

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Jasmina Klevže in Branka Maraž

Naslov naloge: Izdelava filma kot priložnost za učenje socialnih veščin

Kraj: Ljubljana

Leto: 2008

Št. strani: 159

Št. slik: 2

Št. tabel: 33

Št. grafov: 2

Št. prilog: 3

Mentor: dr. Milko Poštrak

Deskriptorji: mladostniki, socializacija, vzgoja in izobraževanje, neformalno delo, socialno delo z mladimi, skupinsko delo, socialno kulturno delo, evalvacija.

Povzetek:

V teoretičnem delu diplomske naloge skušava pojasniti pojem mladosti, govoriva o pomenu socializacije, vzgoje in izobraževanja, o življenjskih prehodih in krizah, s katerimi se mladi srečujejo na poti k odraslosti. Omenjava tudi pojem individualizacija, ki mlade uvršča v socialno ranljivo kategorijo, saj večinoma nimajo izkušenj in znanj za preboj na vrh ali zaposlitev, kar posledično povzroči brezposelnost mladih. Na koncu teoretičnega dela obravnavava še problematiko osipa in prostega časa, govoriva o potrebah in vrednotah mladih, o socialnem delu z otroki in mladostniki, omenjava pa tudi pojme mladinsko delo, neformalno delo ter koncept socialnega kulturnega dela. Opisan je tudi zavod PUM (Projektno učenje za mlajše odrasle).

V raziskovalnem delu sva izvedli kompleksno evalvacijo projekta, ki sva ga izpeljali v zavodu PUM. Evalvirali sva projekt snemanje filma, ki smo ga izpeljali skupaj z udeleženci in mentorji na PUM-u. Projekt se je izkazal kot koristen. Čeprav nismo dosegli vseh zastavljenih ciljev, je prišlo do določenih pozitivnih sprememb tako pri posameznikih, kot pri celotni skupini.

The title of the thesis: Making a movie as an opportunity to acquire social skills

Descriptors (key words): youths, socialization, upbringing and education, informal youth work, social work with the young, social cultural work, evaluation.

Abstract:

In the theoretical part of our final thesis we concentrated on the explanation of some key concepts regarding the youths, the importance of socialization, upbringing and education, as well as of life transitions and crises which young people encounter on their way to adulthood. Secondly, we focused on the concept of individualization which places young people among vulnerable groups of population, since they do not have the knowledge and the skills to compete successfully on the job market. The consequences of that is high unemployment rate among young people.

In the conclusion of the theoretical part we discussed the question of drop-outs and free time, the needs and the values of young people, social work with the young, informal work and social cultural work.

There is also a description of the institution PUM (project learning for young adults).

The research part of our thesis is focused on a complex evaluation of the project we carried out within the PUM. The evaluation includes the entire process of making a movie with young people included in the PUM and their mentors. The project proved to be useful. Although we didn't achieve all of our initial aims, we could observe some positive changes in individuals participating in the project as well as within the entire group.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

IZDELAVA FILMA KOT PRILOŽNOST ZA UČENJE SOCIALNIH
VEŠČIN

Mentor: dr. Milko Poštrak

Branka Maraž in Jasmina Klevže

Ljubljana 2008

*Naša največja veličina ni v tem,
da nikoli ne pademo, ampak v tem,
da se vsakokrat, ko pademo, poberemo.*

(Konfucij)

PREDGOVOR

V diplomski nalogi vam predstavlja inovativni projekt Izdelava filma kot priložnost za učenje socialnih veščin..

Projekt je bil v bistvu poskus spremembe skupinskega projektnega dela in vpliva na vrednote udeležencev programa PUM-a, ki je program za mladostnike, stare med 15. in 25. letom, ki niso vključeni v sistem rednega šolanja. Prav tako sva delali na izboljšanju medsebojne komunikacije, širitvi posameznikove socialne mreže, jih želele seznaniti s timskim delom in vplivati na izmenjavo moči.

Pri izvajanju projekta sva želeli pri skupini mladostnikov s pomočjo projektnega ustvarjalnega dela, dogovornega stila vodenja in timskega dela vzpostaviti ugodne razmere, na podlagi katerih bi lahko mladostniki osebno napredovali in pridobili nekatera nova znanja.

Evalvacija je pokazala, v kolikšni meri nama je to dejansko uspelo, ugotovitve pa bi zaradi specifičnih razmer težko posplošili na širšo populacijo. Mladim sva ponudili dodatno dejavnost in z njo skušali vplivati na že formirano skupino in njene vzorce delovanja.

Za delo v paru sva se odločili predvsem zaradi zahtevnosti izvedbe projekta in seveda zaradi možnosti medsebojnega učenja. Prednost je vsekakor pogled iz dveh perspektiv. Pri izvajanju projekta sva pridobili veliko novih izkušenj in znanj, ki nama bodo v prihodnje koristila. Izkusili pa sva tudi, da zgolj poznavanje teoretičnih okvirov inovativnega projektnega dela, dogovornega stila vodenja in timskega dela ni dovolj ter da je potrebno še ogromno truda, da lahko teorijo dejansko vpelješ v delo.

Zahvala, da sva lahko do teh novih spoznanj prišli, gre v prvi vrsti udeležencem in mentorjem na PUM-u, ki so nama omogočili, da sva lahko projekt izvedli in izpeljali do konca.

Mentorju dr. Milkotu Postraku in Liljani Rihter se zahvaljujema za dragocene nasvete ter pomoč tako pri pisanju diplomske naloge, kot tudi pri izvedbi samega projekta.

Za pomoč pri prevajanju v angleški jezik se zahvaljujema predavateljici Ireni Kuštrin.

Zahvaljujema se tudi Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve ter Andragoškem centru Slovenije za posredovane podatke in literaturo.

KAZALO

PREDGOVOR	3
1 TEORETIČNI UVOD	7
1.1 MLADOST	7
1.1.1 Pojem mladosti	7
1.1.2 Obdobja mladosti	8
1.1.3 Mladina skozi zgodovino	10
1.1.4 Socializacija	12
1.2 OD MLADOSTI DO ODRASLOSTI	15
1.2.1 Oblikovanje identitete in identitetna kriza	15
1.2.2 Subkulture	16
1.2.3 Življenjski poteki in statusni prehodi	18
1.3 INDIVIDUALIZACIJA	20
1.3.1 Socialno ranljiva mladina	22
1.3.2 Dejavniki prestopniškega vedenja	23
1.3.3 Varovalni dejavniki	25
1.3.4 Nasilno vedenje mladih	26
1.4 OSIP IN BREZPOSELNOST MLADIH	28
1.5 POMEN IZOBRAŽEVANJA	31
1.5.1 Neformalno nasproti formalnemu	33
1.5.2 Vrstniško učenje	35
1.6 MLADINSKO DELO	35
1.6.1 Podoba mladinskega delavca	39
1.6.2 Mentor	41
1.7 POTREBE IN VREDNOTE MLADIH	42
1.7.1 Potrebe	42
1.7.2 Vrednote	43
1.8 KOMUNIKACIJA	44
1.8.1 Motivacija mladih	45
1.9 VZGOJNI STILI	48
1.10 PROSTI ČAS MLADIH	53
1.11 SOCIALNO DELO Z OTROKI IN MLADOSTNIKI	54
1.12 SOCIALNO KULTURNO DELO	57

2 PROBLEM	61
3 METODOLOGIJA	63
3. 1 VRSTA RAZISKAVE	63
3. 2 VIRI PODATKOV IN MERSKI INSTRUMENTI	64
3. 3 POPULACIJA	65
3. 4 ZBIRANJE PODATKOV	66
3. 5 OBDELAVA PODATKOV	66
4 REZULTATI	67
4. 1 PREDSTAVITEV PROGRAMA PUM	67
4. 1. 1 Namen programa	68
4. 1. 2 Cilji programa	70
4. 2 OPIS IN NAČRT PROJEKTA	74
4. 2. 1 Načrtovanje	79
4. 2. 2 Cilji projekta	81
4. 3 EVALVACIJA VIRA	82
4. 3. 1 Izvajalki projekta	82
4. 3. 2 Udeleženci	83
4. 3. 3 Mentorji	92
4. 4 EVALVACIJA PROCESA	97
4. 5 EVALVACIJA CILJEV	109
4. 6 EVALVACIJA (NE)NAMERAVANIH UČINKOV	120
5 RAZPRAVA	127
6 SKLEPI	136
7 PREDLOGI	137
8 LITERATURA	138
9 POVZETEK	146
10 DODATEK	149
10. 1 TABELE	149
10. 2 SCENARIJ	152
10. 3 VPRAŠALNIKI	158

Seznam slik:

Slika 1. 1: Problematična narava prezgodnjega zapuščanja šole	30
Slika 1. 2: Reševanje konflikta brez poraženca	45

Seznam grafov:

Graf 4. 1: Stvari, ki so udeležence najbolj motile na projektu	107
Graf 4. 2: Zadovoljstvo z delom mentorjev	123

Seznam tabel:

Tabela 1. 1: Oblike vodenja	50
Tabela 4. 1: Opis samega sebe	84
Tabela 4. 2: Lastni pogled na udeležence, ki obiskujejo PUM	85
Tabela 4. 3: Mentorjev pogled na udeležence, ki obiskujejo PUM	86
Tabela 4. 4: Načrti za prihodnost	88
Tabela 4. 5: Motivi udeležencev za sodelovanje v projektu	89
Tabela 4. 6: Mnenja mentorjev o motivih udeležencev za sodelovanja v projektu	90
Tabela 4. 7: Pridobitve udeležencev v okviru projekta	91
Tabela 4. 8: Predhodne izkušnje pri delu z mladimi	93
Tabela 4. 9: Vzgojni stili, ki jih uporabljajo mentorji pri delu z mladimi	94
Tabela 4. 10: Motivi mentorjev, za podporo pri izvajanju projekta	96
Tabela 4. 11: Vloge udeležencev na projektu	104
Tabela 4. 12: Najtežje in najlažje stvari na projektu za udeležence	105
Tabela 4. 13: Najlepši dogodek v času izvajanja projekta	106
Tabela 4. 15: Ocena najinega dela	108
Tabela 4. 16: Ocena najinega dela (mentorji)	108
Tabela 4. 17: Mentorjeva ocena dela celotne skupine	109
Tabela 4. 18: Odnosi med udeleženci in mentorji na začetku izvajanja projekta	110
Tabela 4. 19: Odnosi med udeleženci in mentorji po koncu projekta	110
Tabela 4. 20: Procentualni prikaz analize prvih sociogramov	110
Tabela 4. 21: Procentualni prikaz analize drugih sociogramov	111
Tabela 4. 22: Izpolnjena/neizpolnjena pričakovanja udeležencev, vezana na projekt	112
Tabela 4. 23: Odnosi z drugimi udeleženci PUM-a v februarju	113
Tabela 4. 24: Odnosi z drugimi udeleženci PUM-a v maju	114
Tabela 4. 25: Počutje udeležencev v PUM-u v februarju	115
Tabela 4. 26: Počutje udeležencev v PUM-u v maju	115
Tabela 4. 27: Vpliv filma na udeležence/večanje odgovornosti skozi projekt	117
Tabela 4. 28: Občutki ob posnetem filmu	117
Tabela 4. 29: Rang samoprepoznanih vrednot pred in po projektu	118
Tabela 4. 30: Nepričakovani dogodki	120
Tabela 4. 31: Pridobitve udeležencev s projektom	122
Tabela 4. 32: Pridobitve udeležencev s projektom po mnenju mentorjev	123
Tabela 4. 33: Predlogi glede projekta	124

1 TEORETIČNI UVOD

1.1 MLADOST

1.1.1 POJEM MLADOSTI

Kadar govorimo o mladosti, pogosto pridemo do ugotovitve, da o njej kot pojmu nekako ne moremo podati splošne in dokončne definicije. Končno prepoznavanje statusa odraslega človeka je namreč odvisno od odločitve, kaj odraslost pomeni. Ta ponavadi zajema različne elemente in dosežke, ki so za doseganje odraslosti nujni. Bistveno pri tem je, da pomembno vlogo igra to, kako odrasli presojujejo te dosežke. Mladost se meri z zrelostjo posameznika. Drugače rečeno, mladostnik postaja neodvisen od avtoritet iz otroštva, kar lahko dokaže le pred temi avtoritetami (starši, vzgojitelji). Pričakovanja odraslih ali stopnja zrelosti zajema kriterije kot so: konec šolanja, zakonska zveza, družina, ekonomska neodvisnost, redna zaposlitev itd.

Mladost nekateri avtorji označujejo kot prehod od otroštva k odraslosti. To je prehod od ene k drugi fazi življenjskega kroga. Mladost je tudi obdobje, v katerem poteka proces vključevanja posameznikov v vse pomembnejše družbene vloge, s katerimi je določena odraslost. V obdobju mladosti mladi razvijajo socialne veščine in sposobnosti za prevzemanje statusa odrasle osebe na poklicnem oziroma delovnem, interaktivno-partnerskem, politično-etičnem, potrošniško-kulturnem področju.

Obdobje mladosti zajema več vrst prehodov. Opirava se na naslednjo delitev prehodov:

- prehod od fluidne in disperzne zavesti posameznika k zgrajeni samopodobi o sebi in svojem mestu v družbi;
- prehod od razmeroma omejenega spektra socialnih vlog otroka in mladostnika h kompleksnim in celostnim socialnim vlogam odraslega človeka;
- prehod od šolskih dejavnosti in pretežno porabniško ter pristočasno usmerjenih dejavnosti k svetu dela in zaposlitve;
- prehod od ekonomske odvisnosti od drugih k ekonomski neodvisnosti in samoodgovornosti;
- prehod od pretežnega sprejemanja znanja in informacij k njihovi uporabi;
- prehod od pravno in politično nekompetentne osebe k politični polnoletnosti in pravno odgovorni osebi (Ule 1995: 16).

Mladost pomeni, da so mladi bolj neodvisni kot otroci, a še vedno odvisni od avtoritet. Tako se mladost opredeljuje tudi kot podaljšano otroštvo.

Muncie (1999: 11) pravi, da je mladost zaželena zato, ker so mladi ljudje izumitelji novih stilov in mode, ki jih je mogoče komercialno izkoristiti. V tem smislu je mladost tudi potrošna dobrina.

1. 1. 2 OBDOBJA MLADOSTI

»Mladost lahko razčlenimo na tri faze oziroma obdobja:

- klasična mladost ali adolescenca (med 15. in 19. letom starosti),
- postmladost ali postadolescenca (med 20. in 24. letom starosti) in
- mlajša odraslost (med 25. in 29. letom starosti).« (Nastran Ule ur. 1996: 9–18).

a) Klasična mladost ali adolescenca

Ta faza mladosti zajema obdobje po obveznem šolanju. V tem obdobju se pojavi prva identitetna kriza. V tej krizi se adolescenti ukvarjajo z izdelavo lastne samopodobe. Obdobje adolescence nekateri avtorji imenujejo tudi viharško obdobje.

b) Postmladost ali postadolescenca

Ta faza je nastala kot posledica vse daljšega izobraževanja mladih čez dvajseta leta in se zato znajdejo v posebnem izobraževalnem moratoriju. Nastopi po zaključku tradicionalne mladosti. To je obdobje nove intenzivne osebnostne in identitetne krize. V tem obdobju posameznik kritično preizkuša družbo okoli sebe, da bi ugotovil, v kolikšni meri njegovim predstavam o družbi in samemu sebe ustrezajo obstoječe, tradicionalne socialne vloge v družbi.

Uletova pravi, da so nekateri avtorji identitetno krizo postadolescenov/tk interpretirali kot podaljšani infantilizem razvajene sodobne mladine, ki se boji vstopa v odraslost. Ta kriza je bolj kriza prehoda iz mladosti v odraslost kot pa del tipične mladostniške krize. Ker imajo postadolescenti že razmeroma urejeno samopodobo, so občutljivi predvsem na neskladje med svojo samopodobo in družbenim redom (Ule, Kuhar 2003: 32).

Temeljna razlika med adolescenco in postadolescenco je v naravi krize. V prvi naj bi se posameznik intenzivnejše ukvarjal sam s sabo, v drugi pa bolj z odnosom do družbe.

c) Mlajša odraslost

Ta faza je nastala zaradi podaljševanja šolanja v pozna dvajseta in zgodnja trideseta leta, zaradi spremenjenih ekonomskih pogojev in oteženih vstopov v svet dela.

V tem obdobju se je mladina uveljavila kot posebna družbena skupina s pomembno družbeno vlogo v ekonomiji, kulturi in politiki. Prav zato, da bi poudarili družbeno in zgodovinsko dejavni vplivni vidik nove skupine na družbenem prizorišču, so vpeljali izraz mladi odrasli.

Izraz naj bi pomenil, da so ti ljudje sicer resda še mladi, a so njihove ambicije, pa tudi dejanski učinki, ki jih kot skupina sprožajo, že odrasli.

