komentirajo vsako posamezno kratko zgodbo. Priznanje pisateljev je ustvari občutek potrditve ustvarjalnosti

učencev. Tisti učenci, ki so še naprej v stiku z organizacijo prek kluba za pisanje, potrjujejo, da je ta dejavnik vplival na njihovo odločitev, da še naprej ustvarjalno pišejo. (Lorenzi in White, 2014)

Pomembnost prostora organizacije Fighting Words – tako fizičnega kot čustvenega – so dosledno omenjali vsi anketirani. Prostor ima simbolični pomen, saj predstavlja učencem izkušnjo izven šole. Učenci sami so komentirali, da so se oddaljili od šolske rutine, učitelji in ravnatelj pa so predlagali, da se dinamika in vedenje učencev, ki se pojavljata v centru Fighting Words, razlikujeta od tistih, ki so jim običajno priča v šoli. Eden od pokazateljev je bila večja pripravljenost za izražanje svojih idej in aktivni prispevek k razvoju zgodbe. Delo in prostor brez presojanja igrata pomembno vlogo pri vzpostavljanju podpornega in varnega okolja za učence, tudi pri razvoju ustvarjalnosti in še posebej razmišljanja o drugačnih možnostih in razmišljanju izven škatle. Temeljno prepričanje, da je vsak lahko ustvarjalen, prežema dejavnosti organizacije in to jasno zaznavajo učenci, ki so se udeležili delavnic. (Lorenzi in White, 2014)

Učenci, ki so se udeležili enkratne delavnice, niso imeli izbire o tem, ali naj sodelujejo, medtem ko so učenci, ki so se udeležili knjižnega projekta skozi celotno leto, imeli možnost, da ne sodelujejo. Obe skupini sta bili zaproseni, da komentirata svoje motive in pričakovanja glede sodelovanja v dejavnostih organizacije. Te izsledke sem dodal z namenom vpogleda, kakšna so pričakovanja pred delavnicami in kaj so pričakovali od delavnic.

Tabela 4.1 Razlogi in pričakovanja glede udeležitev delavnic

Učenci iz enoletnega projekta	Učenci, ki so se enkrat udeležili delavnic
-Bil sem mnenja, da mi bo pomagalo postati boljši pisatelj in uživam v pisanju. -Rad imam angleščino. -Priložnost, da objavimo knjigo. -Želja po razširitvi mojega besednega zaklada. -Želja, da mi bo pomagalo postati bolj samozavesten. -Za pomoč pri jezikovni sposobnosti (nisem rojeni angleški govorec). -Na začetku sem imel tesnobo, saj mi je težko pisati. -Na začetku se nisem želel udeležiti, vendar mi je kasneje postalo zelo všeč.	-Mislil sem da bo zabavno. -Rad imam angleščino. -Želel sem videti, kako bo to pripomoglo k mojemu pisanju v angleščini. -Da nadgradim svoje pisalne sposobnosti. -Slišati je bilo zanimivo. -Rad berem in zanimive se mi zdijo misli in zgodbe ljudi. -Mislil sem, da bo čudovita priložnost. -Učitelji so mi predlagali. -Želel sem nadgraditi svoje strukturiranje zgodb in pisanje. -Od starejših letnikov sem slišal, da je dober program. -V osnovni šoli sem že sodeloval in sem užival.

Zdaj pa si pogledjmo prednostne dejavnike za učence in vidike učiteljev in prostovoljcev, ki so bili nabrani v raziskavi (Lorenzi in White, 2014)

Tabela 4.2 Najboljši aspekti udeležbe v programu

Učitelji (komentirajo prednosti programa za učence in učitelje)	Prostovoljci (komentirajo prednosti programa za učence in učitelje)
-Vidi se, kako se samozavest razvije v učencih. -Občutek velikega dosežka v izdelavi in objavi knjige. -Umik iz rutine. -Povečana inspiracija in kreativnost, tako pri učencih kot učiteljih.	- Interakcija z mladimi, podpiranje in grajenje odnosa. -Videti, kako se mladi razvijajo in učijo. - Zavedanja kreativnega potenciala mladih. - Recipročna izmenjava, oboji pridobimo iz odnosa. -Spoznavanje drugih prostovoljcev.

Tabela 4. 3 Najboljši aspekti vključenja v programu Fighting words (mnenja učencev)

Učenci iz enoletnega projekta	Učenci, ki so se enkrat udeležili delavnic	Učenci, ki hodijo v pisni klub ob sredah
-Imeti mentorje, ki me podpirajo. -Svoboda v kreativnosti, da sem imel možnost, da sem pisal karkoli želim. -Prostor, toplina prostora. -Sproščena atmosfera. -Da sem se lahko izražal. -Delo z drugimi. -Objava knjige. -Da sem lahko delil lastne ideje. -Delo z uveljavljenimi pisatelji. -Nihče te ne sodi. -Odmik iz učilnice. -Konstruktivne kritike. -Da imam jaz besedo pri odločanju. -Nisem se počutil kot v šoli. -Izboljšava moje angleščine.	-Bilo je zabavno. -Pisanje zgodbe z vrstniki. -Poslušanje zgodb drugih. -Delanje v skupini, interakcija z razredom. -Različne ideje od različnih ljudi/deljenje idej. -Koristno in sproščeno okolje. -Dalo mi je misliti izven ustaljenih okvirov. -Dovoljeno, da pišemo lastno zgodbo (brez navodil učiteljev). -Pridobiti samozavest, da govorim na glas in se ne počutim ogroženo. -Ni pravih in napačnih odgovorov. -Pomoč od prostovoljcev. -Naredilo je kreativno pisanje manj strašno.	-Konstruktivni nasveti na moje pisanje. -Lepa atmosfera za pisanje. -Dobiš priložnost za več razmišljanja glede pisanja. -Prisili te, da delaš bolj trdo na svojem delu. -Obkrožen si z ljudmi, ki obožujejo pisanje. -Priložnost, da si v interakciji z uveljavljenimi pisatelji.

Tabela 4.4 Prednosti/pozitivni vpliv organizacije na učence (po mnenju učiteljev in prostovoljcev)

Učitelji	Prostovoljci
-Razvija kreativnost in domišljajske sposobnosti. -Vztrajnost in zaveza k projektu. -Delati z uveljavljenimi pisatelji in da niso učeni s strani pisateljev. -Razvije samozavest. -Občutek svobode, ki nastane, da lahko pišejo lastne zgodbe. -Razvoj načrtovalnih sposobnost. -Razvoj pisalnih in uredniških sposobnost. -Učence je zainteresiralo v pisanje zgodb. -Prispeva k občutku doseganja ciljev. -Obogatelo je življenje učencev.	-Ponuja alternativo šoli/ ne obsojajoč prostor, kjer lahko učenci delajo napake. -Gradi samozavest. -Gradi kreativni potencial. -Dovoli samoizražanje. -Kreativnost izven formalnega šolskega okolja. -Srečanje z podobno mislečimi ljudmi, ki jih zanima pisanje. -Ponuja v učence osredotočen pristop. -Učenci dobijo glas. -Da prostor tistim, ki so bolj sramežljivi in manj samozavestni, da se izražajo.

Tabela 4.5 Najbolj pomembna stvar, ki sem se jo naučil v sodelovanju v Fighting Words

Učenci iz enoletnega projekta	Učenci, ki so se enkrat udeležili delavnic	Učenci ki hodijo v pisni klub ob sredah
-Presenečen nad lastno sposobnostjo pisanja. -Da se ne bojim deljenja svojih idej oziroma jih je dobro deliti. -Da sem bolj samozavesten. -Da sem lahko kreativen. -Da znam pisati. -Da sem imel dobro zgodbo v moji glavi a tega nisem vedel. -Da spoštujem domišljijo drugih. -Nobena ideja ni slaba ali neumna. -Sodelovanje v ekipi je koristno.	-Ni pravega ali napačnega odgovora. -Poslušanja drugih je pomembno. -Razmišljanje izven ustaljenega okvira ima prednosti. -Bolj cenim svojo kreativnost. -Pripravljen sem deliti svoje ideje. -Sodelovanje v ekipi je koristno. -Vsak lahko napiše zgodbo.	-Da se ne predaš/ vztrajnost. -Pisanje je vredna aktivnost. - Moje sposobnosti so se izboljšala in posledično sem manj obotavljajoč z deljenjem svojega dela z drugimi.

Tabela 4.6 Največji dosežki v sodelovanju z organizacijo Fighting Words

Učenci iz enoletnega projekta	Učenci, ki so se enkrat udeležili delavnic	Učenci, ki hodijo v pisni klub ob sredah
-Pisanje moje zgodbe. -Priložnost dela s pisateljem Rodyjem Doylom. -Objava moje zgodbe v knjigi. -Imeti sposobnost, da sem zaključil zgodbo. -Izboljšal lastne kreativno pisalne sposobnosti. -Postal sem bolj samozavesten v svojem razmišljanju. -Spoznanje, kako je zgodba planirana in strukturirana. -Bolj jasno sporočanje lastnih idej. -Bolj samozavesten pri spraševanju vprašanj, tudi v šoli.	-Naredilo me je bolj samozavestno. -Lahko govorim bolj samozavestno pred množico ljudi. -Lahko zaključim zgodbo in da vztrajam v tem. -Razmišljanje izven ustaljenega okvira. -Postal sem boljši poslušalec. -Naučil sem se biti bolj kreativen. -Zaupam svoji domišljiji. -Naučil sem se bolje izražati svoje mnenje . -Naučil sem, se kako napisati zgodbo.	-Proizvedel sem zgodbe in bil objavljen. -Dosegel sem visoko oceno v šoli.

Pomanjkljivosti

Zdaj pa si še pogledajmo pomanjkljivosti in izzive dela v organizaciji Fighting Words

Tabela 4.7 Izzivi dela v organizaciji Fighting Words

Učenci iz enoletnega projekta	Učenci, ki so se enkrat udeležili delavnic	Učenci, ki hodijo v pisni klub ob sredah
-Dolg proces. -Želel bi imeti več dni na teden. -Repetitivnost aktivnosti. -Popravljanje osnutkov je dolgo in dolgočasno. -Utrujajoče. -Poslopje je daleč. -Trdo delo. -Roki.	-Pisati posamezno je bilo težko. -Brati oziroma deliti zgodbo na glas. -Premalo časa za dokončanje zgodbe (v individualnem delu). -Predolgo smo sedeli. -Prehitro smo šli v individualno pisanje, nismo se ogreli dovolj, da pišemo posamezno.	- Ko zaključim šolo, ne bom moral več hoditi v pisni klub. -Nedostopnost drugih pisalnih klubov, ko se ta zaključijo. -Poslopje je daleč od mojega doma.

	-Pod pritiskom da pišemo. -Nismo prejeli dovolj kritik oziroma so bile te preveč pozitivne. -Bilo je samo enkrat.	
--	---	--

Na drugi strani pa so se izrazili tudi Prostovoljci in s kakšnimi izzivi se spopadajo oni sami:

- Težko je spodbujati učence, ko so bili utrujeni ali razočarani.
- Težko jim je pomagati pri konstruktivni kritiki s povratnimi informacijami urednika.
- Omejena vključenost učencev/premalo časa, da bi jih dobro spoznali.
- Težko z odpornimi učenci/potreben dober odmerek potrpljenja.
- Spodbujanje vztrajnosti,
- Vodenje urejanja je včasih težavno.
- Izziv, ko učencu manjka samozavesti.
- Vedeti, kdaj naj se umaknete in pustite, da se delo mladostnika oblikuje.