Termin mladi odrasli uporabljamo za opisovanje temeljne negotovosti in sprememb v strukturi in delovanju prehodov.

Značilno za mlade odrasle je, da imajo nekatere znake odraslosti, vendar nimajo bistvenih znakov: niso ekonomsko samostojni, niso zaposleni, nimajo lastne družine.

Uletova pravi, da so mladi odrasli kot pasivni opazovalci družbenih razmer brez posebne aktivne vloge v njej. Status mladi odrasli pomeni po eni strani prekinitev z mladostniškim statusom, na drugi pa zastoj v prehodu v odraslost (Ule, Kuhar 2003: 41).

Značilnost tega statusa je, da nekatere pomembne značilnosti mladosti razširja na vse generacije in na vse življenje. To so npr. potreba po stalnem izobraževanju, samooblikovanju, ponovnem definiranju lastne identitete itd.

»Prihaja do zameglitve meja med mladostjo in odraslostjo, med pripravo na aktivno življenje in med samim aktivnim življenjem. Dejavnosti, ki so bile značilne za mladost, se širijo v odraslost. Mladi odlagajo odločanje, ki naj bi ga opravili v prehodu oziroma v mladosti in ga prenašajo v odraslost. Življenjski stili mladih in odraslih si postajajo zaradi vpliva številnih kulturnih sprememb vse bolj podobni.« (ibid: 39).

Zapozneno vstopanje v odraslost ima pozitivne kot negativne učinke. Pozitivni so: mladi imajo več časa za eksperimentiranje z možnimi bodočimi identitetami. Negativni pa so podaljšana odvisnost od staršev, manjša avtonomija. Z naraščanjem brezposelnosti so postale tranzicije v odraslost vse bolj kompleksne; mladi so nadaljevali šolanje, drugi so se po koncu šolanja soočali z obdobjem iskanja zaposlitve. Odraščanje oziroma obdobje tranzicije iz enega obdobja v drugega je postalo manj definirano.

V 90.letih so za označevanje vseh teh dogajanj v odrasčanju uporabljali metaforo plovbe.

Uletova pravi, da so mladi tu videti kot osamljeni mornarji, ki so vrženi v »razburkane vode negotovosti«, na katerih se v svojih bolj ali manj opremljenih plovilih pogajajo o možnostih svojega življenjskega toka. V tem modelu so možnosti socialne integracije in uspešnosti mladih videti odvisne od individualnih sposobnosti, še bolj pa od individualnih zmožnosti uvidenja eksternih tveganj in upravljanja z njimi. V takih okoliščinah se morajo mladi naučiti kalkulativne življenjske drže in hitrih presoj o odprtih možnostih in tveganjih (Ule et al. 2000: 102-103).

1. 1. 3 MLADINA SKOZI ZGODOVINO

Pojem mladosti ni niti kulturno niti časovno neodvisen. Arhaične družbe npr. kulture mladosti ne poznajo. V takih kulturah je prehod otroka v odraslost še vedno iniciacijski obred. Tudi srednjeveška družba kmečkega in mestnega izvora ni poznala mladosti, z izjemo plemstva in mestnih držav. Mladost, kot jo poznamo danes, se razvije z vzponom meščanske družbe.

Odgovor na oblikovanje mladine kot specifične družbene skupine se kaže v različnih oblikah, organiziranih izven institucionalnih šolskih mladinskih aktivnosti, ki zagotavljajo blaginjo mladim. Na šolanje so vezane prve sodobne oblike združevanja mladih, ki bi jih že lahko označili kot svojevrstne subkulture. To so bile bratovščine. Gillis (1999: 49) pravi, da je delavski razred razvil svojo posebno mladinsko kulturo, ki je bila organizirana okoli urbanih krajevnih tolp, višji in srednji razred pa sta razvila lastne oblike, vključno z bohemstvom (nenavadni stili oblačenja, surovo vedenje, čuden jezik) in modernim študentskim gibanjem.

V Veliki Britaniji so bile za potrebe delavskega razreda ustanovljene posebne šole, imenovane nedeljske šole (Sunday Schools), kjer so otroke učili branja Svetega pisma, računanja in osnovnih veščin. Za najbolj revne, ki si nedeljske šole niso mogli privoščiti, pa so se oblikovale t.i. šole za revne (Ragged Schools). V 19. stoletju je bila v Veliki Britaniji ustanovljena prva organizacija za delo z mladimi, ki so jo imenovali YMCA–Youth Men's Christian Association.

Za 50.leta je značilen generacijski spor (trajal do 70. let). Generacijski spor je konflikt med starejšo generacijo, ki to, kar je ustvarila, hoče ohraniti in vsiliti mladim, in mladimi, ki skušajo to spremeniti in vpeljati inovacije. Uletova pravi, da se je spor začel s postopnim osamosvajanjem mladih, kajti mladost ni bila vedno pojmovana kot nekaj vmesnega, ampak je postal zanimivo, samostojno obdobje. Mladi so začeli producirati svoja stališča, vrednote, orientacijo do sebe in do sveta (Ule, Kuhar 2003: 13).

Konec 60.let 20. stoletja so bila popularna študentska gibanja, ki so predstavljala uveljavitev mladine kot političnega subjekta. Vse do sedemdesetih so bili mladi vpeti v produkcijski sistem družbe. Njihovi glavni dejavnosti sta bili šola in delo doma, poleg tega pa je bil tudi prosti čas strukturiran. Tako mladi niso imeli veliko možnosti za avtonomijo in svobodno koriščenje prostega časa.

V sedemdesetih in osemdesetih letih se pojavi proces ukinjanja mladine kot prehodnega obdobja.

Mladost ni več obravnavana kot predhodnica ali nasprotnica odraslosti, ampak sta obe postali različni biografski dimenziji. Vse bolj sta odvisni od samo pripisovanja posameznika ne pa od utrjenih družbenih definicij. Mladina ni več homogena družbena skupina. Ne zanimajo jih več globalni spopadi z obstoječo družbo, čeprav jo kritizirajo. Pri mladih ni več zaslediti volje po spreminjanju razredne ali socialne strukture in volje po udeležbi v političnih in nacionalnih ustanovah. Izginja generacijski spor med mladino in odraslimi, zmanjšuje se vloga vrstniških skupin pri oblikovanju identitete. Zamenjuje ga nov pojav medgeneracijske povezanosti in solidarnosti. Odnos je postal bolj enakovreden in temelji na priznavanju osnovnih človekovih pravic in dostojanstva otrokom in mladostnikom.

Glavni razlogi za spreminjanje mladosti in mladine so podaljševanje šolanja, posploševanje izobraževanja na vse socialne sloje ter vedno večja individualizacija.

V preteklost je država skrbela za vsakega, mu omogočila življenje s finančnimi dodatki ter istočasno nad njim izvajala nadzor. Človek je bil pasiven državljan, ki mu je država vse priskrbela, bil je odvisen od nje. Danes se zaradi individualizma država umika in posameznik je sam odgovoren za svoj razvoj in blaginjo, odgovornost je na strani državljana. Informacijska modernizacija zahteva od ljudi fleksibilnost in kreativnost in ju uvaja v druge družbene procese. Posameznik je zato prisiljen k individualnemu, osebnemu stilu življenja. Nenehno se mora potrjevati kot izvirna, kreativna oseba, drugače izpade iz konkurenčnega boja za kreativna delovna mesta.

Za devetdeseta leta je značilen rastoč pritisk na mlade, da si pridobijo čim višjo izobrazbo ter z njo povezana spričevala, priznanja, ki jim omogočajo kariero in privilegije. Poleg formalnih sistemov trg nudi tudi neformalne sisteme izobraževanja. Konkurenca za naslove ter privilegije vpliva na podaljševanje mladosti. Več izobrazbe in kulturnega kapitala si posameznik nabere v otroštvu in mladosti, boljši položaj ima v družbi. Krepi se težnja, da se

začne šolanje že v zgodnjem otroštvu in se nadaljuje v tretje desetletje življenja. Posledica tega procesa je rastoč pritisk na otroke ter preobremenjenost le teh, kar povečuje stres pri otrocih. Pomikanje izobraževanj v vse bolj zgodnja leta ima za posledico pospeševanje otroštva.

Uletova pravi, da gre zaradi tendence po podaljševanju mladostniškega odloga obenem za pospeševanje in upočasnjevanje življenjskega časa otroštva in mladosti (Ule et al. 2000: 20).

Po eni strani se čas, ko se mladi zaposlijo in vstopijo na trg dela pomika v vedno poznejša leta, po drugi pa se nekatere dejavnosti odraslosti (avtonomno oblikovanje življenjskih stilov) selijo v zgodnejša leta.

Ne glede na to, v katerem obdobju spremljamo mladost, meniva, da ostaja pomembno, kako jo posameznik kot član družbe doživlja. Kakšen je njegov odnos navzven in obratno, na kakšen način se okolica odziva nanj. Ta odnos je ključen za posameznika in kvaliteto njegovega življenja v družbi, v kolikor upoštevamo vsa zgoraj naštetá pričakovanja do mladih in prednosti mladosti.

Mladost je obdobje številnih tveganj in izzivov. Posamezniku se lahko vtisne v spomin kot eno lepših obdobjí v življenju, lahko pa se z njo prične tudi vse negativno in mu je v muko in trpljenje. Ravno problematičnost in kriza, ki sta značilni za obdobje mladosti, kot pravi Uletova, daje različnim vzgojnim, izobraževalnim, socialnovarstvenim, političnim in religioznim avtoritetam in institucijam domnevno pravico za različne intervencije v življenju mladih, še zlasti tedaj, ko njihovo vedenje pomembno odstopa od splošnih norm in pričakovanj (ibid: 83).

1. 1. 4 SOCIALIZACIJA

Človek se nenehno uči in razvija. Že kot dojenček raziskuje in sprejema informacije iz zunanjega sveta. Nadaljuje v šoli in izven nje. Učenje pojmuje kot proces, ki teče celo življenje, kajti vsako učenje prispeva k človekovi osebni rasti in boljšemu razumevanju okolja, kar mu posledično omogoča udeležbo v družbi.

»Za dobro učenje je neobhodno potrebno, da učenci govorijo in komunicirajo med seboj, saj so dobro obvladovanje jezika, sposobnost izražanja idej in informacij v govorni in v pisni obliki ter sposobnost sprejemanja in razumevanja informacij bistvene lastnosti in spretnosti, ki jih človek potrebuje za obvladovanje sleherne vloge v družbi.« (Lynn 1992: 24).

V procesu socializacije gre človek skozi posamezne stopnje in s tem prevzame različne vzorce obnašanja in vsega drugega kar odseva družba.

Mead pravi, da je oseba nekaj, kar se razvija, ni prisotna že od vsega začetka, od rojstva, temveč se vzpostavlja skozi proces družbene izkušnje in dejavnosti, razvija se v danega posameznika kot rezultat njegovih razmerij do tega procesa kot celote in do ostalih posameznikov v tem procesu (Poštrak 1994: 328).

Proces učlovečenja človeškega bitja imenujemo tudi socializacija, eden najpomembnejših procesov v človekovem življenju, s katerim so se veliko ukvarjali Emile Durkheim, G. H. Mead in Sigmund Freud. Socializacija je proces učlovečenja človeškega bitja, v katerem človek prevzame vzorce obnašanja družbe. Gre torej za vključevanje v družbene institucije ter prevzemanje družbenih vlog. Mead je trdil, da je človek v osnovi družabno bitje, ki teži k življenju z drugimi, zato mu je treba omogočiti nemoten razvoj.

»V Meadovem smislu je socializacija tvorba predstav o družbi, kopičenje vedenja, znanj o tem, kaj bi naj družba bila in seveda sprejemanje in ponotranjenje le teh. Ta tvorba in to kopičenje se odvija v interakciji z drugimi. Zato so tudi prve predstave in vedenje o družbi tiste, ki jih posameznik dobi v najožji skupnosti.« (ibid: 329).

Vendar vsak posameznik ne sprejme in ponotranji teh kodov, ki jih dobi iz okolja, v celoti. Vsak si sam interpretira ponujene informacije in vedenja. Ni le pasivni proizvod vseh teh procesov, temveč v njih aktivno sodeluje.

Kot pravita Berger in Luckman »popolna socializacija antropološko ni mogoča.« (prav tam).

Tako je vsak posameznik izviren in neponovljiv, ko vstopa v dejavne odnose z drugimi. Vsak udeleženec ima do določene družbe svoj specifični odnos.

Pravita tudi, da se individuum ne rodi kot član družbe, temveč s predispozicijo do družbenosti, član družbe pa šele postane (Poštrak 1994: 332).

Naj še omeniva Bergerjevo in Luckmanovo teorijo »družbene konstrukcije realnosti«, ki govori o tem, da ima posameznik do družbe svoj specifični odnos, ta pa ima vsaj nekaj skupnega z vsakim specifičnim odnosom drugih posameznikov. Posameznik se torej ne socializira v opredmeteno družbo, temveč v nekakšno družbeno konstrukcijo realnosti, ki je večplastno in zapleteno vozlišče najrazličnejših interpretacij. Te pa imajo določene skupne kode, ki omogočajo minimum sporazumevanja. Sporazumevanje omogočajo jezik, obrazce obnašanja ter način organiziranega življenja, čemur bi lahko rekli kultura.

Mead pravi, da osebnost ni substanca, ampak dinamični in spreminjajoč družbeni proces, nenehna interakcija med osebnim jazom in družbenim oziroma socialnim jazom (ibid: 328).

»Mead je 'družbeni jaz' opredelil kot tisti segment osebnosti, v katerega dani subjekt vsrkava, ponotranji vse tisto, česar je v procesu socializacije deležen s strani drugih, torej šege, navade, pravila. Skratka vse, kar posameznik na zavedni ali nezavedni ravni sprejme iz okolja od pomembnih drugih (starši, sorodniki). Vendar subjekt ne sprejema pasivno, ampak aktivno deluje in selekcionira skozi svoj osebni ali delujoči jaz segment osebnosti, ki je nosilec samozavedanja in lastne aktivnosti.« (Poštrak 2006: 5).

G. H. Mead je ločil dve stopnji socializacije oziroma dva vidika razvoja osebnosti v otroštvu, ki se razlikujeta zlasti po načinu prevzemanja vlog, individualnih in kolektivnih. Po opazovanju otroške igre je obe stopnji opredelil z izrazoma »igra«/play in »organizirana igra«/game (Poštrak 1994: 331).

V prvi stopnji *play* se otrok vživlja v vloge drugih konkretnih oseb. Otrok tu še nima razvitega osebnega jaza. V drugi stopnji *game* mora imeti otrok jasno vedenje o vseh ostalih udeležencih v organizirani igri. Na tej stopnji že reflektira svoje početje in je vsaj delno avtonomen pri sprejemanju odločitev.

Durkheim je socializacijo raziskoval in pojmoval z vidika vzgoje in izobraževanja ter z vidika sprejemanja norm in vrednot družbe. Govoril je o ponotranjenju ali internalizaciji moralnih kategorij in vrednot določene skupine ali skupnosti (ibid: 330).

Vsi teoretiki, ki so se ukvarjali s socializacijskimi procesi, so socializacijo razdelili na različno število stopenj. Najpomembnejša so dela teoretikov Bergerja in Luckmana ter G. H. Meada.

Berger in Luckman delita socializacijo na dve stopnji: primarno in sekundarno, omenjata tudi terciarno socializacijo.

Primarna socializacija poteka v najzgodnejšem otroštvu v okviru družine. Otrok se uči jezika, odnosov med mladimi in starimi, med spoloma, uči se sprejemljivega in nesprejemljivega vedenja preko prepovedi, kazni in nagrad. Sekundarna socializacija poteka že izven družine. To zajema čas osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Otrok se uči prevzemati druge družbene vloge izven družine. Terciarna socializacija poteka po končanem izobraževanju, kar nam pove, da se proces socializacije nikoli ne zaključi, poteka celo

življenje. Posameznik se ves čas srečuje z normami in vrednotami družbe in do njih vzpostavlja tak ali drugačen odnos.

1. 2 OD MLADOSTI DO ODRASLOSTI

1. 2. 1 OBLIKOVANJE IDENTITETE IN IDENTITETNA KRIZA

Osrednji nalogi mladostnikov v času adolescence sta iskanje lastne identitete in iskanje svojega mesta v družbi, v kateri živijo. Pri oblikovanju lastne identitete si mladostniki zastavljajo vprašanja in iščejo odgovore o tem, kdo so in v čem se razlikujejo od drugih, katerim skupinam pripadajo in v čem se te skupine razlikujejo od drugih v družbi. Pri iskanju svojega mesta v družbi so osredotočeni na presojanje primernosti svojih lastnosti, sposobnosti in vrednost glede na različne vloge in položaje.

Poljšak Škraban (2004: 19) pravi, da je oblikovanje identitete ena od osrednjih razvojnih nalog adolescence. Vključuje evalvacijo preteklih in sedanjih lastnosti in odločitev o tem, kakšna osebnost želimo postati.

»Za krizo identitete je po Eriksonu značilno nasprotje med potrditvijo identitete in difuzijo identitete. Označuje jo intenziven razvoj duševnih in telesnih sposobnosti in večja pričakovanja družbe glede dejanj, odločitev in načinov sprejemanja socialnih vlog. Pozitivna razrešitev te krize potemtakem zahteva, da posameznik sprejme samega sebe, da razvije ustrezno samopodobo, pa tudi, da drugi ljudje sprejmejo njega. Največja nevarnost tega obdobja po Eriksonu je izguba identitete oziroma difuzija identitete.« (Ule, Kuhar 2003: 29).

James E. Marcia je pomembno vplival na raziskovanje identitetnega razvoja in zgradil ter razvil behavioristični teoretični model, ki omogoča empirično preverjanje indikatorjev identitetne strukture, ki je same po sebi ne moremo meriti.

»Avtor definira identiteto kot dinamično strukturo osebnosti, ki v sebi združuje posameznikove nagone, navade, prepričanja in notranje identifikacije. Pravi tudi, da bolj kot je struktura razvita, bolj se zaveda svoje edinstvenosti in podobnosti drugim ter svojih šibkosti in slabosti.« (Poljšak Škraban 2004: 48).

Marcia je identificirala štiri identitetne statute v adolescenci: razvita identiteta, moratorij, privzeta identiteta in identitetna difuzija (Ule, Kuhar 2003: 29).

Ti tipi pomenijo različne načine, kako adolescenti rešujejo krizo identitete.

Mladostniki z razvito identiteto uspešno končajo izobraževalne in poklicne obveznosti, uspešno premagajo krizo identitete, dobro prenašajo tveganja in negotovosti in sami sprejemajo odločitve.

Mladostniki s privzeto identiteto ne raziskujejo, ampak samo prevzamejo identiteto svojih staršev. Ti mladostniki so videti organizirani, prijazni, konvencionalni, avtoritarni, poslušni in konformni. So bolj predstavniki tradicionalne mladosti.

Posamezniki v moratorijskem statusu so v raziskovalni fazi. Raziskujejo samega sebe in okolje. So bolj obremenjeni z notranji razvojnimi procesi, bolj moralno občutljivi, manj avtoritarni, ambivalentni v odnosu do družine.

Za mladostnike v identitetni difuziji je značilna nedovršenost. Ti mladostniki naredijo nekaj površnih raziskovanj/samoraziskovanj, vendar vsa ostanejo nedovršena. So občutljivi na strese, neodporni do zunanjih zahtev, imajo nizko stopnjo samospoštovanja in niso dobro integrirani v družino. Za te mladostnike je individualizacija prej breme kot možnost izbire.

V skupnosti ni dovolj, da so na voljo primerna in visoko kakovostna okolja, temveč tudi, da so v njih posamezniku na voljo številne med seboj različne dejavnosti, v katerih si bo lahko pridobil izkušnje, ter da v njih sodelujejo osebe različnih starosti. Strukturna raznolikost okolja, polna izzivov in izpostavljenosti nepoznanim odraslim, so pomembna za mladostnike, ki potrebujejo izzivalne izkušnje in možnosti za raziskovanje novih vlog in identitet.

Tudi Potočnik in Škerl (1997: 20) pravita, da je socialno okolje, v katerem se odvija ta proces, zelo pomembno, saj okolje nudi oporo in modele. Gre za potrebo mladega človeka po svobodnem eksperimentiranju z lastno identiteto oziroma z različnimi družbenimi vlogami in stili odnosov z drugimi ljudmi in s samim seboj in to brez obveznosti, da bi se moral takoj odločiti in dokončno opredeliti.

Skupnosti, v katerih mladostniki ne najdejo pozitivnih izzivov in možnosti sodelovanja, so izpostavljene tveganju, da bodo mladostniki pri iskanju identitete odvisni predvsem od vrstniške kulture.

1. 2. 2 SUBKULTURE

Mladi imajo zaradi iskanja svoje identitete potrebo po občutku življenjske skladnosti in smiselnosti. Tu jim pomagajo vrstniške skupine, ki mladostniku dajejo občutek življenjske

skladnosti. Oblikovale so se razne mladinske scene, pojavili so se glasbeni stili (punk, rock, težki metal), ki so združevali mlade ter nudili mladim neko skladnost.

Subkulture mladim pomenijo različne razsežnosti. Enim pomeni rahel odklon od šole, doma, drugim le trenutek sprostitve, lahko tudi način bega od doma.

Bauman definira subkulturo oziroma podkulturo: »V okviru neke splošne kulture vedno najdemo t.i. podkulture ali variante, modifikacije splošne kulture, katere raznolikost zgodovinsko izhaja iz različnih zgodovinskih izkušenj raznih velikih delov družbe, sedaj pa se ohranja zaradi njihovih različnih družbenih pozicij in interesov.« (Poštrak 1994a: 35).

Brake pravi, da so subkulture pravzaprav poskusi razrešitve kolektivno izkušenih problemov, ki se porajajo iz protislovij družbene strukture, in da subkulture porajajo oblike kolektivne identitete, iz katere je mogoče doseči individualno identiteto, ki ni določena z razredom, izobrazbo in s poklicem (ibid: 36).

Mladinska subkultura je obstajala v odnosu do kulture, ki je bila takrat splošna oziroma, ki je bila veljavna družbena konstrukcija realnosti. Njihovo zaznavanje položaja je neločljivo povezano z njihovim vedenjskim stilom, ki ironizira in sprevrča potrošniške vrednote in storilnostno usmerjene družbe odraslih.

Nekateri so si subkulturno obnašanje razlagali kot prestopništvo, saj odstopa od norm, ki so v družbi sprejete. Talcott Parson pravi, da razvije mladinska kultura vrednote (zapravljanje, hedonistične prostočasne dejavnosti, neodgovornost), ki so nasprotne vrednotam sveta odraslih (produktivno delo, odgovornost, prilagajanje rutini) (Poštrak 1994b: 229).

Kršenje pravil in norm družb, ki so predstavljale družbeno konstrukcijo realnosti, je v družbi sprožalo vznemirjanje, zato so subkulture obravnavali kot nenaravne/umazane. Izražale so prepovedane vsebine.

Devetdeseta leta so z vrnitvijo negotovosti in povečanjem tveganj v življenjskih potekih in prehodih prinesla velike spremembe. Mladinske scene niso več nudile zavetja mladostniku. Zaradi vse večje potrebe po individualizaciji življenjskih potekov upada učinek skupinskih stilov in subkultur. To pomeni, da se mladi vse manj zanašajo na ustaljene skupinske, vrednotne naveze v procesu oblikovanja svoje osebne in socialne identitete, ampak se zanašajo predvsem nase, k individualnim subjektivnim svetovom in k zasebnosti.

Uletova opisuje tri načine odgovorov mladih na različne življenjske situacije v sodobni družbi:

- odgovori mladinskih subkultur, ki predstavljajo varianto samosvojega ali celo proti strukturnega predelovanja realnosti;
- tiha in kolikor se da brez konfliktna integracija v družbo ob hkratni zavesti, da obstaja veliko neskladje med realnostjo in razglašeni vrednotami. Pomeni zviti se skozi meglo. Ker mladim manjka dolgoročnejših ciljnih predstav, tudi ne razvijejo samostojnih sredstev in poti za izogibanje obremenilnim situacijam ali za njihovo preoblikovanje. Tiho in neopazno manevrirajo skozi težave, tako da obdržijo obremenitve s problemi na čim nižji možni ravni. To pa lahko mlade privede v zatekanje k nadomestkom gotovosti;
- mladi, ki nihajo med poskusom časovno omejiti zasnutke lastne identitete in brezpogojnim prilagajanjem ali celo okrepitvijo vnaprej danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitet (športni navijači). Potapljajo se v doživljajski svet svojih vrstnikov in tako podoživljajo napetost množičnega procesa. Prav tako ne poznajo nobenih sredstev in poti za spreminjanje stvarnosti (Ule et al. 2000: 60).

1. 2. 3 ŽIVLJENJSKI POTEKI IN STATUSNI PREHODI

V preteklosti sta bili starševstvo in oblikovanje lastne družine znak vstopa v odraslost. Danes pa prehodi niso več družbeno določeni, ampak so stvar individualne izbire in kreacije.

Uletova poimenuje življenjski potek kot potovanje posameznika skozi življenjski cikel od rojstva do smrti (Ule, Kuhar 2003: 10).

Prav zaradi raznih nepredvidljivih dogodkov je to obdobje polno sprememb in hkrati prinaša negotovost v življenjski potek. Izobraževanje in usposabljanje za delo ter politika zaposlovanja imajo nadzor nad statusnimi prehodi, ki omogočajo kontinuiran življenjski potek.

Časovno usklajeni prehodi so mladim omogočali, da so vzroke dogajanj pripisali zunanjim pogojem in so s tem hkrati razbremenili sebe, zato so standardizirani prehodi in življenjski poteki družbeno in psihološko ugodnejši. Pomagajo pri utrjevanju družbenega reda in zmanjšujejo osebne negotovosti in nejasnosti. Hkrati pa jih ti prehodi omejujejo v njihovi inovativnosti in kreativnosti.

Danes so prehodi nepredvidljivi in pluralistični. Uletova pravi, da so spremembe posledica sprememb v temeljnih institucijah življenjskega poteka; spremembe v izobraževalnih poteh,

načinu dela in zaposlitve, v spremenjenih vzorcih družinskega in partnerskega življenja, v spremembi odnosov med spoloma, podaljševanju življenja itd. (Ule, Kuhar 2003: 19).

V vseh modernih družbah se podaljšuje izobraževanje, starost pri vstopu v prvo zaposlitev se večja, diferencira se vstop v zaposlitev in oblikovanje družine, pluralizirajo se oblike družinskega in partnerskega življenja. Mnogi študentje danes vzporedno delajo in študirajo, mnogi mladi odrasli živijo delno v izvornih družinah in delno v partnerskih razmerjih.

Moratoriji so ciklusi ali faze socialnega umika in socialne razdolžitve, ki strukturirajo svet v manjših časovnih enotah kot tudi v daljših življenjskih sekvencah. Značilnost teh moratorijev je, da so družbeno regulirani, zato je v tem pogledu mladost družbeno institucionaliziran moratorij.

Uletova (2003) navaja dva moratorija. To sta *prehodni psihosocialni moratorij* ali *tradicionalna oblika mladostni in izobraževalni moratorij*.

»Prehodni moratorij je časovno omejen in vsebinsko zožen moratorij, kjer imamo krajše obdobje uvajanja v odraslost. Mladostniki imajo status novincev, prehod v odraslost morajo potrditi odrasli in njihove institucije. Poglavitne institucije kontrole so družina, starši, delo in okolje. Način kontrole je neposreden, oseben, strog. Stopnja kulturne avtonomije je nizka, in potrebe mladih in vrednote se ne razlikujejo od odraslih. Mladost tu pomeni vstopno fazo v poklicni in družinski potek sveta odraslih, zato se mladostnik tudi ne distancira od tega sveta. Mladi pridobivajo izkušnje od odraslih avtoritet.« (Ule, Kuhar 2003: 30–31).

Pod vplivom diverzifikacije šolskih, izobraževalnih in na splošno socializacijskih poti se, kot navaja Uletova, postopoma razvije nov tip mladosti, ki ima poudarek na izobraževanju in samooblikovanju mladega človeka – izobraževalni moratorij. Pojav in krepitev mladosti kot izobraževalnega namesto prehodnega moratorija je ključna družbena sprememba mladosti, ključna sprememba v družbeni konstrukciji mladine kot družbene skupine (Ule, Miheljak 1995: 20).

Izobraževalni moratorij je časovno razširjen in vsebinsko bogat moratorij, kjer imajo mladi čas za oblikovanje svoje osebnosti, interesov in potreb. Poglavitne socializacijske institucije so izobraževalne institucije, vrstniki in trg/industrija za mlade. Nadzor nad njimi je posreden, abstrakten in poteka na dolgi rok. Stopnja kulturne avtonomije je visoka in v tem času si mladi lahko naberejo veliko raznolikih izkušenj v oblikovanju socialnih vlog in socialnih odnosov. Gre za naraščanje avtonomnosti mladosti ter pridobivanja znanja na področju mladinske kulture.

V izobraževalnem moratoriju imajo mladi čas za lastno oblikovanje, razvoj in razrešitev bistvenih identitetnih problemov. Mladi imajo čas za osebne dejavnosti in cilje.

Uletova pravi, da imajo mladi na razpolago vse moderne komunikacijske in informacijske medije, dosegajo zgodnjo emancipacijo, so tržno in potrošniško aktivni in po večini mladocentrično in libertarno usmerjeni (Šelih ur. 2000: 10).

Znotraj dinamike prehodov mladih med različnimi statusi je najzahtevnejši prav prehod iz izobraževanja v svet dela. Šele uspešen prehod v bolj ali manj stabilno zaposlitev namreč mlade tudi dejansko postavi v položaj enakopravnih članov družbe, saj jim prav zaposlitev zagotavlja socialno–ekonomsko neodvisnost in jim hkrati daje možnost dolgoročnega načrtovanja življenja, kariere, družine. Dokler se mladi ekonomsko ne osamosvojijo, živijo še naprej neke vrste podaljšano otroštvo v odvisnosti od izvorne družine in širše odvisnosti od družbe.

1.3 INDIVIDUALIZACIJA

Problem sodobnih zahodnih družb je, da se ljudje niso pripravljeni angažirati v kolektivnih dejavnostih, ki povečujejo socialni kapital skupnosti. Postali so pasivni ali delujejo zunaj svojih skupnosti. Sodobne družbe so vedno bolj individualistične.

Uletova (2000) pravi, da proces individualizacije prenaša na pleča posameznika/ce zahtevno psihosocialno integracijo v družbo, ki je bila doslej vsaj delno v rokah posredujočih institucij (družine, dela, raznih referenčnih skupin).

»S pojmom individualizacije mislimo na celoto družbenih procesov in izkušenj, za katero je značilno po eni strani raztapljanje vnaprej predpisanih in standardiziranih življenjskih oblik (spolne vloge, razredna pripadnost), po drugi strani pa razpad urejenih normalnih biografij, življenjskih vodil in okvirov življenjskih orientacij. V tradicionalni družbi je bil posameznik vrojen v določen socialni položaj, v modernih razmerah pa moramo nekaj storiti sami, da dosežemo določeno družbeno mesto.« (Ule et al. 2000: 31).

Družba izvaja velik pritisk na mlade in otroke. Od njih zahteva, da se zgodaj odločijo o svojem življenju ter sprejmejo daljnosežne odločitve. To mladim predstavlja veliko tveganje, saj nimajo trdih stebrov na katere bi se lahko oprli. Mladi, ki se šele uvajajo v družbo, nimajo

posredovanih trdnih in zanesljivih izkušenj starejših generacij. V zgodnjem otroštvu so bili dejavniki nadzora nad njimi starši in šola, sedaj nad njimi izvaja nadzor potrošnja, institucije prostega časa in kulturna industrija.

Posameznik/ca je danes brez socialnih odbijačev, ki so jih v prejšnjih obdobjih modernizacije predstavljali družina, generacijsko in razredno združevanje, socialnovarstvene ustanove, cerkve. Tem bolj so nove ligature stvar posameznika in njihovih želja, potreb, toliko manj vnaprejšnjih odbijačev pred socialnimi in osebnostnimi pritiski je posamezniku na voljo. Posameznik/ca se mora sam odločati in nositi odgovornost. Če se napačno odloči, se počuti krivega in mora sam nositi posledice nepravilne odločitve.

Če uporabimo Beckovo »dimenzijo odčaranja«, ki jo navaja tudi Uletova, lahko ugotovimo, da posameznik oziroma posameznica zaradi izgube trdnih socialnih norm in znanja o ravnanju v kriznih ali stresnih situacijah doživljata prej stres individualizacije kot pa njene osvobajajoče obete (Ule et al. 2000: 34).

Individualizacija prisili posameznike k temu, da se zanašajo na same sebe, da črpajo iz sebe. Po eni strani je to zanje priložnost, da v času prehoda v odraslost artikulirajo čim več različnih izkušenj in s tem krepijo kulturni kapital, po drugi strani pa se pred posameznike postavljajo velike zahteve, s katerimi se niso sposobni soočiti oziroma izberejo tiste, ki jih občutijo kot ugodnejše, kar pa se izkaže v neaktivnosti do različnih družbenih vprašanj in udeležbi v množični mladinski potrošnji.

Polemika, ki se tu pojavlja, je ali individualizacija res omogoča mladim več svobode ali gre samo za drugo vrsto odvisnosti.