4.2. Analiza praktičnega dela

4.2.1 Okoliščine, v katerih se je delo odvijalo

Praktični pouk sem opravljal na Irskem od januarja 2019 do aprila 2019. Praksa se je odvijala v prostorih neprofitne organizacije Fighting Words v Dublinu, v podružnici Wicklow (od januarja do sredine februarja v Cabinteely House, od marca do aprila v Glencree koči v Wicklowskem pogorju) in na terenu (šola Shankill, Dublinska mestna univerza, knjižnica v Arklowu, Riverbank Art Centre v Newbridgeu, Znanstvena galerija v Trinity Collegeu ...)

Institucionalni okvir je obsegal organizacijo, v kateri sem opravljal prakso, druge organizacije, s katerimi se je organizacija povezovala (omenjene zgoraj), in šole, iz katerih so prihajali učenci.

Populacija je bila različna, vendar so največji delež predstavljali otroci iz osnovne šole (Primary School) v starostnem razponu od 7 – 12 in mladostniki iz srednje šole (Secondary School), v starostnem razponu od 13 – 17. Poleg tega sem v sklopu različnih projektov delal tudi z otroki z avtizmom, bivšimi brezdomci, posamezniki, ki so bili dani v rejo, odraslimi, brati in sestrami otrok ki so v hospicu, starejšimi glasbeniki ...

4.2.2 Opis poteka dela

Glavni način dela, ki so ga izvajali z mladimi, so bile delavnice kreativnega pisanja. Za potrebe pričujočega dela bom opisal način delovanja, kot je bil izvajan v Dublinski organizaciji, saj so v drugih podružnicah druge variacije, glede na prostorske, kadrovske in druge omejitve. Terenske delavnice so sledile podobnemu principu dela, vendar z malo variacije, medtem ko so bile delavnice z drugimi populacijami oziroma v projektih popolnoma drugačne. Delo z otroki je potekalo od ponedeljka do četrтка, delo z mladostniki pa je potekalo enako z izjemo sred, ki so bile rezervirane za pisalni klub. Posebni projekti so se izvajali ob petkih ali sobotah (ob sobotah je prav tako potekal pisalni klub), včasih pa tudi kasneje zvečer, ko so bile ostale delavnice zaključene. Velja tudi omeniti, da so otroci in mladi prihajali vsak dan iz drugih šol.

Delavnice z osnovnošolskimi otroki

Pred prihodom otrok se uredi celoten prostor in pripravi material za kreativno pisanje. Ko otroci pridejo, jih prostovoljec pozdravi in jim poda navodila, kako bo potekalo, preden vstopijo v prostor skozi »čarobna vrata« (oziroma vrtečo knjižno omaro). Tako otroci najprej od enega prostovoljca dobijo nalepko s svojim njihovim imenom (z namenom, da se jih kliče po njihovem imenu), potem drugemu podajo svoje plašče, torbe in se ustavijo pri tretjemu, ki jih fotografira (na koncu dobijo tiskano knjigo s svojo fotografijo). Ko vse to opravijo, se vrnejo k prvemu prostovoljcu, ki jih je pozdravil. Skupaj z njim se morajo spomniti originalne čarobne besede, da se bodo »čarobna vrata« odprla, prostovoljec jih potem »poizkuša prelisičiti«, da gledajo stran in na ves glas izgovorijo čarobno besedo, medtem ko odpre vrata. Potem ko se otroci posedejo na tla pred projicirnim platnom, jim vodja delavnice sprva poda tehnična navodila (požarni izhod, stranišče ...) in jih nato vpraša, ali prebirajo kakšne knjige, gledajo filme ali igrajo video igre. Ko odgovorijo, jih vodja delavnice vpraša, kaj vse spada v knjigo (glavni junaki, poglavja, naslov ...), kdo je vključen v izdajo knjige (ilustrator, urednik...). Zatem predstavi prostovoljca ilustratorja/ko, katerega naloga je, da nariše glavnega junaka zgodbe in ostale situacije, ki se dogajajo v zgodbi (če je prostovoljcev več, ima ilustratorka na voljo tudi pomočnika/co, ki spremlja in zapisuje zgodbo). Poleg tega pa predstavi tudi urednika, gre za zelo nesramnega urednika po imenu Mr. Mcconkey, ki ne mara otrok. Tako gre vodja delavnice do omare, kjer potrka in pokliče urednika, ta se oglasi in sledi kratka izmenjava (po navadi ga igra eden od zaposlenih, pomembno je, da ga otroci ne vidijo), v kateri urednik pove, da otroci na znajo pisati in nimajo domišljije ... (Namen je, da ga otroci prepričajo, da se moti). Ko se voditelj delavnice vrne, pove, da lahko začnejo pisati,

vendar sta dve pravili, da navdušimo urednika: 1. Vse osebe in zgodba morajo biti originalne
2. Nič nasilja, krvi...

Potem se lotijo pisanja. Zraven platna sedi še en prostovoljec za računalnikom in zapisuje vse, kar se otroci spomnijo. Tako si morajo otroci na začetku izmisliti glavnega junaka zgodbe, njegovo največjo željo, največji strah in njegovega najboljšega prijatelja. Za vsak element otroci glasujejo, vendar morajo pri tem imeti oči zaprte, z namenom, da je glasovanje pošteno in da ne morejo vplivati drug na drugega, kaj bo kdo glasoval. Za zagotavljanje, da imajo oči zaprte, sta zadolžena dva prostovoljca, ki imata na roki penasti navijaški prst, da se po glavi dotakneta otroka, ki ima odprte oči in mu odvzameta glas za trenutno glasovanje. Ko se vsi elementi določijo, se vodja delavnice loti z otroki pisanja zgodbe. Vsak otrok, ki želi, prispeva en stavek in peljejo zgodbo do kritične točke (cliffhanger). V drugem delu delavnice se otroci posedejo za mize in imajo možnost, da nadaljujejo zgodbo, naredijo zgodbo z enakimi elementi ali pa naredijo popolnoma novo zgodbo, poleg tega pa imajo še možnost, da rišejo, če jim ni do pisanja. Pri vsaki mizi sedi prostovoljec, ki jim pomaga, jih spodbuja ali jim svetuje. V tem času se v pisarni pripravlja knjiga za otroke. Ko se zaključi drugi del, se jih poprosi, da podelijo nekaj zgodb oziroma nadaljevanj. Otroci imajo tudi možnost, da lahko namesto njih preberejo prostovoljci. Ko se zaključi deljenje zgodb, grejo otroci k omari, da se ponovno srečajo z urednikom. Medtem dva prostovoljca stojita pri omari, za vsak slučaj, če bi otroci želeli iti v pisarno (tam pa se skriva zaposleni, ki igra urednika) in vodja delavnice pobere njihova dela. Nato se odločijo, da bodo »pretentali« urednika in mu v škatli za malico pretihotapili dela, ki so jih naredili otroci. Urednik nato nerade volje prebere skupno zgodbo, nato pa se loti še branja nekaterih njihovih zgodb z veliko navdušenostjo, zatem pa samo prebira še imena vsakega od otrok in prosi za aplavz za vsakega in se na koncu odloči, da bo objavil njihove zgodbe. Pred tem še obrne scenarij in reče, da je bil vodja delavnice tisti zlobni na začetku in da je govoril, da otroci nimajo domišljije in ne znajo pisati, zato skupaj določijo kazen za vodjo. Po vsem tem skozi omaro pride škatla za malico, v kateri so dela otrok, natiskane knjige, ki vsebujejo prvi del zgodbe, prazne črte za zgodbo, ilustracije in slike od vsakega od otrok. Na koncu se te knjige razdeli otrokom in se jim pomaga oditi. Zatem sledi še refleksija v krogu za prostovoljce, če so se srečevali s kakšnim problemom oziroma ali je kaj takega, kar želijo podeliti.

Delavnica za srednješolce/ke

Delavnica deluje na podoben princip, kakor je delovala za otroke, le da je manj igriva. Na začetku se prosi dva prostovoljca, da odigrata določen scenarij (npr. ponoči sedita pred televizijo in zaslišita hrup na podstrešju ...). Prostovoljec ki je zadolžen za tipkanje, skuša ujeti čim več dialoga in ga natipkati. Potem se pregleda, česa vsega prostovoljec/ka, ki je tipkal, ni ujel in se to doda. Zatem pa se ponovno skupaj lotijo pisanja zgodbe do kritične točke, pred tem še določijo glavna karakterja in okolje, v katerem se dogaja. Ko pridejo do kritične točke, se udeleženci/ke usedejo za mizo in imajo možnost, da nadaljujejo zgodbo, predelajo zgodbo ali napišejo popolnoma novo. Pri vsaki mizi sedi prostovoljec, ki pomaga, spodbuja ali svetuje. Ko se zaključi, se udeležence/ce prosi, ali se lahko podeli zgodbo. Na koncu dobijo natiskan prvi del zgodbe in povabilo za udeležbo v pisalnem klubu.

4.2.3 Analiza poteka dela glede na koncepte, opredeljene v uvodu

Pred prihodom v organizacijo si nisem zmozel predstavljati, kakšen način dela me čaka. Sprva sem mislil, da gre za enega od centrov, kjer otroci samo pridejo in delajo, brez dodatnih navodil, ne da bi bili vodeni. Nisem pričakoval, da gre za vodeno izkušnjo. Nisem si niti predstavljal, da bo prostor prav posebno zasnovan za ustvarjanje in da naredi vtis na otroke – s tem mislim na vrtečo knjižno polico, prostor, ki je razdeljen na prvi del delavnice in drugi z mizami, ves material, ki ga potrebujejo in polne police knjig v vseh prostorih. Prav tako nisem imel ideje, kakšno bo moje delo, saj sem mislil, da bom samo sedel zraven otrok in le malo pomagal.

Na začetku sem prevzemal lažje vloge v prostovoljstvu (priprava prostora, pobiranje plaščev, fotografiranje učencev), naknadno sem šele prišel tudi do položaja, kjer sem moral voditi delavnico, celoten ustvarjalni proces in na koncu celo zasnovati lastne delavnice. Vodenje delavnic mi je predstavljalo največji izziv, saj poleg tega, da nikoli nisem vodil tako velikih skupin (v povprečju 25 otrok in 15 mladostnikov), sem moral voditi delavnice v angleščini. To v določenih pogledih ni predstavljalo problem, v drugih pogledih pa se mi je pogostokrat zatikalo, ko sem iskal pravo besedo. Vendar sem se vedno lahko opiral na druge prostovoljce. Včasih sem jih tudi vključeval in jih vprašal, kaj si oni mislijo o tem in onem. Proti koncu se mi je vse zdelo lažje, saj sem se navadil na delo in naučil scenarija ter sem lahko obdeloval druge detajle.

Če se vrnem korak nazaj in pogledam na samo populacijo, s katero smo delali, sem ugotovil, da gre za prav posebno delo. Ule (2000) pravi, da so mladostniki posebej ranljiva družbena skupina, saj se v obdobju odraščanja začnejo soočati s hitrim telesnim razvojem, ki spremeni

dojemanje in doživljanje lastnega telesa, na katerega se morajo privaditi, kar vpliva na razvoj samozavesti. Obenem pa jim družba začne postavljati pogoje in omejitve vedenja ter nalagati vedno večje obveznosti s strani šole in širšega družbenega okolja. To se je najbolje videlo pri najstniških oziroma srednješolskih (secondary) delavnicah, saj se je pogostokrat dogajalo, da se v skupnem delu nihče ni želel javiti, da bi nadaljeval zgodbo in se s tem izpostaviti oziroma postati tarča za kasnejši posmeh (čeprav smo jim govorili, da zasmehovanje idej ni dovoljeno). V primerjavi z mlajšimi učenci se je videlo, da imajo najstniki veliko kreativnih zavor zaradi zgoraj omenjenih postavljenih pogojev in omejitev vedenja. Nekateri so na žalost ta vzorec tudi prenesli na drugi individualni del, kjer si niso dovolili biti ustvarjalni in nepredvidljivi v svojem ustvarjanju. Velika večina tistih, ki se ni oglašala med skupnim delom, pa je v tem delu blestela. Najbolj navdihujoče je bilo, ko so ti prebirali svojo zgodbo pred celotnim razredom in so vedno naleteli na pristno odobravanje s strani vrstnikov.

Način dela, kako se takšno ustvarjalno delo prakticira, je pogojen s kar nekaj faktorji. Poleg ozadja, izobraževanja in teoretične orientacije, iz katerih izhajajo zaposleni v organizaciji, imajo vpliv tudi določene potrebe uporabnika oziroma skupine, s katero delajo, ter institucionalni kontekst, znotraj katerega to delo poteka. (Edwards, 2004) Celoten proces vodenja delavnic je bil izpeljan z namenom, da se vsem ponudi izkušnjo, da imajo sposobnost ustvarjati. Vendar v celotni shemi ni pomemben le celoten proces, temveč tudi znanja, predvsem zaposlenih in prostovoljcev, ki pridejo v stik z mladimi. Vsak od teh prispeva k celotni izkušnji, da je kar se le da pozitivna za posameznika/co in da so pripravljeni na različne izzive – npr. dostikrat smo imeli učence/ke z disleksijo, vendar se je preko pomoči (včasih je bilo dovolj le pomagati črkovati, včasih pa na prošnjo učencev/k pisati namesto njih oziroma po njihovem nareku) naredilo veliko.

Edwards (2004) poudarja, da preden se sploh nudi umetnostno terapijo uporabnikom, je potrebno poskrbeti za nekaj praktičnih zadev. Ena od teh je vzpostavljanje primerne prostora, v katerem lahko poteka umetnostna terapija. Prostor mora biti dovolj intimen, da lahko ustvarjanje poteka nemoteno in varno. Vendar zaposleni pogosto ne morejo delati v idealnih pogojih, zaradi omejitev institucij. Zato je potrebno delati drugače, vendar ti pogoji ne smejo biti odločilni za celotni proces. Za idealen tip prostora bi lahko rekli, da ga predstavlja Dublinska podružnica, saj ima zato namensko narejen prostor, kjer se lahko uveljavljajo omenjeni pogoji. Ostale podružnice niso imele namensko zgrajenega prostora, kar pa ne pomeni, da niso bili pogoji odločilni za celotni proces. Namreč lokacijsko so bili prostori zelo zanimivi in spodbujajoči za kreativnost. Šlo je za staro vilo, koč v Irskem gorovju, muzeje, kinodvorano in podobno. Najpomembnejše vodilo pri tem je bilo, da se

udeležencem da izkušnjo izven šole; kakor so mi povedali, s tem dobijo udeleženci večjo domišljijo, manj strahu in minimalni šolski pritisk.

Pri delu sem bil tudi priča neskončni ustvarjalnosti otrok in mladostnikov. Čeprav se otroci na začetku pogosto oklepajo tistega, kar poznajo (junakov iz video iger, filmov ...) in skušajo to umestiti v zgodbo, se po opozorilu in razlagi, da naj poskušajo biti originalni, spomnijo čudovitih idej (od jastoga, ki želi imeti prijatelje, do krompirja, ki želi peti). Poštrak poda uvid v ustvarjalnost otrok: »Otroci in mladostniki so domiselni v okviru lastnih zalog znanja, ustvarjalni so v kontekstu lastnega življenjskega sveta. Ustvarjajo s tistim, kar jim je pri roki. S tistim, kar so v svoji dosedanji osebni zgodovini ponotranjili v svojem družbenem jazu. Z dobrimi in slabimi izkušnjami iz dosedanjega življenja. Z ustreznimi ali neustreznimi oblikami ravnanja, ki so jih spoznali in uskladiščili v svoj družbeni jaz. Z osebnim jazom bodo lahko neustrezne izkušnje presegali, torej se bodo, kot rečemo, učili na napakah. Ali pa bodo te neustrezne izkušnje uporabili kot lastne strategije življenja, ker jih bodo poznali kot edine možne.« (Poštrak, 2015)

V socialnem delu pri delu z uporabniki kot prvo uporabljamo koncept delovnega odnosa. "Delovni odnos omogoči, da je ustvarjanje rešitev za kompleksne probleme ljudi zastavljeno kot izviren delovni projekt. Prva naloga socialnega delavca je, da vzpostavi delovni odnos." (Čačinovič Vogrinčič, idr., 2005.) Zanimivo je, da čeprav so delavnice trajale le dve uri in da smo vsak dan imeli drugačne učence, se je vedno našel prostor za vzpostavljanje delovnega odnosa. Začelo se je na skupinski ravni, kjer je vodja podal navodila in okvir delovanja delavnic, medtem ko so bili glavni tvorci vsebine udeleženci delavnice. Nato pa se je delovni odnos preselil na posamezno raven, kjer sta bila skupaj prostovoljec in udeleženec. Vedno sem v tem odnosu začel z vprašanjem: »Kaj bi rad počel/la, bi nadaljeval/a zgodbo, jo predelal/a, napisal/a nekaj čisto novega, kaj narisal/a ali še potrebuješ čas za razmislek?« S tem sem podal okvir za delovni odnos, vendar je izbira na koncu vedno ostala pri udeležencu. Pogostokrat je prišlo do točke, kjer udeleženec/ka ni vedel/a kako naprej, ni verjel/a v svoje sposobnosti (da lahko riše oziroma piše) ali pa sploh ni imel/a idej, kje začeti. Takrat sem delal iz perspektive moči. Delo iz perspektive moči v socialnem delu usmeri pozornost od problemov k novim možnim rešitvam v posameznikovem življenju (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005) z mobilizacijo obstoječih virov moči in njihovim iskanjem, notranjih in zunanjih. Pogostokrat je, kakor že omenjeno, prišlo do tega, da posameznik ni verjel vase, da je sposoben napisati karkoli, zato sva se lotila zadeve na širši način; najprej sem vprašal, katere medije oziroma kakšno zvrst medijev rad gleda/bere in ali bi se bil pripravljen poizkusiti v tem. Če to ni uspelo, sva se lotila na podoben način kakor v skupnem delu, da se je

posameznik sam poizkušal spomniti glavne elemente zgodbe. Če tudi to ni šlo, sva poskušala napisati vsaj en stavek za nadaljevanje ali nove zgodbe, da vidiva, ali je mogoče izpeljati zgodbo ...

Glavno vodilo, ki zajame celoten proces pri vseh delavnicah, je bilo naslednje (po Šugman Bohinc, 1994): »Za socialno delo z ustvarjalnimi kulturnimi dejavnostmi je še zlasti pomembno, da gredo izvajalci sami aktivno skozi proces kulturnega ustvarjanja. Slednje ne pomeni umetniškega ustvarjanja po družbeno priznanih (ali nepriznanih) estetskih merilih. Prav tako pomembno je, da prepoznamo in spodbujamo ustvarjalnost ne le v mejah kulturnih dejavnosti, temveč tudi v načinu klientovega celostnega sodelovanja v procesu psihosocialne pomoči in v odkrivanju klientovih doslejšnjih ustvarjalnih načinov učinkovitega reševanja problemov.« V praksi se je to pokazalo s tem, da nikoli ni bilo važno, kako pišejo (stil, kakšno je črkovanje, slovnica...) važno je bilo samo, da so pisali, o čemer so želeli in na katerikoli način so želeli. Nikoli se ni vsiljevalo svojih idej, saj to premaga celoten namen odkrivanja otrokove oziroma mladostnikove kreativnosti. Vedno se pusti, da se premisli in šele nato ukrepa, ne pa takoj pahniti v delo; gre za upoštevanje posameznikovega načina in tempa dela.

Eno od ključnih del, ki sem jih opravljal je bilo vodenje delavnic. Čeprav je bil za to zastavljen okvir, je vseeno potrebno pogledati izven okvira delovanja in pogledati vase oziroma videti, kakšne so lastnosti dobrega voditelja delavnic. Delo z mladimi zahteva vodenje, posredovanje, razumevanje, omogočanje svobodnega izražanja, svetovanje in spodbujanje, sproščenost, smisel za humor, nekonvencionalnost, trdnost in vztrajnost. To delo zahteva visoko stopnjo motiviranosti, saj mladinski delavci svoj odnos in notranjo naravnost do dela prenašajo na udeležence (Klevže in Maarž, 2008) Slednje sem še posebno opazil v primerih, ko sem vodil delavnice z visoko energijo in so se udeleženci prav tako odzvali nazaj, včasih tudi v glasnosti in razigranosti, po drugi strani, ko sem bil bolj umirjen (tudi kot posledica utrujenosti ali bolezni) in vodil z umirjenostjo, so bili udeleženci prav tako umirjeni. Te razlike so se bolj poznale pri delu z otroki kot mladostniki, saj je pri letih bilo iz mojih opazovanj pogosto še bolj zaželeno karizmatično in energično vodenje.

Voditelj mladinskih delavnic mora imeti občutek za predanost, empatijo in mora biti spoštljiv in odgovoren zaveznik mladostniku in skupini. Mladostnikom in skupini se mora znati pridružiti, z njimi vstopiti v njihov svet in z njimi odkrivati rešitve in reševati težave. Jezik, ki ga uporablja v mladinskih delavnicah, je jezik, ki vključuje vse prisotne in je hkrati jezik sodelovanja in ustvarjanja v igri. Pogovor v skupini mora znati usmeriti v dobre izide in soustvarjanje rešitev. (Poštrak, 2015) Pridruževanje je točka, na kateri bi moral po mojem

mnenju bolj delati. Namreč vedno se me je loteval občutek, da je med mano in udeleženci nekakšen prepad oziroma, da so me gledali bolj kot učitelja, kot pa sodelavca. A vendar je bilo ponovno odvisno tudi od skupine, namreč v določenih skupinah, ki so bile zainteresirane, smo odlično sodelovali (tako jaz z njimi, kot oni med sabo), prav tako v tistih, ki niso bile zainteresirane, a so sprejele način dela. Kjer je se je pojavil največji prepad, je bil med tistimi, ki ali niso želeli biti v organizaciji ali niso bili zainteresirani. Takšno delo je zahtevalo veliko približevanja, razumevanja in sodelovanja.