»Posamezniki so sicer vse bolj osvobojeni od tradicionalnih vezi družine, rodu, razreda socialnega sloja, religije itd., vendar so zato bolj izpostavljeni omejitvam na trgu dela, potrošniškemu, medijskemu trgu, raznim standardizacijam in abstraktnim oblikam nadzora. Namesto tradicionalnih vezi in družbenih oblik so se okrepile sekundarne avtoritete in institucije, ki oblikujejo življenje posameznika, ga delajo odvisnega in ga spreminjajo v igrišče modnih smernic, trendov, stilov in trgov.« (Ule, Kuhar 2003: 26).

Danes ni več problem mladih kdo sem jaz, ampak kako naj se predstavim drugim. Raziskovalci mladine ugotavljajo, da so se v zadnjem desetletju zgodili določeni premiki v življenju mladih. Medtem ko so bila za mlade v dvajsetem stoletju zanimiva področja

(sub)kultur, spolnosti in politike, so Ule in drugi v Sloveniji od leta 1993 med mladimi zaznali pomik k domestifikaciji, kar se je kasneje z vsako naslednjo raziskavo samo potrdilo.

Pokazalo se je, da so generacijski konflikti in konflikti, ki so specifika mladinskega statusa, daleč zaostajali za ekonomskimi vprašanji ter da je šlo za zaskrbljeno generacijo, obremenjeno z eksistenčnimi problemi: brezposelnost, pomanjkanje denarja, pritiski v šoli. Leta 1993 je bilo za mlade značilno, kot pravi Uletova, da niso problem družbe, ne postavljajo problemov v družbi, temveč preprosto živijo v mreži problemov (Ule, Miheljak 1995: 121).

1. 3. 1 SOCIALNO RANLJIVA MLADINA

Dvajseto stoletje je stoletje, ki je za mladino najbolj težavno in v katerem se pojavlja največ dejavnikov prestopniškega vedenja. V tem obdobju so se pogoji odraščanja in možnosti za vstop v odraslost zaostri. Vse te težave mladih, s katerimi se soočajo, povečujejo socialno in psihično ranljivost mladih. Mladi imajo težave pri načrtovanju in vodenju svojega življenja. Kopičijo se nerešeni problemi, ki izhajajo eden iz drugega. Eden od glavnih vzrokov za socialno ranljivost mladih je brezposelnost, saj ga le-ta postavlja v neugoden socialno-ekonomski položaj, zmanjšuje status, ugled v družbi, kar vpliva tudi na samopodobo mladostnika.

Uletova pravi, da je bistvo socialne ranljivosti stopnjevanje in kopičenje nerešenih problemov, ki izhajajo eden iz drugega, na primer slab šolski uspeh, nizka izobrazba, slabe zaposlitvene možnosti, materialne, socialne, čustvene, zdravstvene težave,... Strukturne lastnosti socialne ranljivosti (npr. slab izhodiščni položaj) se praviloma prepletajo s kulturnimi in interakcijskimi vidiki (Ule et al. 2000: 43).

»Bob Coles označuje kot socialno ranljive tiste skupine mladih ljudi, za katere se prehodi v odraslost izkazuje kot posebej težavni in te skupine tudi natančneje določi: mladi ljudje s posebnimi potrebami, mladi ljudje, ki živijo v skrbništvu in v javnih institucijah, ter mladi ljudje, ki živijo alternativne kariere in so vpleteni v razna prestopništva in tudi že resnejše kriminalne dejavnosti.« (ibid: 94–95).

Znana sta dva načina odzivanja mladih na te probleme: aktivno in pasivno odzivanje.

Med aktivne odzive na probleme štejemo: neopravičeno izostajanje od pouka, zgodnje in redno uživanje alkohola, milejše oblike mladinskega kriminala, eksperimentiranje z drogo, s

spolnostjo, slaba disciplina pri delu, odpor do predstavnikov avtoritete, iskanje močnih skupinskih povezav zunaj družine, iskanje alternativnih avtoritet, povezovanje v religiozne skupine, verske sekte, mladostniške tolpe (oblikovanje identitete temelji na identiteti, ki jo daje skupina). Povzamemo lahko, da med aktivne odzive na probleme spadajo aktivne oblike deviantnosti in aktivno članstvo v skupinah.

Med pasivne odzive na probleme štejemo: pasiven umik oziroma paraliza (umik iz vrstniških skupin in iz šolskih aktivnosti, slabšanje šolskega uspeha, splošna neaktivnost) in psihosocialne oblike trpljenja (strahovi in nazadovalne oblike vedenja, močna težnja po ostajanju doma, psihosomatske težave in drugi znaki slabega zdravja).

1. 3. 2 DEJAVNIKI PRESTOPNIŠKEGA VEDENJA

Dejavniki prestopniškega ravnanja niso vedno vzročno in neposredno povezani s samim neustreznim vedenjem. Posebej neugodno je, če se povezuje in združuje več takih dejavnikov sproti. Ti dejavniki so:

- **spol**

Novejše raziskave spolne razlike pri prestopništvu pojasnjujejo s pomanjkljivo socializacijo. Spolne razlike v agresivnosti pa pojasnjujejo s spolno diferenciranimi socializacijskimi vzorci. Dečkom so posredovali vrednote kot so pogum, žilavost, upornost. Deklicam pa nežnost, preudarnost, previdnost. Dekliška delikventnost je bila močnejše obsojena kot fantovska.

Frith (1987) pravi, da so prestopnice dvojno odklonske: prvič zato, ker kršijo zakon in drugič, ker njihovo vedenje nasprotuje prevladujočim družbenim predstavam o primernem ženskem vedenju (Muncie 1999: 30).

Starši dečkom dovolijo več zunanjih aktivnosti, deklice pa spodbujajo, da se igrajo doma, pomagajo materam pri gospodinjskih opravilih ter izbirajo prostočasne aktivnosti, ki se odvijajo znotraj zidov (balet, igranje inštrumentov);

- **gmotne razmere in izobrazba staršev**

Najbolj socialno ranljivi so tisti otroci, ki nimajo podpore pri starših in tudi nimajo nobene referenčne osebe, ki bi ji zaupali. Velik pomen imajo tudi družinski procesi (močna čustvena povezanost, intenzivna interakcija med starši in otroci, šibka starševska podpora, zanemarjanje in zloraba, nespretnost obvladovanje stresa in zatekanje k alkoholu, depresiji).

Finančni vidik je tu pomemben, saj otroci iz družin z nižjim socialnim statusom nimajo denarja, da bi se lahko udeleževali aktivnosti v šoli, ki jih je potrebno financirati, kar posledično prinaša s sabo tudi slabo mnenje učiteljev o njihovi predanosti. Prav tako imajo ti otroci nizke aspiracije, saj se vsak dan srečujejo z ljudmi, katerih delo, če ga sploh imajo, ne prinaša veliko denarja in ne velikega zadovoljstva;

- **družina**

Struktura – enostarševske družine so bolj dovzetne za razvoj kriminalnega dejanja svojih otrok, vendar moramo pri tem upoštevati določene dejavnike, ki so pripeljali do njih: smrt partnerja, ločitev od biološkega starša, družinski problemi in izpostavljenost nasilju – zmanjšana navezanost otrok na starše, sporočilo, da je dovoljeno odkrito izražati sovražnost in prezir do drugih, povzročajo močna negativna čustva, frustracijo, jezo, ki vodijo v željo po maščevanju v obliki nasilništva in vandalizma.

Velik vpliv na mladostnika ima tudi vzgoja, ki jo je bil deležen v družini. Kdor ima izkušnje z avtoritarnostjo v družini, kjer je poudarek na kaznih, prepovedih, mu ni bilo omogočeno varno in spodbudno odraščanje v trdno in samostojno osebnost. Pri teh mladostnikih že od otroštva raste želja po uporabi in boju z vsakršno avtoriteto. Ta odnos se prenese na vse avtoritete v širšem okolju.

Tomori pravi, da so bitke s temi liki, ki jih prestopniki iščejo, simbolični obračun s tistimi, ki so jim že davno prej prizadeli ranljivo samospoštovanje. Občutja nemoči, ki so jih doživljali kot otroci, premagujejo v adolescenci z izkazovanjem moči nad drugimi (Šelih ur. 2000: 99);

- **doživljanje šole in šolski uspeh**

Mladi in starši imajo še vedno predstavo, da si z izobrazbo lahko zagotovijo varnost. Zato neuspeh v šoli za mladostnika pomeni neuspeh v življenju nasploh. Zato izstop iz sistema formalnega izobraževanja na simbolni ravni pomeni izstop iz življenjskega obdobja, imenovanega mladost.

Pri izstopu mladih iz sistema izobraževanja imajo učitelji pomembno vlogo, saj se pogosto izkaže, da je izključitev samo končno dejanje v dolgem procesu slabšanja odnosov med učencem in šolskim osebjem. Vzrok za slabe odnose med učencem in učiteljem je, če je za učitelje pomembno predvsem učenčevo vedenje in znanje, če šolo obravnavajo kot sistem, ki se mu mora otrok preprosto prilagoditi.

Izključitev znotraj razreda prinese s seboj stigmatizacijo, obravnavanje otroka kot drugačnega. V tem procesu stigmatizacije, ki vzpostavlja deviantne identitete in izzove odklanjanje s strani sošolcev, ima pomembno vlogo učitelj;

- **religioznost in druge vrednote**

Raziskovalci ugotavljajo, da religioznost varuje pred delikventnostjo tako, da izboljšuje družinske odnose in povečuje povezanost s starši. Vendar se tu pojavlja polemika, da otroci iz vernih družin, v katerih sta družinska ljubezen in toleranca do drugih religiozni dogmi, bolj naklonjeno ocenjujejo odnose v družini, po drugi strani pa so ti otroci zaradi religioznih zapovedi težje pripravljeni priznati svoje prestopništvo.

Tomori navaja poleg že omenjenih dejavnikov prestopniškega vedenja še sledečega:

- **osebnostne značilnosti:**

1. konstitucijske lastnosti (*impulzivnost* – takojšnje odzivanje brez premisleka, nestrpnost, slabše sposobnosti za obvladovanje čustev npr. jeze, zvišan prag vzburjenja; *ekstravertiranost* – usmerjenost navzven, kar pomeni, da so mladi bolj usmerjeni v akcijo in zunanja dogajanja kot pa v svoj notranji svet, v poglobljanje vase);
2. psihološke lastnosti (nezadovoljujoča samopodoba in nizka raven samospoštovanja – občutja lastne nevrednosti in nesposobnosti; potreba po sprejetosti v skupino vrstnikov; slabša socialna zrelost, ki onemogoča ustrezno razpoznavanje socialnih situacij; nesposobnost za prevzem odgovornosti in pripisovanje krivde drugim) (Šelih ur. 2000: 96–103).

1.3.3 VAROVALNI DEJAVNIKI

Varovalni dejavniki so tisti dejavniki, ki zmanjšujejo možnost razvoja prestopniškega vedenja in zaustavljajo ponavljanje tovrstnih vzorcev. Tomori navaja, da je za mladostnika ugodneje, če:

- se prestopniško vedenje razvije čim kasneje, saj ima pred tem mladostnik dovolj časa, da si nabere nekaj pozitivnih izkušenj, na podlagi katerih ga je mogoče motivirati za opuščanje neustreznega vedenja;
- je sposoben čustvenega odzivanja in zmožnosti uvidenja neustreznosti svojega ravnanja;

- se druží tudi z vrstniki, ki se ne vedejo prestopniško ter ima izkušnje s konstruktivnimi dejavnostmi;
- ima čustveno oporo družine in ustrezno socialno mrežo, ki zna mladostniku ob problematičnem vedenju pomagati;
- je vključen v šolanje in dejavnosti, ki ga zanimajo in privlačijo ter se v njih čuti sprejetega (Šelih ur. 2000: 108–109).

1. 3. 4 NASILNO VEDENJE MLADIH

Agresija – (iz lat.) psihološko: **vedenje, katerega namen je poškodovati ali uničiti kakšno živo bitje**; človek lahko doživi agresijo bodisi neposredno bodisi kot opazovalec (filmski prizori nasilja); sporno je ali je prirojena, gotovo pa je, da se agresije naučimo: z opazovanjem in posnemanjem in če ima agresija pozitivne posledice (ojačitev). Pomembno je razmerje med agresijo in podvrženostjo avtoriteti, oblasti ali nasilju. **Agresija je lahko odziv na frustracijo**. Nekatere droge (npr. večje količine alkohola), telesno vzburjenje in neublaženo prikazovanje spolnega vedenja (pornografija) povečujejo agresijo. Obvladovanje agresije: kazni zmanjša agresijo le, če je prizadeti ne doživi kot izzivanje in če kazni sledi takoj po agresivnem vedenju itd. (Veliki splošni leksikon 1997: 49).

Agresivnost – napadalna naravnost ali splošno nagnjenje k napadalnemu vedenju (ibid: 50).

Berkowitz (1993) pravi, da je oblik agresivnega vedenja več. Loči: besedno (žaljenje), posredno (ogovarjanje), agresijo, ki je usmerjena navzven in vase, instrumentalno, sovražno (namen poškodovati nekoga), aktivno, pasivno, zavestno kontrolirano (rop trgovine) in impulzivno agresijo.

Nasilništvo – kaznivo dejanje zoper javni red in mir, ki ga stori, kdor drugega hudo žali, z njim grdo ravna, je z njim nasilen ali ogroža njegovo varnost in s tem v javnosti povzroči zgražanje ali prestrašenost (Veliki splošni leksikon 1997/98: 2786).

Nasilje se lahko izraža z dejanskim ali umišljenim ravnanjem, z besednimi, nebesednimi ali gibalnimi dejanji, s škodo, ki jo povzročamo sebi ali drugim. In to z oblikami, ki jih družba odobrava ali pa tudi ne, na način, kjer žrtev za nasilje ve ali ne ve.

Danes prevladuje mnenje, da na nasilno vedenje vplivajo različni dejavniki hkrati in da je nasilje večinoma posledica nerazrešenih socialnih težav in konfliktov.

Kajti kot pravi Bojan Dekleva: »Noben človek ni nasilen vedno in kjerkoli. Nasilje se rojeva v interakciji med posameznikom, drugimi ljudmi in okoljem. To pomeni, da bi tudi nasilni posamezniki bili nenasilni ali manj nasilni v drugačnem okolju. Pojem nasilje nima objektivne definicije, kajti z izrazom nasilje poimenujemo različne oblike dejanj (npr. dejanja fizične narave, socialne, ekonomske, psihične itd.).« (Šelih ur. 2000:142–143).

Strokovnjaki se tudi strinjajo, da odklonsko vedenje otrok in mladostnikov izraža potrebo po pomoči in zahteva njihovo posebno obravnavo.

»Nasilje mladih sporoča, da storilec nima zadovoljenih svojih potreb, želja in interesov v skladu z legitimnimi socialnimi pričakovanji. Nasilno vedenje otrok in mladostnikov je odgovor na nasilje, ki je prisotno v njihovem okolju. Razumevanje nasilja ne pomeni, da se z njim strinjamo ali da ga pasivno sprejemamo, ampak pomeni odpreti si vpogled v vzroke, namene in sporočila nasilja, s tem pa tudi možnost za interveniranje oziroma poseganje vanje. Nasilje nas nagovarja, nam nekaj govori.« (Poštrak 2006: 5).

V raziskavi FDV Kazalci socialne ranljivosti je bilo ugotovljeno, da največji del mladostniškega prestopništva tvorijo vedenja, ki so mladim začasno prepovedana (kajenje, uživanje alkohola, vožnja avtomobilov, samovoljno odhajanje od doma), le majhen del prestopništva pa predstavljajo huda kazniva dejanja, kot so umori in posilstva (Črnak- Meglič 2005: 270).

Vendar so jim prepovedana danes in bodo dovoljena v prihodnosti, ko bodo odrasli.

Maksimović (1991: 21–39) je vse probleme, s katerimi se lahko v obdobju razvoja srečajo mladi, razvrstil v pet kategorij:

- problemi, povezani z oblikovanjem slike o sebi;
- problemi, povezani z odnosi s starši;
- problemi, povezani z odnosi v skupini vrstnikov;
- problemi, povezani s šolanjem in izbiro poklica ter
- problemi, povezani s spolnostjo.

V zadnjem času je veliko govora o nasilju in neustreznem vedenju otrok in mladostnikov v šoli in prostem času. Poštrak (2006: 4) pravi, da so vedenja, strategije preživetja, načini ravnanja, ki jih opisujemo kot nasilniške, prisotni ves čas. Pojavljajo se v različnih, v bolj ali

manj prikritih ali v manifestnih, v značilnih ali v ekscesnih oblikah, vendar so stalna razsežnost življenjskega sveta.

Poštrak (prav tam) pravi, da je nasilje družbeno konstruirano. Določena ravnanja so v določeni skupnosti opredeljena kot nesprejemljiva, kot nasilna, v drugih pa kot znak samozavesti in junaštva. Odvisno je od družbenega okvirja, v katerem se mladostnik nahaja ter od družbenih norm in vrednot.