Druge pomembne lastnosti pa so pozitivna naravnost in pozorno spremljanje dinamike skupine in vedenjskih vzorcev, ki so značilni za posameznike. Naloga vodje je, da skuša pridobiti mladostnike k posluhu, jih navdušiti in navdihniti oziroma motivirati, da si prizadevajo k visoki kvaliteti raziskovanja svojega življenjskega sveta. Vodja mora v vsaki delavnici vzpostaviti pogoje, v katerih bo mogoče svobodno in sproščeno (brez pritiska) poigravanje z različnimi idejami in stališči; pogoje, v katerih bo mogoče eksperimentirati z lastnimi pogledi na življenje in jih preizkušati preko različnih ekspresivnih medijev v interakciji s svojimi vrstniki. (Postrak, 2015)

Kar se tiče zunanjega/terenskega dela, sem bil udeležen na kar nekaj projektih, kjer sem videl, kakšne potenciale in kako daleč lahko seže organizacija. Od sodelovanja pri projektih, ki niso bili vezani konkretno na način dela, kakršno se je opravljalo v organizaciji (npr. sodelovanje s posamezniki, ki so imeli izkušnjo rejništva), do konkretnega sodelovanja z enakimi delavnicami, vendar v različnem okolju (npr. v knjižnici v oddaljenem kraju). Model terenskega dela, ki smo ga pri delu uporabljali, je bilo terensko delo, usmerjeno k posameznikom. Ta model pospešuje spremembe v vedenju posameznika, vpliva na izboljšanje njegove samopodobe in občutka lastne vrednosti ter krepi njegovo moč. (Milošević Arnold idr., 2009)

Prav tako bi lahko dodali, da gre za model uličnega dela, saj se delo osredotoča na posameznike ali skupine izven službe. Model uličnega dela, na katerega se najbolj osredotočajo, pa je model prostega časa in druženja, ki je usmerjen v aktivno preživljanje prostega časa s kulturno zabavnimi rekreacijskimi programi. (Milošević Arnold idr., 2009)

Glede lastne pozitivne rasti bi rekel, da mi je izkušnja dala večjo samozavest in samoiniciativo (javljal sem se na vse projekte, vsako povabilo, kjer so potrebovali pomoč, pred tem kaj takega nisem počel), poleg tega pa mi je bila to prva izkušnja dela z mladimi, kar je dodatno razširilo moj profesionalni spekter. Izkušnjo mojega dela najbolje opiše Šugman-Bohinc (1994) v članku Socialno kulturno delo: »Socialno delo ni le preizkus sposobnosti,

znanja in izkušenosti, temveč tudi ustvarjalnosti, občutljivosti, pronicljivosti, intuitivnosti in iznajdljivosti socialne delavke ali delavca. Prav tako ustvarjalno je uporabnikovo sodelovanje v procesu iskanja, prepoznavanja in uporabe lastnih zdravilnih virov, učinkovitih vzorcev ravnanja, samopotrditvenih izkušenj in doživljanj, na katerih je smiselno in vredno graditi sedanjost za prihodnost ...» (Šugman-Bohinc 1994)

Pri svojem delu pa sem opazil pogoste napake:

– Nisem imel dodelanega pristopa z neprostovoljni uporabniki; pogosto se je dodajalo, da pri individualnem delu uporabnik ni želel sodelovati oziroma ga ni zanimalo, poizkušal sem z njim sodelovati in odkriti, kaj bi ga zanimalo, če bi o tem pisal, vendar ni želel. Zato se je po navadi zaključilo, saj ga nisem želel siliti, da ustvarja, in sem ga pustil. Na žalost pa tudi nisem prejel konkretnih navodil, kako ravnati v takem primeru.

Doel in Marsh (1992) ponujata k nalogam usmerjen model prakse, ki obsega delo s prostovoljnimi in neprostovoljnimi klienti. Da bi socialna delavka v kakšnem mejnem, nejasno opredeljenem primeru ocenila, ali ima opraviti s prostovoljnim ali neprostovoljnim uporabnikom, mora na prvem srečanju raziskati ustreznost nadaljnjega dela. Pri tem se opira na tri dejavnike, ki jo usmerjajo pri odločitvi: 1. jasnost klientovega namena; 2. zakonito pooblastilo oz. mandat; 3. jasnost lastnega namena socialnega delavca.

Prav tako priporočata, naj socialna delavka klientu omogoči seznaniti se z načinom, kako namerava delavka delati – podobno kot se lahko kandidat za skupinsko delo udeleži srečanja ali dveh s skupino, da bi se lažje odločil, ali se hoče vključiti vanjo, ne da bi to uporabnika obvezovalo k sklenitvi delovnega odnosa.

Rooney in Bibus (2001) predlagata, da delavec v pogajanju in dogovarjanju napravi te korake:

– Razišče uporabnikov razumevanje obstoječih problemov. Prav tako je potrebno odpreti prostor, da lahko uporabnik izrazi svoja sedanja prepričanja, stališča, vrednote, motivacije in pričakovanja.

– Razišče možnosti preokvirjanja na način strategije sprejemljivega mandata oz pooblastila, o katerem se je mogoče pogajati.

– Razišče možnosti to za ono oz. pogodimo se.

– Razišče možnosti, da se znebimo zunanje pritiska ali mandata.

– Razišče možnosti za privolitev na podlagi pojasnil.

Če se socialni delavec uspešno pogodi o dogovoru, lahko nadaljnje delo pomagata olajšati dodatni načeli (Šugman Bohinc, 2006):

– Dokonča naloge, o katerih ni strinjanja. Pri tej oviri lahko socialni delavec spodbudi uporabnika, da sam izbere vrstni red nalog, razdeli večje naloge na manjše in lažje uresničljive, preuredi vzporedne naloge v več zaporednih ... Uporabnik lahko vpliva na to, kdaj kje in kako bo dokončal nalogo.

– Doseže dogovor glede specifičnih želenih ciljev. Poglavitni namen dogovarjanja je, da bi si uporabnik in socialni delavec nekoliko podelila že po definiciji neenakomerno porazdeljeno moč.

Zdaj, ko podkrepjen s teorijo gledam nazaj, bi moral raziskati pri uporabniku, ali se mu sploh zdi smiselno takšno ustvarjanje, raziskati njegovo razumevanje o procesu dela in razumeti, zakaj mu ni do ustvarjanja oziroma kako to, da se noče spomniti nobene ideje. Sledilo bi raziskovanje možnosti, kje se lahko pogodi oziroma kaj je tisto najmanjše, kar lahko stori (napiše en stavek, nariše eno črko).

– Po delavnicah, ki sem jih vodil, sem imel večkrat občutek neuspeha, za katere sem bil mnenja, da niso šle dobro. Ko reflektiram, se sprašujem, kaj sploh je bila uspešna delavnica? Ali je bila to delavnica, kjer so otroci in mladostniki z veseljem sodelovali, imeli čudovit odnos s prostovoljcem, naredili odlične izdelke in se imeli lepo? Ali pa je to lahko tudi delavnica, kjer so otroci in mladostniki kljub temu, da niso sodelovali (govorili drug čez drugega, ne upoštevali navodil...), nekaj le naredili in se kljub temu imeli lepo? Odgovor je vse prej kot lahek, namreč tudi znotraj teh dveh skrajnosti se najdejo učenci in učenke, ki so imeli čudovito izkušnjo in tisti, ki se jim ni zdela smiselna oziroma potrata časa. Zgodilo se je tudi že, da so bili prostovoljci mnenja, da delavnica ni uspela, medtem ko so udeleženci povedali posameznikom, da so uživali. Kako potem lahko sploh vrednotimo celotno delavnico? Če naredim korak nazaj, se mi zdi, da je najbolje meriti uspešnost tako, da izhajamo iz uporabnika, saj je storitev namenjena njemu, zato se zdi potrebno jih tudi vprašati, kako se jim je zdelo (podružnica Wicklow se odlično loteva tega problema, saj dajo prostovoljcu nalogo imenovano »Feedback book«, kjer prostovoljec z zvezkom hodi od učenca do učenca in jih sprašuje, kaj jim je bilo všeč in kaj ne pri delavnici), saj to lahko služi kot temelj za izboljšavo storitve. Hkrati pa pri sebi razmislimo, zakaj se počutimo, da je bila za nas delavnica neuspešna, reflektirajmo pričakovanja in ozavestimo s tem, kaj se je dejansko dogajalo.

Ponovno dodaja uvid Lea Šugman Bohinc (1994), ki pravi da tovrstne kulturne dejavnosti lahko preprosto razveseljujejo, sproščajo, povzročajo ugodje, prispevajo k intergriranosti posameznika v odnosih; poleg tega se zrašča z značilnostmi, kot so prostovoljnost, spontanost, svoboda, izziv, priložnost za socializacijo in rast in razvoj: olajšuje delo z

domišljijo, z nezavednim – prispeva lahko k nezavedni, a učinkoviti in trajni rešitvi problema; pogosto je ta jezik v danem prostor in času edini jezik komunikacije (tudi na ravni posameznikovega notranjega dialoga) ali pa je najprimernejši jezik za začetek komunikacije; vsakdo se lahko pridruži – važen je proces dejavnosti, ne pa njen končni rezultat (izdelek), kar je eno glavnih pravil socialnega kulturnega dela. (Šugman-Bohinc, 1994)

K temu dodaja Poštrak (2007), da iz našega zornega kota, z zornega kota socialne delavke, bi lahko rekli, da je oseba, otrok, mladostnik, v težavah, v stiski takrat, ko izgubi stik z lastno ustvarjalnostjo. Ko se ne more več ustvarjalno soočiti z vsakdanjimi težavami, izzivi, pritiski itd. Ko nima več nadzora nad lastnim življenjem. Z zornega kota t. i. socialno kulturnega dela, torej z zornega kota socialnega ali svetovalnega dela, pri katerem uporabljamo ustvarjalne pristope, je torej naša naloga, da osebi, otroku, mladostniku spet omogočimo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Izhajamo torej iz potreb, želja, pričakovanj uporabnikov samih. Jim pomagamo, da si bodo sami pomagali. Jim pomagamo, da spet postanejo ustvarjalni, da spet obvladujejo lastno življenje, da se spet znajdejo v večplastnem svetu. Nismo mi tisti razsodniki, ki bi določali, kaj je ustvarjalno, temveč to ugotavljamo skupaj z uporabniki, z otroki in mladostniki, s katerimi delamo. (Poštrak, 2007)

Ti dve merili (važen je proces in ne končni rezultat in da omogočimo otroku stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali) sta temeljni vodili pri zagotavljanju kakovostne storitve. Če izhajamo iz teh dveh vodil, uporabnikov in njihovega počutja, lahko govorimo o izpolnjenih glavnih pogojih za uspešno delavnico, vse ostalo (npr. čudovito sodelovanje, lepi izdelki ...) pa je samo še dodatek in ne glavni cilj.