Meadov koncept nam pomaga razumeti, zakaj mladi različno reagirajo v zelo podobnih okoliščinah oziroma zakaj se dva mladostnika, ki sta bila vzgojena enako, na stisko različno odzoveta. Poleg že omenjenih dejavnikov prestopniškega vedenja, je pomemben tudi Meadov koncept osebnega ali delujočega jaza, v katerem subjekt ni zgolj pasiven ampak zbira, razporeja in obdeluje podatke, ki jih dobiva iz zunanjega sveta. Ta koncept imenujemo samodejavnost, ki vpliva na konstruiranje subjekta. Poleg tega pa na subjekt vplivata še okolje ter dednost.

1.4 OSIP IN BREZPOSELNOST MLADIH

Eden ključnih problemov izobraževanja je vprašanje šolske neuspešnosti oziroma osipa.

Osipniki so mladi, ki so zgodaj zapustili šolo, ki so bili izključeni iz šole ali tisti, ki so se sami prostovoljno odločili za izpis iz šole. Osipniki so tisti, ki šolo zapustijo brez osnovne poklicne kvalifikacije oziroma brez pridobljene srednješolske izobrazbe.

Šolski osipniki je skupina mladih, ki so izpadli iz šolskega sistema, nimajo poklica in so brez delovnih izkušenj, kar jih na trgu delovne sile uvršča v kategorijo najtežje zaposljivih. Nimajo jasno opredeljenega družbenega statusa, zato so se znašli v praznem prostoru.

Če se ozremo v prejšnja obdobja, so bili mlajši odrasli v središču dogajanja in v srcu gospodarskega in socialnega dogajanja. Po končali šoli so se zaposlili, se vzpenjali po svoji poklicni poti in sprejemali življenjsko pomembne odločitve (poroka, otroci). Zdravje, mladost, moč in delovni polet so bile cenjene vrline. In prav ti mladi so imeli največ naštetih lastnosti. Vendar so se kasneje razmere v družbi spremenile in s tem tudi vrline, ki so bile cenjene. Danes družba ceni preudarnost, izkušnje, odgovornost in zanesljivost. Le kako naj bi imel vse to mlad človek, ki je šele na začetku svoje poklicne kariere?

Okoliščine in razlogi za neuspeh v šoli in posledično osip so raznolike in se med seboj prepletajo.

Mladi odraščajo v novih družbenih pogojih in za uspešen prehod v odraslost oziroma samostojnost potrebujejo določene kompetence. Tisti mladi, ki so v učenju za življenje manj aktivni in celo družbeno izključeni, vse to zamujajo. Socializacijski agensi so neuspešni (starši zaradi svoje prezaposlenosti ne morejo ali ne znajo pravilno odigrati svoje vloge, podobno izobraževalne ustanove) in ne znajo navezati pristnega in zaupljivega odnosa.

»Značilnost mladih osipnikov je odsotnost jasno postavljenih ciljev in odsotnost osebe, ki bi bila sposobna odigrati vlogo pomembnega drugega.« (Mrgole 1997: 12).

Novejša publikacija Evropske komisije *Integrating all young people into society through education and training* (2000: 44), katere tema je vključevanje vseh mladih v družbo z vzgojo in izobraževanjem, opredeljuje tri sklope vzrokov za neuspeh v šoli:

- socialnoekonomske ovire učencev iz revnih družin: materialna in kulturna deprivacija, slabo zdravje, nestabilni odnosi v družini, pomanjkanje socialnega in kulturnega kapitala;
- izobraževalni sistem: neenake možnosti (pogoji za vpis, porazdelitev šol po regijah), neenako obravnavanje učencev;
- šolsko osebje: učitelji, svetovalni delavci, ravnatelji ter njihov odnos do učencev iz slabših socialnih okolij.

Okoliščine za osip na eni strani predstavlja sam izobraževalni sistem s svojimi značilnostmi delovanja, na drugi strani pa jih predstavljajo lastnosti mladih, ki se vpišejo v izobraževalne programe. Šole predpostavljajo, da imajo mladi, ki se vključijo v določen izobraževalni program, že osvojeno neko predznanje, da imajo motivacijo za učenje, razvite učne navade, da se bodo prilagodili šolskemu sistemu ter izpolnjevali obveznosti, ki se od njih zahtevajo. Vendar se mladi razlikujejo in razpolagajo z različnimi količinami predznanja, imajo različne učne navade. Poleg tega pa mladi izhajajo iz različnih socialnih in kulturnih okolij ter če upoštevamo še značilnosti obdobja mladosti, v katerem se mladi nahajajo, ko imajo pogosto probleme s svojo samopodobo in identifikacijo, lahko sklepamo, da na izstop mladostnika iz šole vpliva več dejavnikov, ki se med seboj prepletajo.

Nemški in nizozemski avtorji v knjigi *Early School – Leaving, Qualifications and Youth Unemployment*, ki je nastala na osnovi konference *Youth at Risk*, ki je potekala septembra 1996 na Nizozemskem, razpravljajo o prezgodnjem izstopanju iz šole, o poklicnih kvalifikacijah in brezposelnosti mladih.



Slika 1.1: Problematična narava prezgodnjega zapuščanja šole

Slika prikazuje povezavo med prezgodnjim izstopanjem iz izobraževalnega sistema in različnimi ekonomski in socialnimi posledicami na individualni, državni in socialni ravni.

Ranljivost posameznika torej ni le individualno – psihološka, temveč se nanaša na družbeno in vsakdanje okolje posameznika. Kajti ravno kakovost socialnih in osebnih virov za obvladovanje problemov je odvisna od kvalitete stika med posameznikom in njegovim življenjskim področjem.

Trbančeva pravi, da brezposelnost pri mladih ni problematična z vidika umeščanja v sistem dela in prihodnjih kariernih možnosti mladih (npr. vpliv brezposelnosti na oblikovanje odnosa do dela), ampak tudi z vidika negativnih psiholoških posledic (razvoj slabe samopodobe, občutek neobvladovanja življenja) in širših družbenih posledic (pozno osamosvajanje in pozno odločanje za družino) (Črnak Meglič 2005: 161–162).

Ključna konkurenčna prednost mladih kot delovne sile je najnovejše in kompleksno znanje, ki ga prinašajo iz izobraževalnega procesa. Vendar moramo tu omeniti dilemo, da v sodobnih družbah samo formalno znanje ni več dovolj, ampak ostaja nujni, ne pa več edini in zadostni pogoj za to; drugič pa zaradi podaljševanja izobraževanja postaja konkurenca med visoko

izobraženimi mladi ob vstopu na trg delovne sile še večja, zaradi česa se tudi visoko izobraženi mladi pogosto soočajo z brezposelnostjo.

Trbančeva mlade deli na zmagovalce in poražence na trgu delovne sile, pri čemer je pomembna ločnica poleg izobrazbe tudi t.i. sociokulturni kapital (ibid: 166). Med zmagovalce sodijo mladi, ki izhajajo iz družin srednjih slojev, so dobro izobraženi, komunikativni, razgledani ter imajo različne izkušnje. Med poražence pa sodijo mladi, ki izhajajo iz delavskih družin, manj prilagodljivi in fleksibilni, imajo slabše razvite sposobnosti komuniciranja ter redko nadaljujejo šolanje na višji oziroma visoki stopnji.

Mrgole pravi: »Stanje brezposelnosti pomeni za mlade adolescente najprej izključitev iz socialnega okolja, ki ga zagotavljajo formalno delujoče institucije. Poleg temeljne izobraževalne dejavnosti formalne institucije zagotavljajo svojim udeležencem tudi družbeni status. Predvsem gre za dva vidika družbenega statusa, iz katerega so brezposelni mladi izključeni. Prvi status določa šolski sistem, ki podeljuje status učenca/ke, dijaka/inje, vajenca/ke, študenta/ke in s tem posameznikom in posameznicam omogoča pristop do določenih privilegijev, povezanih s tem statusom (štipendije, popusti, žepnina in tolerantnost do svobodnega koriščenja prostega časa znotraj družine, pričakovanja in sprejetost v vrstniški skupini). Drugi status določa vključenost v institucijo dela in za mlade pomeni najprej samostojno pridobivanje materialnih sredstev, s katerimi lahko pridobijo najrazličnejše osebne in družbene ugodnosti. Oba statusa sta družbeno pričakovana in prav družbeni pritisk (ki se izraža v izjavah okolja in domačih) je pri mladih v času njihove brezposelnosti izzval najbolj neznosno občutje družbene nekoristnosti izoliranosti in odpora.« (Mrgole 1996: 16–17).

1.5 POMEN IZOBRAŽEVANJA

Izobraževanje je proces pridobivanja znanja, spretnosti, veščin in navad. Je proces razvijanja sposobnosti in s tem proces razvijanja človekove osebnosti. Rezultat izobraževanja je pridobljena izobrazba. Pridobljena izobrazba oziroma pridobljena spričevala in diplome pa so dandanes zelo pomemben, čeprav ne odločujoč dejavnik za uveljavitev posameznika na določenem področju.

Pravica do izobraževanja je ena temeljnih pravic, zapisanih v Konvenciji ZN o otrokovih pravicah. V 28. členu konvencija obvezuje države, da priznajo otrokom pravico do izobraževanja z namenom, da bi bila izobrazba na podlagi enakih možnosti postopoma zagotovljena vsem otrokom. Države naj bi zagotovile obvezno in vsem brezplačno dostopno osnovno šolanje, spodbujale različne oblike srednjega šolanja, tako splošnega kot poklicnega, zagotavljale otrokom, če je to potrebno, denarne pomoči, ter sprejele ukrepe za zmanjšanje osipa in še druge ukrepe. Srednje splošno in poklicno pa tudi visokošolsko izobraževanje naj bi bilo vsakemu otroku in mladostniku dostopno na podlagi osebnih sposobnosti.

Pravica do izobraževanja je toliko pomembnejša, ker znanje pomembno določa posameznika, njegovo možnost in sposobnost umeščanja v družbo.

»Obenem pa je šola institucija, ki lahko odločilno prispeva k temu, da posameznik preseže svojo vpetost v depriviligiran socialni kontekst. Zato je nujno intenzivirati vlogo šole in širiti prostor enakih možnosti za uspešnost otrok, sploh če je za prekoračenje meja njihovega izkustva nujno obvladovanje koda, ki ga otroci ne morejo osvojiti v socializaciji znotraj družine.« (Črnak Meglič 2005: 125–126).

Izobrazbo lahko vrednotimo tudi z vidika selekcije za posamezne družbene položaje oziroma vloge. O selekciji, ki jo izvajata izobraževalni proces ter dosežena stopnja izobrazbe, piše tudi Mirjana Ule, ki pravi: »Proces integracije v družbo odraslih je vedno tudi proces socialne selekcije za posamezne družbene položaje. Te selekcije danes ne izvaja socialno zaledje posameznika, ampak predvsem izobraževalni in vzgojni proces ter stopnja uspešnosti posameznika znotraj tega procesa. Končna odločitev o doseženem družbenem statusu pripada sicer sistemu dela (zaposlitve), vendar na to močno vplivajo doseženi izobraževalni rezultati (certifikati, dosežene stopnje, zlasti akademske). Seveda pa na izbiro šolanja in uspešen zaključek izobraževanja vplivata socialnoekonomski izvor posameznika in podpora družine.« (Ule, Mihelj 1995: 20).

Velikonja (2000: 13) pravi, da šolski sistem dopušča, da mladi izstopijo iz šole brez pridobljene temeljne izobrazbe. Na drugi strani pa jim ne ponuja nadomestnih oblik izobraževanja ali svetovanja, ki bi jim pomagale poiskati najustreznejšo pot za pridobitev temeljne strokovne izobrazbe.

»Na trg delovne sile zelo slabo vpliva šolski sistem; ta negativni vpliv se kaže vse od začetka 80. let in se tudi v zadnjem času ni bistveno zmanjšal. Gre za problem mreže šol, ki temelji na dokaj majhnih možnostih za izobraževanje na posameznih regijah, hkrati pa se posamezni programi zelo specializirajo, vpis v splošne programe (gimnazija) pa je omejen. Ker bližina šol bistveno vpliva na poklicne odločitve mladih, je sama zasnova šolskega sistema povzročala strukturno brezposelnost. Pri tem so bile še posebej prizadete ženske.« (Svetlik et al 1993: 9).

Razmere so danes še iste, saj srednje in visoke šole zaradi omejitve vpisa vsako leto zavrnejo več tisoč mladih, kar bistveno vpliva na položaj na trgu delovne sile. Vendar je pritisk na šole le deloma posledica manjših možnosti za zaposlovanje. Drugi poglobitni razlog je številčnost generacij. Demografska neuravnoteženost naj bi povzročila, da je mladih, ki se pojavljajo na trgu delovne sile, več, kot je novo kreiranih delovnih mest.

Poleg teh dejavnikov pa so še drugi, npr. gospodarska recesija, socialna politika minimalnih plač. Dejavniki, ki se kaže kot najbolj poglobitni razlog za mladinsko brezposelnost pa je nezadostna izobrazbena in kvalifikacijska struktura mladih. Zaradi nezadostne usposobljenosti in pomanjkanja delovnih izkušenj imajo na trgu delovne sile zelo malo možnosti.

1. 5. 1 NEFORMALNO NASPROTI FORMALNEMU

Poleg formalnega sistema izobraževanja je razvito tudi neformalno izobraževanje kot »druga priložnost« za ljudi z manj priložnostmi oziroma za ljudi, ki so izpadli iz šolskega sistema oziroma formalni sistem izobraževanja ni zadovoljil njihovih potreb.

Jelenc navaja, da je formalno izobraževanje tisto, ki privede do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija, neformalno pa tisto, pri katerem ne gre za pridobitev javno veljavne stopnje izobrazbe ali kvalifikacije in se zato ne zahteva verifikacija izobraževanja z uradnim potrdilom o javni veljavnosti izobraževanja (Jelenc 1996: 14).

Croft, Crolla in Mida-Brîot (2005: 37) pravijo, da lahko neformalno izobraževanje povzamemo kot "izkustveno učenje". Razmerje med učenci in mentorjem je horizontalno, kar pomeni, da učenci pridobivajo znanje in spretnosti skupaj z mentorji. Pri neformalnem izobraževanju uporabljajo različne metode, npr. vrstniško učenje, projektno delo itd.

Izraz neformalno pomeni proces in skupek odnosov, kakor jih je opredelil Smith v sedmem poglavju *Developing youth work* (1988: 126–133), ko govori o “informal education”.

V polju izobraževanja naj bi obstajali trije sistemi učenja: formalni (formal), neformalni (informal) in aformalni (non-formal). Formalni sistem naj bi bil povezan z znanji, ki jih pridobivamo v formalnih organizacijah, neformalno naj bi se učili v vsakdanjih situacijah, skozi življenje, aformalno učenje pa naj bi bilo povezano z organiziranim učenjem, vendar zunaj formalno delujočih ustanov.

Neformalno delo z mladimi temelji na upoštevanju potreb mladih, na njihovem aktivnem sodelovanju in njihovi lastni aktivnosti. Neformalno delo pomeni ustvariti prostor s kulturo druženja mladih. To pomeni, da mladi sami prepoznajo smiselnost dogajanja in programske ponudbe, da v njej aktivno in spontano sodelujejo, razvijejo pripadnost skupini ter gradijo vezi. Neformalno izobraževanje je načrtovano in poteka pod vodstvom mentorja oziroma mladinskega delavca.

»Bistvene karakteristike neformalnega pristopa so: možnost izbire ali se programa udeležijo ali ne, notranja motiviranost, čas je odprto določen (ni urnika), dogajanje se odvija v dialogu, je vpeto v lokalno skupnost in v vsakdanje življenjske izkušnje, kjer odpira možnost eksperimentiranja in pridobivanja novih izkušenj.« (Mrgole 2003: 27–28).

Mladinski aktivisti nagovarjajo mlade z močjo, ki jo druge ustanove nimajo. To so občutki, ki so neizrečeni in zadevajo sproščenost, občutek mladih, da so gospodarji svoje scene, da nič ni obvezno in da nič ne šteje za točke, da se srečuješ s somišljeniki.

Ciljna usmerjenost je pri neformalnem mladinskem delu v funkciji ohranjanja motivacije, zaradi občutka smiselnosti in možnosti načrtovanja delovanja. Tudi če postavimo cilje, ki jih na koncu ne dosežemo ali realiziramo, nas ciljna usmerjenost pripelje do drugih rezultatov, ki so vedno nekako v duhu splošnih ciljev neformalnega mladinskega dela.

Ciljno načrtovanje omogoča postavitev ciljev in njihovo postopno doseganje, kar ohranja motiviranost mladih za sodelovanje.

Mrgole (1997) pravi, da je merilo uspešnosti kvaliteta končnega izdelka, ki pogojuje tudi kvaliteto individualnih učnih dosežkov. Namesto ocen udeleženci/ke svoje učne dosežke vpisujejo v evalvacijske osebne liste.