– Problem je tudi bil, kaj lahko dopuščamo otrokom, da dajo kot vsebino oziroma koliko svobode jim pustimo pri vsebinah: namreč pravilo je naj, se potrudijo biti originalni in da ne pišejo nasilja. Vprašanje je, kje je meja, kje bi bil lahko primer neprimernega ime nekoga iz razreda ali neke žive osebe, pogostokrat se je pojavljalo, da je bil glavni karakter ali njegov prijatelj debel in vprašanje, ki se ob tem pojavi, je, ali je to primerno? Kje dopuščamo, da otrok in njihove kreativnosti ne cenzuriramo? Vprašanje ni imelo lahkih odgovorov, saj je namen organizacije ravno negovanje kreativnosti posameznika. Spet po drugi strani se lahko sprašujemo, kaj sploh pomeni, da je nekaj primerno in neprimerno v našem kulturnem kontekstu in v otrokovem kulturnem kontekstu. Vendar mislim, da je odgovor dvostranski dialog. Medtem ko je pri skupinskem delu težje vzpostaviti dialog o primernosti določenih tem (čeprav bi bilo zaželeno), saj je vodja tudi pod časovnem pritiskom, je čudovita priložnost za to pri individualnem delu. Kakor povzema Antz (2007), ko govori o Freirejevi pedagogiki osvoboditve: Učenje o problemsko oblikovanem dialogu pomeni odkrivati (demistificirati)

stvarnost, jo skupaj raziskovati in kritično proučevati. Metode proučevanj lahko izhajajo iz spomina ali biografije, vključujejo lahko delo s prepovedanimi mislimi in ozaveščajo o strahu, ki omejuje delovanje. Z osvoboditvenim pristopom k izobraževanju študenti postanejo subjekti – kot tudi pri osvoboditvenem procesu. Skozi dialog oni sami postajajo strokovnjaki za svoje življenjske situacije. Pri učenju skozi dialog učitelj dobi novo vlogo, vlogo postavljanja vprašanj, da učenci lahko predstavijo svoje vsebine in izkušnje. Učitelj postane koordinator, ki organizira in omogoča pogovore in v primeru, da je to potrebno, sprašuje o temah diskusije. Obravnavanje študentov kot subjektov pripomore k učiteljskemu principu naravnosti k udeležencem. To pomeni participativni in demokratični pristop k izobraževalnemu sistemu, kjer se ljudje učijo skupaj z drugimi in drug od drugega skozi dialog. Z dialoško metodo oba učitelj in študent postaneta učenca. Naloga učiteljev ni, da omogočijo analiziranje ali interpretiranje stvarnosti, temveč to, da učence povabijo, da stalno preiskujejo čim globlji pomen obravnavane vsebine. (Antz, 2007) Torej bi bilo vprašanje za posameznika, kaj mu predstavlja ta (»neprimerna«) vsebina, kako to, da se je odločil, ali mu je samo všeč estetika določene tematike, ali je to videl v medijih, ki jih konzumira, ali pa se razlogi skrivajo čisto drugje ...

– Naletel sem tudi na težave z vodenjem najstniških skupin in delom skupaj z najstniki, kako jih motivirati, jim prisluhniti, tudi na individualni ravni. Med prakso se je pokazalo, da je meni osebno lažje delati z otroki, medtem ko je delo z najstniki potrebovalo veliko truda na eni strani in veliko občutljivosti na drugi. Velikokrat se je zgodilo, da so izgubili interes, začeli govoriti drug čez drugega, ali pa bili čisto tiho, saj se nihče ni želel izpostavljati.

Pomembno je bilo, kako se začne delo že na začetku, že prvi vtis, preizkus mej, ki ga začutijo. Kar bi lahko uvedel (vendar nisem), je bila sklenitev dvostranskega dogovora, kaj oni pričakujejo od mene in kaj jaz od njih. Najboljši pristop bi bil dogovorni način dela z mladostniki, pri katerem po Poštraku (2015) vzpostavljamo ustrezno komunikacijo z jezikom sprejemanja in opogumljanja. Izhajamo iz jasno opredeljene vloge odgovornega odraslega, spoštljivega in odgovornega zaveznika. Poznamo in razumemo razvojne potrebe mladostnika. Kar pa ne pomeni, da razumemo njegov svet. O pomenih in razlagah svojega sveta nam pripoveduje mladostnik kot ekspert iz izkušnje. Na tej vednosti in znanjih za delo z mladimi zgradimo in utemeljimo svojo avtoriteto kot kompetentni strokovnjaki. Upoštevamo življenjski svet mladostnika in skupaj z njim, na način, ki ga so-ustvarjamo, gradimo njegovo sposobnost odgovornosti zase in za svoje življenje; torej na podlagi samoomejitvene avtoritete. (Poštrak, 2015)

Socialni delavec se mora vsakič znova zavedati, da ne govorimo o mladostniku oz. delamo zanj, ampak da govorimo z njim in delamo skupaj z njim. Vsi udeleženi v procesu pomoči, imajo nalogo, da soustvarjajo deleže pri rešitvi problema. V delovni odnos z mladostnikom ne vstopamo kar tako iz zdrave pameti, ampak je najprej potrebno vzpostaviti odnos oz. pogoje, ki bodo omogočili delo, pogovor, dogovore, konkretne naloge oziroma odnos, ki bo vodil k doseganju zelenega cilja oziroma k dobremu izidu. (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005)

Posameznika razumemo kot izkušenega strokovnjaka svojega življenja in enakovrednega sogovornika, spoštujemo ga kot individualno osebo, ki se pa lahko sooča s problemi v svojem življenju. Tako patološko poimenovanje posameznika kot problematičnega mladostnika preokvirimo v mladostnika z odklonskim vedenjem. (Poštrak, 2007).

5. Razprava in sklepi

V prvem delu sem se lotil analize organizacije, pri kateri sem zapisal ugotovitve in sklepe, povzete iz evalvacije uspešnosti in učinkovitosti (iz evalvacije vloženega napora, evalvacije procesa in evalvacije ciljev in učinkov). Preko evalvacije vloženega napora sem ugotovil, da je glavna dejavnost organizacije Fighting Words kreativno pisanje z mladimi. Poleg tega pogosto vodijo namenske delavnice za otroke in odrasle s posebnimi potrebami ali pa sodelujejo v sklopu projektov oziroma festivalov. Metoda dela je bila povzeta po programu National 826. Skozi lečo socialnega dela se naslanjajo na metode, ki so na mikro ravni in mezo ravni. Temeljna metoda dela, ki jo uporablja organizacija pri delu, je socialno delo s skupino. Kar se tiče tradicije, je bila organizacija Fighting Words ustanovljena leta 2009 v Dublinu. Na začetku so opravljali delo z otroki in mladimi, kasneje pa so razširili svoj program na projektno delovanje z drugimi odraslimi populacijami. Sredstva umetnostnega izražanja morajo biti na voljo vsem, ne samo umetniško nadarjenim. (Liebmann, 2004) Cilji umetnostne terapije pogosto variirajo glede na določene potrebe posameznikov, s katerimi dela umetnostni terapevt. Za eno osebo lahko proces umetnostne terapije vsebuje spodbujanje s strani umetnostnega terapevta, da delijo in raziskujejo čustveno težaven položaj preko ustvarjanja podob in diskusij, medtem ko je za druge bolj usmerjeno proti omogočanju, da držijo barvico in naredijo pečat, zato je razvijajo nove poti dajanja oblik prej neizraženim čustvom. (Edwards 2004). Slednjo obliko prakticirajo v organizaciji Fighting Words, saj verjamejo, da ima pisanje samo po sebi terapevtsko zmogljivost oziroma je stranski učinek ukvarjanja z umetnostjo.

Delavci in delavke prihajajo iz različnih profilov, tako vsak prinaša svoje znanje, ki so ga pridobili z dolgoletnimi izkušnjami na svojem področju. V organizaciji v Dublinu je zaposlenih 7 oseb, 15 oseb pa je zaposlenih v podružnicah. Na pomoč jim prihaja 800+ prostovoljcev po celotni Irski. Organizacija ima 8 članov uprave. Delo poteka v obliki individualnega in skupinskega dela. Glavnino dela predstavljajo delavnice kreativnega pisanja za osnovnošolce in srednješolce, k temu pa spadajo še različni projekti z različnimi populacijami. Glavno delo (z vidika socialnega dela), ki ga opravljajo z uporabniki, je delo iz perspektive moči. Ta v socialnem delu usmeri pozornost od problemov k novim možnim rešitvam v posameznikovem življenju z mobilizacijo obstoječih virov moči in njihovim iskanjem notranjih in zunanjih. Ravno tako je delo zastavljeno, da se ustvari drugačno, nevsakdanjo izkušnjo sebe, drugih, odnosov in uporabo komunikacije. (Gradišnik, 2010)

Fighting Words financirajo predvsem donacije posameznikov in organizacije. Center je odprt pet dni v tednu od 9.00 do 18.00 skozi vse leto, z izjemo praznikov. Vendar je dostopen za tiste mlade med 13. in 18. letu starosti, ki bi radi pisali v pisnem klubu; druge skupine so predčasno naročene, oziroma se terensko dela pri njih. Prostori centra organizacije se nahajajo v severnem delu središča Dublina. Stavba, v kateri se nahaja organizacija, je zgrajena z namenom spodbujanja ustvarjalnosti. Na Irskem je 10 podružnic Fighting Words. (Fighting Words, 2018)

Iz lastnega opazovanja sem ugotovil, da gre pri evalvaciji procesa za zelo različne interakcije v vsaki drugi delavnici. Včasih so te prijetne in ne predstavljajo nobenega izziva, medtem ko so druge bolj težavne in predstavljajo kar precejšen izziv. Najpomembnejše opažanje je bilo, kakšen pristop uberejo vsi, ki delajo v organizaciji, saj se le ta zrcali nazaj. Postrak (2015) pravi, da pri delu z mladimi vzpostavljamo ustrezno komunikacijo z jezikom sprejemanja in opogumljanja. Izhajamo iz jasno opredeljene vloge odgovornega odraslega, spoštljivega in odgovornega zaveznika. Upoštevamo življenjski svet mladostnika in skupaj z njim, na način, ki ga so-ustvarjamo, gradimo njegovo sposobnost odgovornosti zase in za svoje življenje.