Druga značilnost neformalnega izobraževanja pa je, da udeleženci po končanem programu ne pridobijo spričevala, ki predstavlja pridobljeno javno veljavno izobrazbo, ki jo trg dela zahteva. Dobijo pa potrdilo o udeležbi v programu, v katerem so navedeni podatki o

sodelovanju posameznika pri posameznih učnih projektih. To potrdilo pa je lahko hkrati tudi priporočilo za nadaljnje izobraževanje ali pri iskanju zaposlitve.

1. 5. 2 VRSTNIŠKO UČENJE

Vrstniško učenje so tiste aktivnosti, kjer si mladi med seboj izmenjujejo znanja in pomoč v svojem lastnem okolju, največkrat na neformalni način. Navadno so odrasli tisti, ki mladim svetujejo in dajejo informacije, vendar so mladinski delavci opazili moč, ki jo imajo mladi, da svetujejo in pomagajo vrstnikom. Mladostniki se s svojimi vrstniki zbirajo v skupine glede na različne skupne interese (sošolci, soigralci, rolkarji). Vrstniško učenje se je razvilo iz dejstev, da mladi težje zaupajo odraslim, ker se bojijo, da jih bojo le-ti zavrnili. Poleg tega pa so mladi tisti, ki najbolj poznajo potrebe vrstnikov. Vrstniška skupina postane mladostniku referenčna skupina, kar pomeni, da je nanjo čustveno močno navezan, se z njo identificira, enači. V njej si pridobi sposobnosti npr. kako plodno sodelovati, učinkovito voditi druge, kako se prilagajati potrebam drugih, kako se zavzemati za svoje interese.

V času adolescence postanejo prijatelji pomemben vir socialnega učenja, podpore in zaupanja. V tem času vpliv odraslih ni nujno nesprejemljiv, vendar vrstniške skupine igrajo najpomembnejšo vlogo v stiku z notranjim in zunanjim svetom. V skupini preizkušajo veliko novih vlog (prijatelj, vodja, opazovalec) in jih počasi vedno bolj samozavestno prevzemajo. V vrstniški skupini mladostnik dobiva občutek varnosti, status enakovrednega ter ogromno novih stališč in vrednot. Začne se tudi obnašati po nekih novih normah. Tako mu skupina pomaga pri izgradnji lastne identitete in samopodobe.

1. 6 MLADINSKO DELO

»Delo z mladimi se v Evropi odvija v različnih organizacijskih in izvedbenih oblikah. Med seboj so prepletena in na njihovo delovanje vplivajo:

- vrednote in ozadje za delovanje, koncepti, zakladnice utemeljenih preferenc;
- temeljna znanja in usposobljenost izvajalcev;
- načini animiranja mladih in lastnost kadrov, ki delajo z mladimi;
- lastnosti organizacije;
- lastnosti izvajanja programov (metod dela z mladimi);
- lastnosti sistemskih in drugih pogojev (viri za delovanje);

– izvajanje evalvacije.« (Mrgole 2003: 48).

»Begnino Caceres prepozna v skupnostnem in mladinskem delu dve smeri. Prvi pristop obravnava delavce v skupnosti in mladinske delavce kot dejavnike, ki bi morali svojo ciljno skupino čim bolj vključiti v družbo. Ne želijo spremeniti družbe, temveč spodbujajo ljudi, da se ji prilagodijo. Delavci v skupnosti in mladinski delavci tako sodelujejo pri urejanju družbe. Drugi pristop skupnostno in mladinsko delo vidi kot orodje za družbeno preobrazbo. Ljudje imamo to sposobnost, da medsebojno vplivamo na svoje okolje in ga spreminjamo. Dejavnosti delavcev v skupnosti so usmerjene v dolgoročno preobrazbo miselnosti ljudi, kar povzroči preobrazbo njihovih sposobnosti, da sodelujejo v družbi in pripomorejo k njenemu napredku. V okviru tega pristopa delavci v skupnosti in mladinski delavci niso usmerjeni v vključitev ljudi v družbo, temveč v prispevek k družbeni preobrazbi družbe same.« (Croft et. al. 2003: 41).

Mladinsko delo ima glavno vlogo pri razumevanju in zbliževanju mladih, ki se soočajo z izključevanjem. Poleg tega pa so še druge posebnosti, ki jih moramo upoštevati pri socialnem vključevanju mladih, kot so njihove sposobnosti in vrline, vendar imajo mladinske organizacije kljub temu še vedno večjo in močnejšo vlogo pri vključevanju mladostnikov. Kajti, če ne bi bilo teh mladinskih organizacij, kje bi ti mladi pobili spodbudo in podporo za razvoj njihove samozavesti in zaupanja vase, kje bi pridobili neformalne delovne izkušnje, če ne v mladinskih organizacijah?

Z organizacijo programov za mlade se ukvarja veliko nevladnih, vladnih in drugih organizacij. To so športne aktivnosti, skavti, taborniki, gasilci, programi društva prijateljev mladine, glasbeni in kulturni večeri, dramske skupine, programi izvenšolskega neformalnega in formalnega izobraževanja, sodelovanje v skupinah za samopomoč, študentski klubi, mladinski klubi, mladinski centri itd.

Profesionalna mreža ustanov, ki delujejo v korist uporabnikom, lahko informiranje v veliki meri približa njihovim potrebam. Mladi so najbolj ranljiva družbena skupina, zato potrebujejo posebno družbeno skrb. Kakovostni informacijski servisi lahko pripomorejo k razvijanju aktivnega državljanstva, k večji mobilnosti mladih, k izboljšanju kvalitete življenja, k večji družbeni odprtosti in vključevanju v družbene procese.

Tudi v Evropski listini informiranja in svetovanja za mlade (European Youth Information Charter – ERYICA), ki je bila sprejeta leta 1993 v Bratislavi, je zapisano: »Mladi imajo pravico do popolnih, vsestranskih in zanesljivih informacij brez zadržkov in do svetovanja o vseh problemih, ki jih zadevajo, z vseh področij, brez izjeme zato, da bodo lahko imeli svobodo izbire, brez kakršnega koli razlikovanja, ideoloških in drugih vplivov.« (Medvešek et al 2003: 23).

Osnovno sporočilo Listine je zagotavljanje nepristranskih informacij po načelu enakopravnosti, ne glede na položaj, status, pripadnost ali socialno kategorijo uporabnikov.

Mladinski kulturni centri

Mladinski kulturni center je nevladna in neprofitna organizacija, ustanovljena kot javni ali zasebni zavod ali društvo. Dejavnosti mladih, ki se v tem prostoru izvajajo, so predvsem kulturne oziroma umetniške narave (kulturni dogodki, socialne dejavnosti). Namenjen je zbiranju mladih, da se srečujejo, zbirajo, ustvarjajo in uporabljajo razpoložljivi material oziroma kreativno preživljajo svoj prosti čas.

Mrgole (2003) opisuje mladinska središča kot lokacije neformalnih mladinskih zbirališč, kjer naj bi mladi imeli možnost zadovoljiti svoje temeljne potrebe po kakovostnem preživljanju prostega časa odraščanja in hkrati prostor, kjer mladi lahko dobijo vzpodbude, znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo v vsakdanjem življenju.

Ponudbe neformalnih programov za mlade so negotove, saj je zagotovitev obiska in sodelovanja mladih negotovo.

Mladinske delavnice

Namen mladinskih delavnic je, da odvrčajo mlade od nezaželenih oblik vedenja in spodbujajo zaželene oblike vedenja. Teme delavnic so osredotočene na probleme, s katerimi se srečujejo mladi na poti odraščanja.

»Mladinske delavnice oblikujejo razmere, v katerih se lahko mlad človek ustvarja, krepi osebno in družbeno identiteto ter ga obenem spodbujajo, da prevzame odgovornost za svoj osebnostni razvoj, hkrati razvija motivacijske sposobnosti in znanja, kar je potrebno za vstop v družbeno življenje.« (Leskovšek, Ozimek 2006: 37).

MISSS – Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije je organizacija, ki razvija dejavnost, koordinira delo v obstoječih mrežah ter daje informacije.

Projekti, ki potekajo pod okvirom MISSS-a: Telefon mladi-mladim (svetovanje sovrstnikom), TOM, Telefon za mlade, Preventivni programi za mlade, Izobraževanje za prostovoljstvo, Svetovalnica za mlade, Izobraževanje za mlado in staro, Društvo mladih za osebnostno rast, Društvo za nenasilno komunikacijo, Šotorovci, Zveza prijateljev mladine itd.

Posebne vrste so tisti programi, ki so namenjeni ogroženim mladim in ki jih poiščejo tam, kjer se ti mladi pretežno zadržujejo, to je na ulici. Pristop je imenovan Ulično delo ali "Street work". Primera takšnih programov pri nas sta recimo Skala in Alpin. Ob tem deluje še več kurativnih, preprečevalnih programov, osredotočenih predvsem na vprašanja zmanjšanja škode zlorabe omamnih sredstev in na vprašanja varovanja duševnega zdravja v skupnosti. Take organizacije, ustanove in društva so: Šent, Altra, Paradoks in vrsta drugih.

Mladinske info-točke so prostori v okviru organizacij, kjer je omogočen dostop do informacij prek različnih medijev. Delujejo kot dopolnilna dejavnost v organizacijah, kjer izvajajo programe za mlade.

Info kotički so manjši informativni prostori v organizacijah za mlade, kjer so mladim v skladu z njihovimi potrebami na voljo osnovna informativna gradiva. Organizirani so neformalno in prostovoljno.

Otroški parlament – pobudo za uvedbo otroških parlamentov je pred več kot 15 leti dala Komisija za otrokove pravice pri Zvezi prijateljev mladine Slovenije. Osnovni namen je zagotavljanje sodelovanja otrok pri odločanju in izobraževanju otrok za demokracijo. To je edinstven projekt, ki omogoča mladim sodelovanje pri odločanju o vprašanjih, ki jih zadevajo in zanimajo.

Kot navajata Goršek in Šterpin (2007: 39) otroški parlamenti prispevajo k oblikovanju in razvoju osebnostnih in družbenih spretnosti mladih, da bodo sposobni voditi demokratičen dialog na temeljih kulture in morale ter da bodo sposobni za svoje odločitve prevzemati tudi odgovornost.

PUM (Projektno učenje za mlajše odrasle) je prostor namenjen izključno dejavnosti mladinske kulture. Prostor mora biti prepoznan kot njihov in mora omogočiti identifikacijo mladih s programom, z dejavnostjo, z idejo delovanja mladinskega središča. Vsak prostor ima svojo kulturo, ki je odraz odnosa mladih do prostora in do programa. Ustvarjanje kulture prostora sodi med motivacijske dejavnike mladinskega dela. Program PUM je namenjen

mladim od 15. do 25. leta, ki želijo in potrebujejo pomoč ter spodbudo pri učenju ali iskanju zaposlitve. Program PUM je izobraževalni program, ki mladostnika spodbuja, da naredi korak naprej na poti v samostojno življenje. Omogoča pridobivanje različnih veščin in spretnosti, uporabnih v vsakdanjem življenju. Program PUM obiskujejo mladostniki, ki imajo za seboj izkušnjo šolskega neuspeha, prekinitve šolanja, izgube družbe vrstnikov, socialne izključenosti, slabšanja samopodobe.

Drugi domači in mednarodni programi za mlade so še: študentske organizacije, mladinski portali, mladinske spletne strani, Zveza prijateljev mladine Slovenije, Program 10.000 (vključitev vanj omogoča brezposelnim osebam dokončanje šolanja, ki so ga predčasno zapustile, da bi si tako izboljšali zaposlitvene možnosti), Ti povej, MEPI – Mednarodno priznanje za mlade Slovenija, Eurodesk (www.eurodesk.si), program Mladina (http://ec.europa.eu/youth/program/index_en.html), programi Evropske komisije, Evropska mladinska fundacija, Solidarna sredstva za mladinsko mobilnost.

Poleg tega pa so tu za mladoletne storilce kaznivih dejanj še druge institucije, kot so različne vrste zavodske vzgoje. Vendar je ta namenjena le mladostnikom, ki jim druge oblike nastavitve ne bi bile koristne in potrebujejo bolj zaprte in strukturirane pogoje obravnavanja in več nadzorovanja.

Centri za socialno delo in mladinska sodišča se vse manj odločajo za oddajo mladostnikov v vzgojne zavode, zaradi številnih alternativnih možnosti (mladinski domovi, stanovanjske skupine), ki so danes na voljo, ter tudi zaradi pomanjkljivosti zavodov (etiketiranje, alienacije, kriminalizacija).

Poleg naštetih ustanov pa so še druge, ki v vlogi nacionalnih koordinatorjev podpirajo izvajanje vsebinsko različnih aktivnosti za mlade. To so MOVIT (mobilnost mladih, mednarodne izmenjave), MISSS (informiranje in svetovanje), VOLUNTARIAT (prostovoljno delo), MSS – Mladinski svet Slovenije.

1. 6. 1 PODOBA MLADINSKEGA DELAVCA

Mladinski delavec ima več vrst nalog: neformalno izobraževanje, skrb za aktivno participacijo, vzpodbujanje in krepitev moči mladih ter 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.

Mladinski delavec stopa na mesto modela, ki s svojimi stališči, načinom vedenja, strategijami, predsodki, navadami vpliva na klimo skupine in neposredno na odnose z in med mladimi. Mladinski delavec preko neformalnega dela stopa na mesto pomembnega drugega, kar mu nalaga dodatno odgovornost.

»Lastnosti mladinskega delavca so: zna ohranjati prijaznost in neformalnost, vzdržuje dobro sodelovanje v skupini (kooperativnost), ima veliko notranje ustvarjalnost, je naravnani k iskanju ekonomičnih in praktičnih rešitev, verjame v smiselnost dela z mladimi, verjame v zmožnost premagovanja ovir.« (Mrgole 2003: 81–83).

»Mladinski delavec spremlja obdobje odraščanja od odvisnosti do samostojnosti, pri čemer je njegova vloga tudi podpirati osebni, družbeni in izobraževalni razvoj mladih in jim pri tem omogočati, da prevzamejo svoja stališča, izrazijo mnenja, pridobijo svoje mesto, pomen in vpliv v družbi. Pozicija mladinskega delavca kot subjekta, za katerega se predpostavlja da ve, mu nalaga dodatne odgovornosti, saj stopa na mesto pomembnega drugega. Zanj se predpostavlja tudi, da ve, kaj so potrebe mladih in kako jih zadovoljiti, da razume mlade, da je kompetenten ter da je vselej na mestu.« (Robnik 2005: 33).

Načela, ki veljajo za navezovanje stikov z mladimi so:

- prostovoljna udeležba v programu;
- delo z mladimi mora izhajati iz razvojnih značilnosti, nazorov, motivov, izkušenj;
- delo z mladimi je namenjeno mladim, ker so mladi.

Mrgole (2003) pravi, da morajo mladinski delavci obvladati način komunikacije, ki omogoča sprotno refleksijo pričakovanj, sprotno reševanje konfliktnih situacij, možnost izražanja počutja udeležencev ter obvladovanje skupinske dinamike.

Spretnosti, ki so pri socialnem delavcu ali delavki pričakovane in so pomembne tudi pri delu z mladimi v mladinskem centru, so slednje:

- 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: 22–34).

Mrgole (2003: 85–86) 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), kohezivnost (povezanost, močne neformalne vezi).

1. 6. 2 MENTOR

V praksi dela z mladimi se velikokrat prepletata pojma mladinski delavec in mentor in pogosto res opravljata podobni funkciji. Razlika je, da se izraz mladinski delavec počasi profilira kot poklic, medtem ko se mentorstvo ne. Mentorstvo pomeni način dela in je oblika odnosov, s katero naj bi bile vodene vse dejavnosti za mlade.

Kvaliteta dela mentorja, njegov osebni značaj in pristop lahko bistveno pripomorejo k uspešnosti programa. Pomembno je, da podpirajo osebo v njenem osebnem procesu vseživljenjskega učenja. Mentor ni udeleženčev nadzornik, ampak njegov prijatelj, zaupnik.

Osebnostne lastnosti mentorja so povzete tudi v knjižici *Mentorji v projektih Evropske prostovoljne službe* (2006: 10). Naštete so slednje: komunikativnost, odgovornost, iznajdljivost, zaupljivost, točnost in zanesljivost, potrpežljivost, odprtost za drugačnost, strpnost in odločnost.

»Dryden (2001) pravi, da je mentorstvo oblika odnosov, s katero naj bi bile vodene vse dejavnosti za mlade.« (Mrgole 2003: 87).

Vsakdo, ki se uči, potrebuje nekoga, na katerega se lahko oprime, tj. mentorja. Mentor res posreduje znanja, spretnosti, ki jih sam dobro obvladuje, ampak ob tem posreduje tudi svoj

odnos do vsebin, svoje navdušenje in svoje razloge, zakaj se mu neka stvar zdi smiselna in jo je dobro izpeljati.

1. 7 POTREBE IN VREDNOTE MLADIH

1. 7. 1 POTREBE

Poleg bioloških potreb (potrebe po hrani in stanovanju) imamo ljudje tudi skupne temeljne psihosocialne potrebe, ki jih moramo neprestano zadovoljevati, da se ohranimo v ravnovesju.

Maslow (1954) je te potrebe razvrstil na:

- potreba po varnosti;
- potreba po socialni pripadnosti, izražanju in dobivanju ljubezni;
- potreba po spoštovanju in samospoštovanju in
- potreba po samopotrjevanju, ki je pomembna zaradi notranje negotovosti mladostnika in velike neučakanosti po sprejetosti in upoštevanju (Musek, Pečjak 1997: 89–96).

Poleg teh pa obstajajo še: potreba po sprejetju, uspehu, odvisnosti, samostojnosti ter potreba po dominaciji in izkazovanju samega sebe. V času odraščanja pride do reorganizacije potreb, mnoge izmed njih so kontradiktorne (potreba po odvisnosti in pripadnosti na eni strani in potreba po neodvisnosti in samostojnosti na drugi).

Najprej morajo biti zadovoljene potrebe nižje stopnje, da se lahko prebudijo potrebe višje stopnje, npr. zaman bi pričakovali, da bo oseba nadaljevala izobraževanje iz potrebe po spoštovanju, če nima zadovoljene osnovne materialne eksistence.

Kako naj mlad človek zadovoljuje vse te potrebe, če nima družbenega statusa, je izločen iz družbe, prepuščen sam sebi, brez načrta svojih dejavnosti ter brez stalne družbe?

»Prehod od odvisnosti do tega, da se postavijo na svoje noge in sami razmišljajo o svojem osebostnem razvoju ter ga uravnavajo, ni lahek. V tem obdobju tudi oblikujejo svojo osebno identifikacijo in si postavljajo številna vprašanja: Kaj želim postati? Kaj so moja nagnjenja in želje? Za kaj bi rad razvil svoje sposobnosti in kaj bom v življenju počel? Od česa bom živel, kako si bom priskrbel normalno življenje?« (Žalec 1994: 9).

1. 7. 2 VREDNOTE

V zgodnjem mladostniškem obdobju so pomembne vrednote, ki so povezane s telesnimi potrebami in uživanjem, nato sledi obdobje, ko pridejo v ospredje vrednote, povezane z uspešnostjo in dosežki, nato vrednote, ki so povezane z dolžnostmi in odgovornostjo ter končno vrednote, ki so povezane z osebnostno in duhovno rastjo in izpolnitvijo.

Mirjana Ule pravi, da je oblikovanje vrednostnega sveta za mlade danes del vsakdanjega iskanja ravnotežja med osebnimi željami in pričakovanji ter možnostmi in zahtevami družbe (Šelih ur. 2000: 73).

Vrednote mladih so se od preteklosti do danes spremenile. Prej so bile pomembne vrednote: delo, zaposlitev, kariera, zaslužek. V devetdesetih letih pa so postale pomembne vrednote vezane na: zasebno življenje, odnose, razvoj individualnosti, avtonomijo ter kvalitetno vsakdanje življenje. Večji poudarek je na posameznikovi kreativnosti in produktivnosti.

Najtežja naloga mladostnika v adolescenci je razvoj samonadzora. Zato njihovo vedenje bolj odraža njihova čustvena stanja, kot pa razumsko presojo. Iščejo takojšno zadovoljitev in ne dejavnosti, ki so zanj koristne, ampak najbolj dosegljive. V adolescenci so potrebe po vznemirjanju velike, ampak ti mladostniki nimajo še dovolj izkušenj, da bi za doseganje vznemirjenosti uporabili neškodljiv in ustvarjalen način.

Zato so v adolescenci še posebej privlačne dejavnosti, ki prinašajo vznemirjanje, hkrati pa ne zahtevajo preveč vztrajnosti in dolgotrajnih naporov, kot so npr. tvegani športi, iskanje nevarnosti, vedenje, katerega končni rezultat je povezan z vznemirljivo negotovostjo, igranje na srečo vseh vrst.

Tomori navaja sklep, da so morda na videz nemotivirana in celo ogrožujoča ali škodljiva vedenja mladostnikov, v bistvu način preganjanja mučnega doživljanja notranje praznine (Šelih ur. 2000: 92).

Vrednote mladih pogosto odražajo vrednote celotne družbe, vendar pa mladi niso zgolj pasivni prejemniki posredovanih sporočil. Vrednote danes niso več omejeni skupki stališč, ampak so mladim opora za posamične življenjske stile.

V življenju mladostnika so pomembne tako potrebe kot vrednote. V prvih se v večji meri izražajo nagonske in naravne motivacijske težnje, pri drugih pa cilji, ki odsevajo človekov

kulturni in duhovni razvoj. Le-ta pa je v dobri meri rezultat zavestnega usmerjanja človekovih ustvarjalnih sil.

1.8 KOMUNIKACIJA

Komuniciranje je proces prenašanja informacij s ciljem medsebojnega spoznavanja. Komunikacijo moramo razumeti v okviru celotnega socialnega sistema, v katerem dobi pravo obliko in vsebino (to pomeni ne samo pošiljatelja in prejemnika, ampak tudi sporočilo samo). Uspešne oblike komuniciranja so odvisne od zmožnosti ljudi, narave naloge ter motenj. Motnje so tisto, kar ovira komunikacije na poti k cilju (slaba pozornost, tehnične motnje).

Za uspešno komuniciranje je potrebno kodiranje. Sporočilo mora biti sestavljeno iz komunikacijskih simbolov:

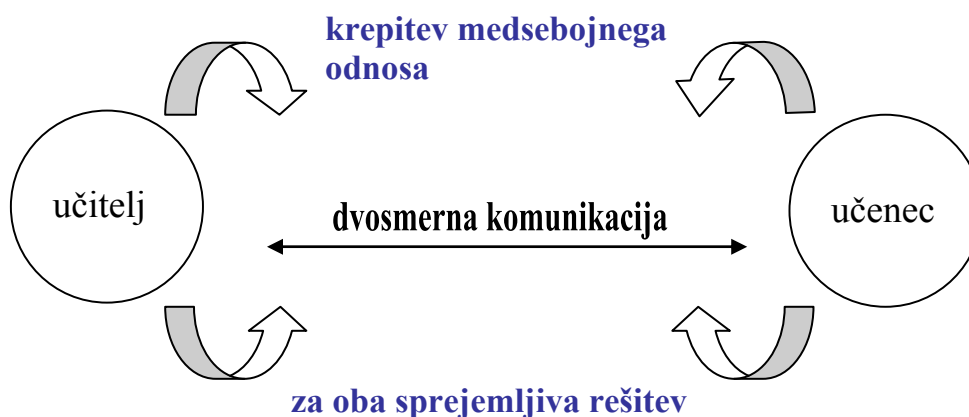
- oddajnik mora biti sposoben oddati;
- sprejemnik jih mora biti sposoben sprejeti;
- za oba morajo imeti enak pomen;
- komunikacijski kanal jih mora prenesti v takšni obliki, v kakršni so bili oddani.

Pomemben je stik med udeležencem in mentorjem ter kakovost tega stika. Pri tem je pomembno, kot pravi Gordon (1983), da je učitelj miren, da nima predsodkov, da vse udeležence enako sprejema in da zna odgovarjati na njihova vprašanja. Kvaliteten odnos je odprt, učenec mora biti prepričan, da ga drugi ceni, oba se morata zavedati vzajemne odvisnosti ter da učenec lahko razvija svojo kreativnost. Učitelj mora uporabljati jezik sprejemanja. Učenca mora sprejemati takega kot je. Mladostnik pa mora hkrati občutiti, da učitelja zanima, kako je z njim.

Najbolj uporabna metoda pri delu z mladimi je aktivno poslušanje. Aktivno poslušanje je pazljivo poslušanje in pomnjenje besed in verbalnih reakcij, poleg tega pa tudi preverjanje in vračanje vsebine pravkar izrečenega nazaj k sogovorniku. Kajti s tem otrok dobi občutek, da so njegove misli in čustva sprejeta, razumljena. Vendar so sporočila pri mladih različno kodirana, zato jih moramo najprej dekodirati in ugotoviti resnični pomen sporočila. To naredimo tako, da podamo povratno informacijo o tem, kaj smo razumeli. Pomembno je, da se izogibamo "ti" sporočilom (npr. ti si nesramen), ker s tem damo otroku vedeti, da je z njim

nekaj narobe, kar posledično vpliva na njegovo samopodobo ter izraža negativno sodbo o otroku. Bolj uporabna tehnika so “jaz” sporočila (npr. jezen sem), saj ne izražajo negativnih vrednostnih sodb o otroku, ampak izražajo naše občutenje, s tem pa opredelimo problem kot svoj.

Ko pride do konflikta med učencem in učiteljem in kadar je odnos učitelj-učenec slab, se je pokazala kot učinkovita metoda REŠEVANE KONFLIKTA BREZ PORAŽENCA (Gordon 1983).



Slika 1. 2: Reševanje konflikta brez poraženca

Ta metoda omogoča iskanje rešitev na tak način, da nobena stran ni poražena, da je rešitev uporabna za obe strani ter vsebuje medsebojno sodelovanje/kooperacijo. Prednost te metode je ta, da je vsak lahko kreativen, da sta si v horizontalnem položaju, kar pomeni, da ni podrejanja, komunikacija je dvosmerna ter da prevladujejo demokratični odnosi (učitelj ne uporablja moči). S tem se krepijo medsebojni odnosi med učiteljem in učencem.

1. 8. 1 MOTIVACIJA MLADIH

»Motivirati mlade je težavno, lahko celo jalovo početje. Mladi bodo motivirani le, če bo zadoščeno njihovim potrebam.

Te so:

- družbene koristi: mladi iščejo zabavo, priznanje, skupinsko pripadnost;
- praktične koristi: v stvareh, ki jih počnejo, želijo videti smisel, pridobitev novih znanj;
- psihološke koristi: mladi se iščejo in skušajo najti svojo pot v življenju;

- materialne koristi: materialne ugodnosti (z njimi jih pritegnemo na začetku, ko pa bodo enkrat aktivno udeleženi, bodo, upajmo, videli tudi druge koristi.« (Croft et.al. 2003: 21–22).

»Motivacija je za socialno vedenje ena najpomembnejših psihičnih funkcij in daje vsakemu človeku značilen pečat posebnosti ali celo enkratnosti. Pri nobenem človeku se povsem isti motivi ne ponovijo. Je proces, ki sproži človekovo aktivnost, jo usmeri na določene objekte, uravnava obnašanje in ga poenoti, v prizadevanju za dosego ciljev, ki si jih je zadal.« (Kranjc 1982: 21).

Na uspešnost posameznika pri učenju vplivajo notranji in zunanji dejavniki. Požarnik navaja notranje in zunanje dejavnike (Jelenc 1996: 22).

Notranji dejavniki so:

- fiziološki dejavniki učenja (učenčevo telesno stanje, zdravje in počutje);
- psihološki dejavniki učenja (sposobnosti, poprejšnje znanje, učne navade, motivacija).

Zunanji dejavniki:

- fizikalni dejavniki učenja (neposredno okolje: svetloba, hrup, temperatura, prostor);
- socialni dejavniki učenja (družina, šola, družba).

Motivacija se pojavlja v obliki potreb, gonov, želja oziroma motivov. Motivi povzročajo motivacijo, na osnovi katerih se nagiba ali odvrča od določenih predmetov ali dejanj, ki predstavljajo vsebino motivov. Tudi psihologi pravijo, da vsako človekovo ravnanje in obnašanje ni zgolj eksplozija energije, ki bi sprožila vrsto nesmotrnih reakcij, ampak je vedenje človeka vedno smotrno, saj se za njim vedno skriva nek motiv oziroma notranja sila, ki je to sprožila. Vedno obstaja nek vzrok za določeno početje in ne moremo na splošno reči, da je oseba slaba.

Na temo motivacija je več razlag. Francoski psiholog Michel Lobrot je razvil teorijo večdimenzionalnih vplivov in teorijo ocenjevanja vplivov. Teorija ocenjevanja vplivov pravi, da je vsak vpliv od zunanjega sveta vsaj delno koristen za človekov razvoj, saj ne more prodreti v subjekt proti njegovi volji. Teorija večdimenzionalnih vplivov pa pravi, da subjekt s svojim delovanjem sproža tako pozitivne, kot negativne reakcije okolja na njegovo delovanje. Za mladostnika je ključno, da iz okolja dobi čim več pozitivnih odobravanj okolice, zato je tudi mladostnikova učljivost, sprejemljivost odvisna od tega, koliko lepih

doživetij, prijetnih in pozitivnih, se je doslej nabralo v njegovi osebni zgodovini (Kranjc 1982: 25).

Razvoj motivacije za izobraževanje je dolgotrajni vzgojni proces, ki se začne zelo zgodaj, prepleten pa je z najrazličnejšimi vzgojnimi situacijami, tudi zunaj šole, doma in v širši družbi.

»Dejavniki motivacije za izobraževanje so:

- namen izobraževanja, smisel učenja;
- interes za določeno snov;
- učni uspeh;
- poznavanje lastnega napredovanja v učenju;
- pohvala in graja oziroma kazen in nagrada;
- tekmovanje.« (ibid: 181).

»Motivacija za učenje nastane iz notranjih in zunanjih motivov udeležencev. Gre za stalno interakcijo med stalnimi osebnostnimi lastnostmi in značilnostmi vsakokratnega položaja.« (Malečkar et al 2000: 35).

Zunanja motivacija izvira iz okolja in je povezana z nagradami in priznanji. Notranja motivacija pa je odvisna od količine sodelovanja udeležencev v dejavnostih, katerih namen je zadovoljevanje njihove radovednosti in zanimanja za področje.

Moč za motiviranje posameznika in aktiviranje njegovih možnosti, ki jih nosi v sebi in jih je potrebno oblikovati, je v družbi, v njeni družbenoekonomski sestavi, saj je človek družbeno bitje. Tako meni tudi Marx, saj pravi, da »moč za motiviranje in aktiviranje posameznikovih možnosti nosi v sebi družba, v kateri ta individuum živi.« (Kranjc 1982: 43).

Psihologi pravijo, da človek ni odvisen samo od pobud, ki jih sprožajo njegove biološke potrebe, in zunanjih dražljajev, ampak tudi sam vzbuja svojo pripravljenost za akcijo. Energija posameznika izvira iz njegovega »jaza«, torej iz tega, v kolikšni meri se je oseba uspela oblikovati in samorealizirati svoje naravne danosti. Prav tako določeni motivi izhajajo tudi iz polja nezavednega.

Freud pravi, da obsega zavest v slehernem trenutku le skromno vsebino, tako da se mora največji del tega, kar imenujemo zavestna vednost, najdlje nahajati v stanju latentnosti, torej v stanju psihične nezavednosti (Poštrak 1994c: 326).

Po Freudu človekovo osebnost sestavljajo trije deli: id, ego (jaz) in superego (nadjaz).

»Jaz« je vmesna plast osebnosti med idom, kot nagonsko instinktivno plastjo osebnosti, in superegom, kot plastjo družbene kontrole, moralnih norm in zunanjih vrednot. Tem bolj je razvit človek »jaz«, tem bolj bo človek motivacijsko deloval samostojno. Za svojimi dejavnostmi bo stal z lastno osebnostjo, njegovo delovanje bo povezano in usklajeno, vpliv bioloških in zunanjih impulzov bo manjši.

Pri vzgojni zanemarjenosti otrok se pojavi, da sta jaz in nadjaz slabše razviti, zato se nagonski vzgibi in impulzi širijo prek vseh meja (id). Tak mladostnik zahteva zadovoljitev svojih potreb takoj, brez oglašanja. Vse hoče nemudoma in takoj. Tak mladostnik nima razvite samozavesti, spoštovanja, zaupanja v druge ter odgovornosti, kar so funkcije jaza, ampak ga vodijo nagonске reakcije.

Velik vpliv na razvoj človekove osebnosti ima tudi vzgoja oziroma vzgojni stil, ki ga je človek deležen. Represivna vzgoja, ki sloni na prepovedih, kaznih in pritiskih drugih ljudi iz socialnega okolja, pospešuje razvoj superega ali nadjaza pri osebi. Taka vzgoja privede človeka do spoznanja, da je najbolje poslušati druge, da se izogibaš konfliktu in da moraš ugibati, kaj drugi hočejo od tebe. Človekovo ravnanje usmerja predvsem strah pred posledicami, strah pred drugimi ljudmi in uboganje drugih. Ta prijem ne daje možnosti za razvoj jaza ali lastnega samouresničevanja. Jaz pri takem otroku ostane zatrt in zadušen, zato oseba tudi ni samoiniciativna, ustvarjalna in kritična. Prav tako je zadušen tudi id in taka vzgoja pripelje do razvoja enostranske osebnosti, ki je za veliko stvari prikrajšana. V nasprotju z represivno vzgojo pa je permissivna vzgoja temelj za razvoj jaza. Permissivna vzgoja temelji na pohvali, spodbudi, nagradi, možnosti za eksperimentiranje, iskanju lastnih doživetij. Kranjc (1982) pravi, da se na ta način oblikujejo temelji za strukturo osebnosti, ki izraža svojo konsistenčnost, notranjo povezanost, ustvarjalnost in iniciativnost. Človek mora kljub permissivni vzgoji delovati v skladu z normami in kulturo okolja. Zato samo en stil vzgoje ni primeren za skladen in vsestranski razvoj osebnosti, ampak kombinacija vseh vzgojnih prijemov.

1.9 VZGOJNI STILI

Vzgojni stil pomeni splošen ton dela namerne in nenamerne vzgoje, ki obsega celokupnost odnosov, vlog, vezi, načinov komuniciranja med člani kakšne socialne skupnosti, ter celotnost

sredstev in načinov vzgojnega poseganja. Glede na kvaliteto in kvantiteto teh odnosov in glede na prevladujočo uporabo sredstev in metod razlikujemo različne vzgojne stile.

Osnovni vzgojni stili so: demokratični, avtoritarni in laissez faire.

Nadrejeni položaj, ki izhaja iz moči, ni dober v procesu vzgoje, saj posebej pri mladostnikih povzroča upor in ne doseže vzgojnih ciljev. Pri mladostniku avtoriteta vzbuja strah in nezaupanje do vzgojitelja ter nudi malo ali nič prostora za interakcijo med mladostnikom in vzgojiteljem, ki pa je nujna za uspešen vzgojni proces. Mladi potrebujejo demokratičen vzgojni pristop. Se pravi, medsebojno interakcijo, dogovarjanje, zaupanje in varne medsebojne odnose. Potrebujejo tudi vodstvo kompetentnih strokovnjakov, ki jih mladostniki priznavajo, sprejemajo, posnemajo, torej strokovno avtoriteto oziroma avtoriteto, ki temelji na strokovni kompetenci.

Cencičeva navaja, da se demokratični vzgojni stil izogiba vsakršni skrajnosti in da učinek demokratičnega vzgojnega stila temelji na načelu spoštovanja otrokove osebnosti. Upošteva otrokove primarne potrebe, njegovo individualnost ter upošteva in razvija sposobnost otrokove socializacije. Namen je razvoj otrokove notranje motivacije za moralno ravnanje, da bi čim prej odpadli zunanji pritiski in da bi otrok ravnal v skladu z normami iz notranje potrebe. Značilnost tega stila je navajati otroka na izvajanje zahtev, ki so v skladu z otrokovo duševno in telesno zmogljivostjo (Cencič 1998: 8–10).

Kant pravi, »da je krivda za človekovo nedoraslost pomanjkanje volje. Zato je treba uriti otrokove razumske sposobnosti ter disciplinirati in krepiti njegovo voljo. Pravi tudi, da vzgoja iz človeka šele naredi človeka.« (Kroflič 1997: 9).

»Psihoanaliza pravi, da je za človekovo naravo značilen določen biološki primanjkljaj, ki se mora dopolniti z vzgojo. Brez vzgoje torej človek ne bi postal zavestno, relativno svobodno in odgovorno bitje.« (ibid: 14–15).

Medtem ko Freud pravi, da je vzgoja nemogoč poklic, ker pri delu naletimo na vrsto problemov, na katere težko zavestno vplivamo in nam onemogočajo vzgojno delovati v strogo načrtovani smeri zaradi učinkov nezavednega.

Poštrak (2003) predlaga poimenovanje 'dogovorni' za tisti pristop, ki smo mu rekli demokratični, 'nedogovorni ukazovalni' za avtoritarni in 'nedogovorni neukazovalni' za pristop laissez faire.

Oblika vodenja	Razgovor	Odgovornost	Vloge	Ukrep
Dogovorna	dogovorni	obojestranska	razvidne dogovorjene	dogovorjen
Ukazovalno nedogovorna	nedogovorni	enostranska	razvidne predpisane	predpisan
Neukazovalno nedogovorna	mimobežni	odsotna	nejasne	ni predviden

Tabela 1. 1: Oblike vodenja

Razgovor pri dogovornem vzgojnem pristopu je dogovorni. To pomeni, da se osebe pogovarjajo o skupnem početju in se tudi slišijo in upoštevajo. Skupaj načrtujejo dejavnost. Odgovornost je obojestranska, vendar ni identična. Vzgojiteljeva odgovornost je drugačna od mladostnikove. Odgovornost mladostnika je, da aktivno sodeluje v dogovorjenem procesu. Ukrep je razvidno opredeljen in dogovorjen. Vloge so jasne, razvidne in sprejete. Avtoriteta je samoomejitvena in oprta na kompetence. Mladostnik spoštuje učitelja zaradi njegovi znanj in sposobnosti. Značilnost tega stila je, da ima otrok vlogo subjekta v vzgojnem procesu, kar pomeni, da aktivno sodeluje, je notranje motiviran ter se osebno odloča. Tu odseva temeljna doktrina socialnega dela, ki pravi, da socialni delavec in uporabnik skupaj ustvarjata proces reševanja problema.

Pri dogovorni obliki vodenja je razgovor ali *konverzacija* dogovorna. Pojem konverzacija uporabljamo v smislu, kot ga je opredelil Pask: »Za Paska sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje *osebne koncepte* /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni *obogatitev* njunih osebnih konceptov, morda pa tudi njuno *delitev* enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ *konceptov* /Tab/, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost.« (Šugman Bohinc 1996: 403).

Izhajajoč iz zgoraj navedenega opisa dogovornega stila vodenja, kakor ga poimenuje Poštrak, meniva, da ne smemo zanemariti težavnosti izvajanja tega stila. Dogovorni stil vodenja je namreč tisti, ki od pedagoga ali drugega strokovnega delavca nedvomno zahteva veliko mero odgovornosti.

Kroflič pravi, da je vzgoja »... četudi še tako svobodna, vedno agogična (agogos – vodnik) in paradigmatična (paradigmein – zgled, vzor), tj. človeka k smotru vodeča dejavnost.« (Kožuh ur. 1991: 148)

Pri nedogovorno ukazovalnem pristopu stik ni vzpostavljen, ni komunikacije, odgovornost je na strani učitelja, vzgojitelja. Vloge so razvidne, vendar predpisane. Mladostnik je pasivni udeleženec in se ne čuti odgovornega za svoja ravnanja, je tako rekoč opazovalec reševanja svojega lastnega problema. S tem je razrešen odgovornosti in vso odgovornost za uspešno reševanje problema nosi učitelj. Ukrepi so določeni od drugih in mladostnik nima možnosti sodelovati pri ustvarjanju pravil ter določitvi sankcij za kršitve teh pravil. Ko prekrši pravilo, mladostnik sprejme kazen, vendar ne kot svoje, kot upravičene, kot dogovorjene, kot posledice nespoštovanja dogovora, ker dogovora sploh ni bilo. Bilo je samo navodilo. Avtoriteta je apostolska, oprta na položaj. Ta pristop ne omogoča vzpostavitve pozitivnega odnosa med mladostnikom in učiteljem, kar je osnova za zaupanje.

Pri nedogovorno neukazovalnem pristopu stik ni vzpostavljen, kar je osnova za razvoj delovnega odnosa. Komunikacija je mimobežna, odgovornost je odsotna, nič ni dogovorjeno. Vloge so nejasne, ukrepi niso predvideni. Avtoriteta je odsotna.

V praksi se redko ti vzgojni prijemi pojavljajo v svoji čisti obliki, ampak se pojavljajo različice, ki vsebujejo od vsakega vzgojnega koncepta nekaj sestavin, kar pa ima za posledico še večjo zmedo. Tako lahko govorimo o dogovornem pristopu, ki občasno zdrsne v ukazovalno nedogovornega ali neukazovalno nedogovornega in obratno. Temu bi lahko rekli tudi »kaotično« ali »nedosledno« vodenje, ki bi ga, kot razmišlja Poštrak, lahko dodali k ostalim trem omenjenim oblikam vodenja. (Poštrak 2003: 10–13).

Ivan Prgič pa preimenuje dogovorni stil vodenja v odgovorno dogovornega.

»Odgovorno dogovorni stil vodenja imenujem tako zato, ker gre za stil vodenja, ki je najtrši oz. najtežji, saj mora učenec prevzeti odgovornost za reševanje problema, namesto, da bi vse prepustil učitelju. Učitelji se, tako kot večina ljudi, ozirajo za hitrimi rešitvami in recepti, vendar takšnih ni. Zato je ta stil zelo zahteven tudi za učitelja, saj od njega zahteva veliko mero odgovornosti, da se bo usposabljal, izobraževal, uril v vodenju razreda, ki v sodobni šoli zajema vse od obvladanja komunikacije, poznavanja dela v skupini in spremljanja skupinske

dinamike, poznavanje situacijskega vodenja, postavljanja mej, pa vse do reševanja konfliktov in obvladovanja dela svetovalnih spretnosti.« (Prgič 2008: 30).

Prgič navaja ta stil vodenja zato, ker če pri vzgoji želimo upoštevati otrokove razvojne potrebe, moramo upoštevati oba sklopa razvojnih potreb (potreba po varnosti in ljubezni ter potreba po ločenosti in uveljavljanju lastne volje), kar pa ne podpirata niti avtoritativna niti permissivna vzgoja. (ibid: 24). Ker imajo otroci različne potrebe in značilnosti moramo uporabljati različne vzgojne pristope in edini stil, ki to dopušča je odgovorno dogovorni stil vodenja. Kot pravi Prgič (2008), ko imamo z učenci vzpostavljen dober delovni odnos in ko smo sprejeli skupne dogovore, je lahko učitelj znotraj tega po potrebi tudi avtoritativen ali pa dopušča več kot sicer – odvisno od situacije.

Resman pa govori o štirih načinih vodenja in tako trem že znanim doda četrtega, ki ga poimenuje avtonomni pristop. Za ta pristop je značilno, da učenec v veliki meri sam sprejema odgovornost za svoje učenje in da učitelj samo vodi učence k večji učinkovitosti in samodisciplini. Učenci so kreativni, razvijejo samodisciplino, individualnost, so odgovorni in imajo višje razvito motivacijo (Resman 1999: 54).

Robi Kroflič je moralno vzgojo razdelil na kulturno-transmisijski, permissivni in procesno-razvojni model moralne vzgoje. Navaja tudi tri koncepte pedagoške avtoritete: apostolska (značilna za patriarhalno vzgojo), prikrita avtoriteta vzgojnega okolja in samoomejitvena avtoriteta (Kroflič 1997: 25).

»Apostolsko avtoriteto lahko vežemo na avtoritarni ali nedogovorno ukazovalni koncept, prikrita avtoriteta je lahko vezana na laissez-faire ali nedogovorno neukazovalni koncept, samoomejitvena avtoriteta pa je lahko vezana na demokratični ali dogovorni koncept.« (Poštrak 2006: 7).

Kroflič pravi (1997: 78), da moramo poiskati take vzgojno-izobraževalne vsebine in metode, ki bodo v največji meri prispevale k razvoju otroka. Zagotoviti moramo aktivno vlogo otroka v učnem procesu in ga vključevati kot čim bolj enakopravnega člana ter zagotoviti obojestransko aktivno komunikacijo med učiteljem in učencem, ki šele omogoča razvoj kritičnosti, samostojnosti ter ustvarjalnosti pri otroku. Učne oblike in metode naj bodo čim manj direktivne in naj čim bolj spodbujajo otrokovo aktivnost.

1. 10 PROSTI ČAS MLADIH

Prosti čas je v moderni družbi vedno pomembnejša kategorija. Uletova pravi, da je to čas, ki ga posameznik uporablja za lastno regeneracijo, za kompenzacijo identitetnih izgub, ki nastajajo v drugih sferah življenja, predvsem v delovni sferi. To je čas razreševanja konfliktov v socialni sferi, za druženje in vzdrževanje socialnih mrež, ki so posamezniku nujna opora v življenju. Prosti čas ne pomeni samo večje svobode izbire dejavnosti in odnosov, ampak pomeni tudi čas zmanjšanega nadzora nad posameznikom in posameznico (Ule et al. 2000: 62–63).

Prosti čas je nujno potreben čas, da človek lahko vzdrži napetosti in konflikte v življenju. Prosti čas je za mladostnike pomemben, ker se ob vstopu v šolo njihov čas razdeli na delovni čas in prosti čas. Šola izvaja na mladostnika storilnostne pritiske, zato je pomembno, da mladi izkoristijo prosti čas za sprostitev, kompenzacijo in vzdrževanje socialnih mrež.

Nadzor nad prostim časom mladih vzdržuje sodobna industrija s trendi, zabavno industrijo in zmanjšuje prostor njihove avtonomije. Prav tako pa tudi vzgoja in izobraževanje. Zato mladi svoj prosti čas preživijo pred televizijo, lenarijo, se družijo ali ukvarjajo s športom.

Neaktivni prosti čas je čas, ki ga mladi preživijo na pasiven način. Zato vzbuja le malo zadovoljstva. Prosti čas je nekaj najbolj zaželenega, ampak je pomembno, kako ga oseba izkoristi. Večinoma ga ljudje preživljajo z dejavnostmi, ki nudijo manj zadovoljstva, manj prispevajo k samopodobi posameznika in imajo majhen socialni pomen (gledanje televizije, nakupovanje, branje lahkega čtiva). Neaktivno preživljanje prostega časa samo po sebi ni škodljivo, postane pa škodljivo, ko to postane navada in to vpliva na kakovost življenja.

Raziskovalci so v devetdesetih letih opazili prevlado pasivnih oblik prostočasnih dejavnosti, odsotnost potrebe po domišljiji, izvirnosti in vznemirljivem življenju. Ena od pomembnejših prostočasnih dejavnosti v današnjem svetu je nakupovanje. Deluje kot sfera svobode, ker dopušča in celo spodbuja izbiro, čeprav le navidezno, saj so izbire dejansko omejene in tudi regulirane s tem, kar je ponujeno.

Tudi Branka Tivadar govori o kakovostnem preživljanju prostega časa. Otroci iz premožnejših družin naj bi imeli lažji dostop do bolj raznolikih oblik preživljanja prostega časa, imajo večjo možnost izbire in so v tem času nadzorovani (Ule et al. 2000: 62–63).

V zvezi s tem lahko tudi omenimo Poštraka, ki povzema koncept kapitalov, o katerih govorita tudi Dragoš in Leskošek (2003: 43–46): socialni, kulturni in ekonomski kapital.

»Kulturni kapital je lahko kot objektiviran kulturni kapital, recimo materialni in virtualni izdelki, definirani kot umetniški, kot institucionaliziran kulturni kapital, recimo število kulturnih ustanov, ter kot personificirani kulturni kapital, torej s socializacijo in inkulturacijo pridobljene in ponotranjene kulturne dobrine. Ta zadnja oblika kulturnega kapitala, torej personificirani kulturni kapital, opredeljuje in je povezana s tistim, kar ponavadi imenujemo kvalitetno preživljanje prostega časa. Ekonomski kapital pri Bourdieuju predstavlja dohodke in premoženje, s čemer je tudi določen način preživljanja prostega časa. Socialni kapital, označuje interakcijske lastnosti mrež, ki posameznikom olajšujejo ali pa 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.« (Poštrak 2007: 150).

Omenjene razlike med količinami kapitala vplivajo na posameznikovo izbiro oblik preživljanja prostega časa.

Prosti čas je posebej pomemben iz več razlogov. Eden od že omenjenih je ta, da se lahko v prostem času manifestirajo stiske in težave mladostnika, ki odrašča v zanj obremenjujočem, škodljivem, neustreznem okolju. V prostem času se pokažejo simptomi, ki nam sporočajo, da je mladostnik v stiski. Lahko ga vključimo ali mu ponudimo programe in dejavnosti, ki podpirajo njegove pozitivne potenciale. To so programi, ki jih poznamo kot preventivne dejavnosti.

1. 11 SOCIALNO DELO Z OTROKI IN MLADOSTNIKI

»Pomembna naloga socialnega dela pri reševanju kompleksnih psihosocialnih težav otrok in mladostnikov z odklonskim vedenjem je mobilizacija ali vzpostavljanje socialne mreže, ki vnaprej otrokom in potem tudi vsem udeležencem v problemu omogoči novo učenje in nove dobre izkušnje za spoštovanje sebe in drugih ljudi.« (Čačinovič Vogrinčič 2005: 122).

Bistvo pomoči otroku vodi v okrevanje, k novemu socialnemu učenju, odkrivanju novih virov