Iz evalvacije ciljev in učinkov sem ugotovil, da so cilji organizacije pomagati otrokom, mladim in odraslim, ki v otroštvu niso imeli priložnosti, odkriti in izkoristiti moč svoje domišljije in ustvarjalne sposobnosti pisanja; nadomeščanje odsotnosti organizacij, ki bi se ukvarjale z ustvarjalnim pisanjem in pomanjkanjem prostora za ustvarjalno pisanje v šolskem učnem načrtu; uporaba ustvarjalne prakse pisanja in pripovedovanje zgodb za krepitev moči otrok in najstnikov. Prav tako želijo še bolj širiti svoje programe tudi za delo z odraslim z različnimi potrebami. Do konca leta 2019 ciljajo na 150.000 otrok v celotnem delovanju. V letu 2018 so po poročilu delali z 22.000 učenci in od začetka delovanja s 110.000 učenci. Pri ciljih lahko potegnemo paralele s cirkuško pedagogiko. Pri tej ne gre za to, da se učimo le cirkuške veščine, ampak pomeni spodbujanje aktivnega odnosa do učenja in spremljanje le tega. Na primer, otroka ne učimo pisanja, ampak vztrajnosti pri učenju pisanja. Nastopimo s pedagogiko vključevanja, ki narekuje aktivno sodelovanje posameznikov in skupin, ki se jih želimo dotakniti. Skrivnost cirkuške pedagogike ni predvsem v vajah in njihovem opisu, temveč v duhu uvajanja in izvajanja teh vaj, v duhu, načelih in načinih vodenja cirkuško pedagoške skupine. (Mikič idr., 2013)

Prav tako lahko potegnemo paralele z gledališčem zatiranih. Cilj gledališča zatiranih je spremeniti ljudi, pasivne objekte znotraj gledališča, v subjekte, igralce, tiste, ki aktivno spreminjajo potek dramatičnega dogajanja. Gledališče zatiranih se osredotoča na akcijo:

gledalec na igralca ne prelaga nobene moči, ta ne igra ali misli namesto njega, nasprotno, gledalec sam prevzame igralčevo vlogo, ker le na ta način dobi možnost spreminjanja poteka dramatične akcije, išče rešitve in načrtuje spremembe. (Ferlin 2009) Na podoben način definirajo svoj širši cilj v organizaciji: »V svojem jedru se organizacija zavzema glede nečesa širšega in bolj vključujočega; gre za uporabo ustvarjalne prakse pisanja in pripovedovanje zgodb za krepitev moči otrok in najstnikov – iz vseh okolij – z namenom, da so ustvarjalni in uspešni oblikovalci lastnega življenja.« (Fighting Words, 2018)

Važna je torej ustvarjalnost posameznika, to, da je prav on/a ustvarjalen/a. Važni so viri otroka, mladostnika. Važno je, da je on (zase) nekaj ustvarjalnega storil. Ni toliko važno, ali so to storili drugi že pred njim ... (Postrak, 2007)

Iz opazovanj sem prišel do zaključkov, da so moči organizacije naslednje:

- Program in model delavnic sta odlično zastavljena. Model delavnic je možno opravljati skoraj kjerkoli, je odličen inkubator za bodoče delavce na tem področju, veliko moči je dano v roke uporabnikov, saj ti določajo vsebino.
- Odlična mešanica strok in ogromni potenciali interdisciplinarnosti. Na lastne oči sem videl, kako model: krepí moč, da sposobnost mladim, da verjamejo vase, in jih spodbuja, da se lotevajo kreativnega pisanja. Odlično delo opravljajo (in osebnost) prostovoljci.

Vendar pa sem tudi ugotovil, da so težave, ki se pri delu pojavijo, naslednje: majhen obseg dela oziroma osredotočenost na samo eno populacijo; pogosto se na mlade izvaja pritisk, da morajo nekaj narediti; pomanjkanje znanja za delo z neprostovoljnimi uporabniki in vprašanje prostovoljnosti uporabnikov; premajhna razširjenost glavne ponudbe in premalo dela s populacijo z duševnimi težavami.

Učinki, ki so jih doživljali učenci po raziskavi Lorenzi in White (2014), pa so naslednji. Model Fighting Words ustvarja okolje in proces, s katerim posamezniki in skupine učencev, ne glede na njihovo začetno sposobnost, postanejo sposobni pisati zgodbe, ki kažejo veliko stopnjo izvirnosti in ustvarjalnosti, ki jo učitelji pogosto niso pričakovali. Učenci, ki se udeležijo enkratnih srečanj, pogosto kot pozitivno lastnost omenjajo odmik od rutine v šoli. Večina vprašancev poudarja tudi sproščeno in spodbudno vzdušje, v katerem so doživeli program organizacije Fighting Words. Poleg fizičnega prostora (ki je dejavnik, ki prispeva k vzpostavitvi sproščenega ozračja) je pomemben tudi način dela brez presoje. Svoboda razmišljanja zunaj okvira in zaupanje, pridobljeno s tem, ko so drugi učenci, učitelji in prostovoljci potrdili ideje udeležencev, se prav tako pojavljajo kot pogosto omenjene koristi. Učenci omenjajo tudi, da so bolj zaupali vase in bili sposobni večje ustvarjalnosti. Pojavlja se tudi občutek vzajemnega dobička med prostovoljci in učenci. Raziskava je tudi pokazala, da

je organizacija zelo pomembna za učence s posebnimi potrebami in učence s slabim jezikovnim znanjem. Projekt omogoča priložnosti za samo-usmerjanje, medsebojno sodelovanje, opolnomočenje in razvoj samopodobe in samoučinkovitosti za vse študente. (Lorenzi in White, 2014)

Tem učinkom bi lahko po Šugman Bohinc (1994) pripisali, da je uporaba ustvarjalnih kulturnih dejavnosti že zaradi poudarjenih značilnosti novega, drugačnega izredno primeren medij, ki ob zagotovljenem varnem odnosno dinamičnem okviru omogoča in spodbuja komunikacijo med udeleženci v sistemu (problemu).

Podatki razkrivajo, da je v organizaciji učencu zagotovljen prepotreben prostor za ustvarjalnost in domišljijo. Velja tudi, da je to pomemben dejavnik pri spodbujanju samozavesti učencev, zlasti za učence, ki so sramežljivi, »težavni« ali s slabim jezikovnim znanjem. Nekateri vprašani so navedli, da je občutek ustvarjalnosti udeležencev spodbudil dejstvo, da organizacija ve, da so vsi učenci kreativni. Pozitivna samopodoba udeležencev je bila pripisana spremembi v odnosu – udeleženci so se gledali kot pisatelji, kot ustvarjalci, ki lahko premagajo izziv. Nekateri učenci so odkrili ljubezen do pisanja in izrazili presenečenje nad svojo sposobnostjo pisanja in občutkom za dosežek, ki je nastal po zaključku ustvarjalnega dela. Vsi vprašani so menili, da je ena od prednosti modela ta, da se učenci učijo delati skupaj, deliti ideje in poslušati mnenja drugih. (Lorenzi in White, 2014)

Lorenzi in White (2014) prav tako dodajata, da so ravnatelji in učitelji poročali o izboljšanem odnosu učiteljev do učencev, ki izhaja iz izkušenj z organizacijo. Učitelji in učenci so razvili novo spoznanje in razvili večjo povezanost. Ravnatelji, udeleženci in učitelji so vsi poudarili tudi povečano vztrajnost pri projektih med učenci. Nekateri ravnatelji so ugotovili, da to še posebej velja za potencialne »osipnike«, ki so pred vstopom v program imeli negativno dojemanje šole in težke odnose z učitelji, kasneje pa so zaključili drugo stopnjo in v enem primeru tretjo stopnjo izobraževanja.

Uporaba ustvarjalnih kulturnih dejavnosti v socialnem delu je lahko namenjena zlasti omogočanju in razvijanju pomembnih novih doživetij udeležencev v sistemu, takih, ki prispevajo na širokem spektru izkušenj – od evforičnih, zanesenih, razveseljujočih, prijetnih prek nevtrálnih ambivalentnih do neprijetnih, razžalujočih in še mnogih drugih izkustvenih stanj, ki ji doživijo v varnem okviru diadnega ali še pogostejše skupinskega (družinskega) odnosa znotraj sistema vzgoje in izobraževanja, socialnega varovanja, psihosocialne pomoči. Čeprav je primarni namen socialnega kulturnega dela v tem primeru doživljajske narave, so pogosti tudi spremljajoči terapevtski učinki, ki pa jih ne načrtujemo, analiziramo, raziskujemo, sistematično spremljamo. (Šugman-Bohinc, 1994)

Pomanjkljivosti, ki so se pokazale s strani učencev, pa so bile naslednje. Učenci, ki obiskujejo enkratne delavnice, predvsem komentirajo težave pri dokončanju zgodbe v kratkem času in pritisk, do katerega je prišlo, da je zgodba napisana in pripravljena za prebiranje vsem drugim učencem in mentorjem. Učenci enoletnega projekta navajajo, da gre za precej dolg proces, želja po tem, da bi se enoletni projekt izvajal več dni na teden (ne samo enkrat), prav tako kot slabo lastnost poudarjajo ponavljanje določenih aktivnosti in popravljanje osnutkov, ki je bilo dolgo in dolgočasno. Drugi faktorji, ki so jih še povedali udeleženci enoletnega projekta, so bili, da je poslopje, v katerem se odvija projekt daleč in pritiski rokov za oddajo lastnega dela. Pomanjkljivosti, ki so jih predstavili učenci v pisnem klubu, so precej drugačne od navedenih za druge skupine. Izzivi niso v samem procesu pisanja, ampak so povezani izključno z drugimi zunanjimi dejavniki, kot sta prihodnja nezmožnost udeležbe (zaradi starostne omejitve do 18. leta) in oddaljenost prostorov organizacije od njihovega doma. Prostovoljci pa omenjajo težave, ki so jih imeli pri podpiranju učencev, ki so bolj odporni na nasvete ali manj samozavestni. Še posebej komentirajo težnjo nekaterih učencev, da sprejmejo celo konstruktivno kritiko na svoje delo kot splošno presojo o njihovi sposobnosti pisanja. Prostovoljci morajo prav tako v celotnem procesu obdržati občutljivo ravnotežje med podpiranjem in odmikom, da bi zagotovili, da učenci ne bodo preveč odvisni od zunanje pomoči. Ohranjanje motiviranosti in motivacije kljub utrujenosti, dolgočasu in frustracijam, ki jih povzroča postopek urejanja, so še eni od izzivov, s katerimi se spopadajo prostovoljci. (Lorenzi in White, 2014)

Freire (1970) je zagovarjal, da mora biti izobraževanje načrtovano tako, da ustvarja kritično zavest. Znanje, razumevanje in percepcija niso sami sebi namen, ampak vedno služijo za osvoboditev sebe in so pripravljeni spreminjati družbo. Za rast zavesti je potrebno, da se najprej zavemo nepravčnosti, nesoglasja in zasužnjenosti. Ker so po Freirejevem mnenju človeška bitja kot subjekti sposobna in namenjena preoblikovanju sveta in spreminjanju stvarnosti sveta in spreminjanju stvarnosti življenja, rast zavesti pomeni tudi kritično spreminjanje stvarnosti. Tako zavest vodi k delovanju in refleksija vodi k delovanju. Zato bi bilo v reševanje problemov potrebno tudi vključiti tako učence, prostovoljce in zaposlene z namenom, da bi zavestno soustvarjali rešitve za dane probleme.

V primeru organizacije Fighting Words gre za uspešno doseganje ciljev, saj je model zastavljen ravno tako, da posamezniki, ki pridejo na delavnice, odidejo s pozitivno izkušnjo, z izkušnjo, da zmorejo. Da organizacija še vedno in zelo uspešno nadaljuje naprej, govori tudi dejstvo, da vsak teden pride 7 razredov ter so rezervirani za 1 leto vnaprej, tako da morajo imeti poseben pristop pri izboru šol, kjer imajo prednost tiste, ki prihajajo iz bolj prikrajšanih

okolij. Doseganje ciljev se ustavi pri zagotavljanju storitev za druge populacije, predvsem za odrasle in mlade s posebnimi potrebami, saj se to delovanje omeji le na nekaj delavnic na leto. Plotajs (2002) pravi, da ta vrsta dela ne more potekati po običajnih standardnih metodah, ki so značilne za navadne vrtce in šole, tako da je ustvarjalnost pedagogov v malem domu nekaj nujnega, samoumevnega in vsakdanjega. Seveda pa je treba za to, da bi ta ustvarjalnost dosegla in zadovoljila interese otrok, ogromno priprav, opazovanj, izobraževanja, poznavanja psihologije otrok.

Končna ocena, ki bi jo podal o organizaciji, bi bila zelo uspešna, da pa bi dosegla še večjo raven, se more lotiti odpravljanja omenjenih napak in nadaljnjega razvoja za doseg čim več uporabnikov.

V drugem delu raziskave sem se osredotočal na lastno praktično delo v organizaciji Fighting Words, v kateri sem prišel do naslednjih ugotovitev.

Okoliščine, v katerih je potekal praktični pouk, so bile v prostorih neprofitne organizacije Fighting Words v Dublinu, v podružnici Wicklow in na terenu. Institucionalni okvir je obsegal organizacijo, v kateri sem opravljal prakso, druge organizacije, s katerimi se je organizacija povezovala, in šole, iz katerih so prihajali učenci. Populacija je bila različna, vendar so največji delež predstavljali otroci iz osnovne šole (Primary School) v starostnem razponu od 7 – 12 in mladostniki iz srednje šole (Secondary School) v starostnem razponu od 13 – 17.

Glavni način dela so bile delavnice kreativnega pisanja. Delo z otroki je potekalo od ponedeljka do četrтка, delo z mladostniki pa je potekalo enako z izjemo sred, ki so bile rezervirane za pisalni klub. Posebni projekti so se izvajali ob petkih ali sobotah (ob sobotah je prav tako potekal pisalni klub), včasih pa tudi kasneje zvečer, ko so bile ostale delavnice zaključene. Na začetku sem prevzemal lažje vloge v prostovoljstvu, naknadno sem šele prišel tudi do položaja, kjer sem moral voditi delavnico in celoten ustvarjalni proces, na koncu sem celo zasnoval lastne delavnice. Kar se tiče zunanjega/terenskega dela, sem bil udeležen na kar nekaj projektih. Od sodelovanja pri projektih, ki niso bili vezani konkretno na način dela, kakršno se je opravljal v organizaciji (npr. sodelovanje s posamezniki, ki so imeli izkušnjo rejništva), do konkretnega sodelovanja z enakimi delavnicami, vendar v različnem okolju (npr. v knjižnici v oddaljenem kraju).

V celotnem procesu sem opazil, da se je v primerjavi z mlajšimi učenci videlo, da imajo najstniki veliko kreativnih zavor zaradi zgoraj omenjenih postavljenih pogojev in omejitev vedenja. Nekateri so na žalost ta vzorec tudi prenesli na drugi individualni del, kjer si niso

dovolili biti ustvarjalni in nepredvidljivi v svojem ustvarjanju, vendar pa je velika večina tistih, ki se ni oglašala med skupnim delom, v tem delu blestela.

Celoten proces vodenja delavnic je bil izpeljan z namenom, da se vsem ponudi izkušnjo, da imajo sposobnost ustvarjati. Vendar v celotni shemi ni pomemben le celoten proces, ampak tudi znanja, predvsem zaposlenih in prostovoljcev, ki pridejo v stik z mladimi. Vsak od teh prispeva, k celotni izkušnji, da je kar se le da pozitivna za posameznika/co in da so pripravljeni na različne izzive. Kramer (1971) k temu dodaja, da morajo naše terapevtske prakse temeljiti v odnosih z uporabniki, ki temeljijo na spoštovanju in dostojanstvu (kakor v socialnem delu). Pripravljenost, da dvomimo o svojih domnevah glede zdravljenja in da gledamo na uporabnike kot eksperte, je nujna za ta proces. Problem nastane, ko uporabnikove potrebe postanejo manj vredne od pričakovanj inštitucije, tako je lahko umetnostna terapija uporabljena, da spodbuja prilagajajoče obnašanje v uporabnikih.

Pri delu ni bilo nikoli važno, kako pišejo (stil, kakšno je črkovanje, slovnica ...), važno je bilo, da so samo pisali, o čemer so želeli, na katerikoli način so želeli. Nikoli se ni vsiljevalo svojih idej, saj to premaga celoten namen odkrivanja otrokove oziroma mladostnikove kreativnosti, vedno se pusti, da se premisli in šele nato ukrepa, ne pa takoj pahniti v delo. Gre za upoštevanje posameznikovega načina in tempa dela. Eno od ključnih del, ki sem jih opravljal, je bilo vodenje delavnic. Čeprav je bil za to zastavljen okvir, je vseeno potrebno pogledati izven okvira delovanja in pogledati vase oziroma videti, kakšne so lastnosti dobrega voditelja delavnic. Delo z mladimi zahteva vodenje, posredovanje, razumevanje, omogočanje svobodnega izražanja, svetovanje in spodbujanje, sproščenost, smisel za humor, nekonvencionalnost, trdnost in vztrajnost. To delo zahteva visoko stopnjo motiviranosti, saj mladinski delavci svoj odnos in notranjo naravnost do dela prenašajo na udeležence. (Klevže in Maarž, 2008) Slednje sem še posebno opazil v primerih, ko sem vodil delavnice z visoko energijo in so se udeleženci prav tako odzvali nazaj, včasih tudi v glasnosti in razigranosti, po drugi strani, ko sem bil bolj umirjen (tudi kot posledica utrujenosti ali bolezni) in vodil z umirjenostjo, so bili udeleženci prav tako umirjeni. Te razlike so se bolj poznale pri delu z otroki kot mladostniki, saj je pri le-teh bilo iz mojih opazovanj pogosto še bolj zaželeno karizmatično in energetično vodenje.

Glede pozitivnih lastnosti, ki sem jih opazil na sebi, bi poudaril, da mi je izkušnja dala večjo samozavest in samoiniciativo, poleg tega pa mi je bila to prva izkušnja dela z mladimi, kar je dodatno razširilo moj profesionalni spekter.

Pri svojem delu pa sem tudi opazil pogoste napake: nisem imel dodelanega pristopa z neprostopoljni uporabnik. Pri tem sem ugotovil, da bi moral raziskati pri uporabniku, ali se

mu sploh zdi smiselno takšno ustvarjanje, raziskati njegovo razumevanje o procesu dela in razumeti, zakaj mu ni do ustvarjanja oziroma zakaj se noče spomniti nobene ideje. Sledilo bi raziskovanje možnosti, kje se lahko pogodiva oziroma kaj je tisto najmanjše, kar lahko stori. Po delavnicah, ki sem jih vodil- za katere sem bil mnenja, da niso šle dobro- sem imel večkrat občutek neuspeha,. Če naredim korak nazaj, se mi zdi, da je najbolje meriti uspešnost tako, da izhajamo iz uporabnika, saj je storitev namenjena njemu, zato se zdi potrebno, da jih tudi vprašamo, kako se jim je zdelo, saj to lahko služi kot temelj za izboljšavo storitve. Hkrati pa pri sebi razmislimo, zakaj se čutimo, da je bila za nas delavnica neuspešna, reflektirajmo pričakovanja in ozavestimo s tem, kaj se je dejansko dogajalo. Pri analizi uspešnosti se lahko naslanjamo na dve merili (važen je proces in ne končni rezultat in da omogočimo otroku stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali). Problem ki se je prav tako pokazal je bil, kaj lahko dopuščamo otrokom, oziroma koliko svobode jim pustimo pri vsebinah ki vsebujejo nasilje. Odgovor je dvostranski dialog. Tako bi bilo vprašanje za posameznika, kaj mu predstavlja ta (»neprimerna«) vsebina, kako to, da se je odločil zanjo? »Otroci in mladostniki so domiselni v okviru lastnih zalog znanja, ustvarjalni so v kontekstu lastnega življenjskega sveta. Ustvarjajo s tistim, kar jim je pri roki. S tistim, kar so v svoji dosednji osebni zgodovini ponotranjili v svojem družbenem jazu. Z dobrimi in slabimi izkušnjami iz dosedanjega življenja. Z ustreznimi ali neustreznimi oblikami ravnanja, ki so jih spoznali in uskladiščili v svoj družbeni jaz. Z osebnim jazom bodo lahko neustrezne izkušnje presegali, torej se bodo, kot rečemo, učili na napakah. Ali pa bodo te neustrezne izkušnje uporabili kot lastne strategije življenja, ker jih bodo poznali kot edine možne.« (Poštrak 2015)

Naletel sem tudi na težave z vodenjem najstniških skupin in delom skupaj z najstniki, kako jih motivirati, jim prisluhniti, tudi na individualni ravni. Voditelji mladinskih delavnic morajo imeti občutek za predanost, empatijo in biti spoštljiv in odgovoren zaveznik mladostniku in skupini. Mladostnikom in skupini se morajo znati pridružiti, z njimi vstopiti v njihov svet in z njimi odkrivati rešitve in reševati težave. Jezik, ki ga uporabljajo v mladinskih delavnicah, je jezik, ki vključuje vse prisotne in je hkrati jezik sodelovanja in ustvarjanja v igri. Pogovor v skupini mora znati usmeriti v dobre izide in soustvarjanje rešitev. (Poštrak, 2015)

Ko potegnem črto nad lastno izkušnjo, ugotovim, da je bila izkušnja čudovita: osvojil sem veliko novih znanj pri delu z mladimi. Prav tako sem videl pozitivno rast že iz same spodbude, ki jo dobijo učenci, že ko se prebere zgodbo enega od njih in na začetku nihče ne želi deliti, potem pa vsi želijo deliti, kar se mi je zdelo zelo navdihujoče. Vedno je bilo užitek prejemati zahvalo s strani učencev po delavnici in izraženo željo, da bi se še vrnili. Prav tako

pa sem izpeljal nekaj pomembnih naukov tako iz lastne refleksije pozitivnih izkušenj in iz napak, ki sem jih opazal pri lastnem delu, kar pa služi za nadaljnjo prakticiranje lastnega socialno delavnega poklica.

Omejitve dobljenih rezultatov glede na uporabljeno metodologijo – tako v evalvaciji organizacije kot v praktični analizi – so se pokazale predvsem pri nanašanju na opazovanje in lastno doživljanje. Mnenja sem, da bi si pred prihodom na organizacijo raziskavo lahko zastavil bolj obsežno in se tudi posluževal drugih metod. Vendar mi je zaradi drugačnega prvotnega raziskovalnega cilja (za organizacijo sem imel pripravljene lastne delavnice, katere bi izvedel in meril njihove učinke) in zaradi administrativnih težav na začetku zmanjkalo časa, da bi lahko pravočasno zamenjal osredotočenost diplomske naloge (v tem primeru bi bilo dobro, da bi imel pripravljen plan b – pričujoče diplomsko delo) in se še bolj obsežno lotil trenutne raziskave. Opazovanje, na katerem temelji raziskava, ima tudi naslednje pomanjkljivosti (po Mesec, 1997): opazujemo lahko le dogajanja v sedanjosti, opazujemo lahko le vedenje, ne pa misli in doživljanja, opazujemo lahko le sorazmerno kratkotrajna in javna dogajanja in težje odkrijemo pomen vedenja.

V raziskavi je šlo le za lastne subjektivne vpogleds in interpretacije, vendar se je premalo obravnaval etski vpogled. Čeprav je to po mojem mnenju primerna metoda za obravnavanje lastnega doživljanja prakse, je težko temeljiti evalvacijo le s subjektivnimi opisi. Slednjo sem skušal uravnotežiti tako, da sem k tem opazovanjem dodal še sekundarno gradivo, ki se je ukvarjalo z vpogledom učencev na model organizacije.

Mesec (1999) poudarja, da moramo merjenje uspešnosti in učinkovitosti videti v širšem kontekstu in izide tega merjenja obravnavati ob upoštevanju integrativne funkcije, ki jo imajo ti projekti že s tem, da so, ne glede na boljše ali slabše doseganje drugih ciljev. Merjenje uspešnosti preventive je zahtevna, če ne prav nemogoča naloga: pomeni zanesljivo ugotoviti, da bi človek zašel v rizično situacijo, če ne bi bil vključen v preventivni program; pomeni napovedati prihodnost na osnovi podatkov o preteklosti in sedanjosti, kar je, če upoštevamo, da so ljudje samodeterminirajoča bitja, tvegano početje

6. Predlogi

Predlogi za organizacijo

Iz ugotovitev in sklepov izhajajo naslednji predlogi, ki so lahko uporabljeni za nadaljnjo izboljšavo delovanja organizacije:

- Raziskati in razširiti delovanje modela še na druge populacije, raziskati, s kom bi lahko še sodelovali.
- Izobraziti se, tako s strani delavcev kot prostovoljcev, kako ravnati v primeru neprostovoljnega uporabnika po metodah predstavljenih v Šugman Bohinc (2006).
- Razviti in preizkusiti nove modele vodenja vsakodnevnih delavnic ali poiskati, kaj lahko spremenijo znotraj modelov, s katerimi trenutno delujejo.
- Izobraziti se, razmisliti, kako bi trenuten model še bolj približali osebam z duševnimi težavami in se lotiti iskanja priložnosti za delo s to populacijo.
- Razširitev pisnega kluba oziroma obnovitev pisateljskega kroga (program, ki so ga imeli za osebe, ki so starejše od 18 in si želijo pisati).
- Skupaj s prostovoljci raziskovati, kaj so cilji dela z mladimi v delavnicah, z namenom manjšanja pritiskov oziroma negotovosti prostovoljcev, če uspešno opravljajo svoje delo. Izkoristiti prostor v refleksijah, da skupaj raziskujejo in zapisujejo metode motivacije, ki so jih uporabili in so bile uspešne.

Predlogi za lastno prakso

Iz ugotovitev in sklepov izhajajo naslednji predlogi, ki so lahko uporabljeni za nadaljnjo izboljšavo lastnega prakticiranja:

- Pri neprostovoljnih uporabnikih raziskati pri uporabniku, ali se mu sploh zdi smiselno takšno ustvarjanje, raziskati njegovo razumevanje o procesu dela in razumeti, zakaj mu ni do ustvarjanja ter kje se lahko pogodiva oziroma kaj je tisto najmanjše, kar lahko stori
- Pri meritvi lastne uspešnosti delavnic upoštevam dve merili: važen je proces in ne končni rezultat in da omogočimo otroku stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali.
- Pri dopuščanju vsebin otrokom vpeljati zgornjo mejo (nasilje in krvava vsebina odpade) in peljati dialog, kaj te vsebine predstavljajo posamezniku, ki si jih želi imeti v svojem delu
- Dodatno se izobraziti in nabirati izkušnje pri delu z mladimi.

7. Uporabljena literatura:

- Antz, E.M. (2007). *Človek raste skozi dialog: Uvod v pedagogiko Paula Freira* Ljubljana: Salve.
- Ballreich, R. (1996). Cirkuška pedagogika kot doživljanje pustolovščine. V: M. Blatič (ur.), *Pedagoška obzorja* (str.: 265-272). Novo mesto: Pedagoška fakulteta.
- Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja: Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. London: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. New York: Routledge.
- Boden, M. A. (ur.) (1994), *Dimensions of Creativity*. London: A Bradford Book.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Cultural theory: An anthology, 1*, 81-93.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Illinois: University of Illinois Press.
- Carrithers, M. (1992). *Why Humans Have Cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Champernowne, H. I. (1971). Art and Therapy-Uneasy Partnership. *American Journal of Art Therapy*, 10(3), 131-143.
- Craft, A. (2001) Little c creativity, v: Craft A., Jeffrey B., & Leibling M. (ur.), *Creativity in education* (str 45- 62). London: Continuum.
- Cropley, D. H. (ur.) (2010). *The Dark Side of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. Kobal, L. Mešl, N. in Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Doel, M. in Marsh, P. (1992), *Task Centered social work*. London: Ashgate Publishing
- Dragoš, S. in Leskovšek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Edwards, G. (2004). *Art Therapy*. California: Sage.
- Ferlin, L. (2009). *Najdem se v gledališču: gledališka pedagogika Augusta Boala*. Ljubljana: Salve.

- Fighting Words. (2018) *Annual Report 2018* (Letno poročilo) Pridobljeno 12.3.2019 s <https://bit.ly/2YY0IWZ>.
- Fighting Words (2019). (b.d.) Pridobljeno 12.3.2019 s <https://bit.ly/2Qw1NMZ>.
- Flaker, V. (2003). *Oris metod socialnega dela: Uvod v katalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.
- Freire, P (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press,
- Gabrovec, N. (2015). *Cirkuška pedagogika pri delu z ranljivimi mladostniki*. (Diplomsko delo) Fakulteta za socialno delo.
- Gilfillan, S. C (1935). *The sociology of invention : an essay in the social causes of technic invention and some of its social results, especially as demonstrated in the history of the ship*. Chicago: Follett Pub. Co.
- Giroux, H. (2007). Utopian thinking in dangerous times: Critical pedagogy and the project of educated hope. *Utopian pedagogy: Radical experiments against neoliberal globalization*, Pridobljeno 14.4.2019 s <https://bit.ly/2R2AaeI>.
- Gradišnik, U. (2010). *Uporaba umetnostnih izraznih sredstev v socialnem delu z otroki in mladostniki*. (Diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo.
- Gussak, D. & Rosal M.L. (2016). *The Wiley Blackwell Handbook of Art Therapy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Heidegger, M. (1989), Znanost in osmislitev. *Nova revija*, 83/84(8), 396-405.
- Husserl, E. (1991), *Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija*. Gornji Milanovac: Dečje novine
- Hyland Moon, C. (2001). *Studio Art Therapy: Cultivating the Artist Identity in the Art Therapist*. London: Jessica Kingsley,
- Junge, M.B., Alvarez, J.F., Kellogg, A., in Volker, C. (1993), The art therapist as social activist: Reflections and visions. *Journal of the American Art Therapy Association* 10(3), 148–55.
- Kaufman, J.C, in Baer, J. (2014). *Creativity across Domains: Faces of the Muse*. New York: Hove, Psychology Press, Taylor & Francis Group,
- Klevže, B. in Maarž, J (2008). *Izdelava filma kot priložnost za učenje socialnih veščin*. (Diplomska delo). Fakulteta za socialno delo
- Kramer, E. (1971). *Art as Therapy with Children*. New York: Schocken Books.
- Kustec, K. (2016). *Izrazno-ustvarjalni mediji v socialnem delu in sorodnih poklicih pomoči*. (Doktorska disertacija). Fakulteta za Socialno delo

- Levine, E.G, in Levine, K.S. (2011). *Art in Action : Expressive Arts Therapy and Social Change*. London: Kingsley
- Leskovšek, B. & Ozimek, M. (2006). *Ustvarjalni pristopi pri prostovoljnem delu mladih*. (Diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo.
- Liebmann, M. (2004). *Art Therapy for Groups: A Handbook of Themes and Exercises*. New York: Routledge
- Lupton, D. (1997). "Foreword." v Hogan, S. (ur.) *Feminist Approaches to Art Therapy*. (str.1-11) London: Routledge.
- Lorenzi, F. & White, I. (2014) *Evaluation of the Fighting Words creative writing model* (Končno poročilo) Pridobljeno 5.4.2019 s : <https://bit.ly/2XdhOdA>
- Maksimovič, Z. (1991) *Mladinska delavnica: Psihološki primarno preventivni program, namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press,.
- Mesec, B., Postrak, M., Rode, N., Kern, B., Cigoj-Kuzma, N. (1999). Evalvacija preventivnih programov centrov za socialno delo 1995-1998. *Socialno delo*, 38(3) Pridobljeno 1.5.2019 s <https://bit.ly/2wzgDJz>
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo
- Mesec, B. (1997), *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo
- Mikič, A. Rutar, M. Razpotnik, Š. Dekleva, M. in Dekleva, B.(2013). *Cirkuška pedagogika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Milošević Arnold, V. & Postrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Milošević Arnold, V., & Urh, Š (ur.) (2009) *Terensko delo, institucionalni, javni in zasebni prostori socialnega dela*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Moon, B. L. (1997). »Welcome to the studio«: *The role of responsive art making in art therapy*. Cincinnati: Union Institute.
- Mrgole Albert (2003). *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Maribor: Aristej.

- Musolf, G. R. (2003). *Structure and agency in everyday life: an introduction to social psychology*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Plotajs, M (2002). Socialno kulturno delo v Malem domu. *Socialno delo*, 41 (5), 273-280
- Poštrak, M (1995). Razsežnosti ustvarjalnosti, *Socialno delo*, 34(1), 37-44
- Poštrak, M. (1996). Socialno kulturno delo. *Socialno delo*. 35(5), 407-416.
- Poštrak, M. (2007). Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo*, 12, 11-17.
- Poštrak, M. (2007b). Preventivna funkcija prostega časa. v: Kristančič A., *Svoboda izbire – moj prosti čas*, (str. 147 – 165), Ljubljana: A.A. Inserco d.o.o. svetovalna družba.
- Poštrak, M. (2015). Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54,(5), 269-280
- Rhodes, M (1961). "An Analysis of Creativity." *The Phi Delta Kappan*, 42,(7), 305–310, Pridobljeno 27.11.2018 s <https://bit.ly/2MaRAY1>
- Robinson, K. (2006) *Do schools kill creativity? Talk at the TED: Ideas worth spreading conference*. [Video] Pridobljeno 26.1.2019 s <https://bit.ly/2XertjW>
- Ronney, R.H., Bibus, A.A (2001) *Clinical Practice with involuntary Clients in Community settings*. V: Briggs, H.E, Corcoan, K (ur.) (2001) *Social Work Practice*. Chicago: Lyceum (391 – 409)
- Runco, M.A.; Albert, R. S. (2010). Creativity Research. V: Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (str. 3-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Storr, A. (1972). *The Dynamics of Creation*, London: Secker and Warburg.
- Šugman Bohinc, L. (1994). Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 33(4), 317-324
- Šugman Bohinc, L. (2006) Socialno delo z neprostovoljnimi uporabniki, *Socialno delo*, 45(6), 345-355
- Thomas W.I. (1966) *On social organization and social personality. Selected papers*. Chicago University of Chicago Press
- Toseland, R.W. & Rivas, R.F. (2012). *An introduction to group work practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ule, M. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Aristej.

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vogelnik, M (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija : priročnik za ustvarjalno dožemanje in uporabljanje oblik in barv za vsakogar*, Koper: Vita.

Waller, D. (1993). *Group Interactive Art Therapy: Its Use in Training and Treatment*, London: Routledge.

Zupančič, M. (2009). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. v: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 511-524) Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete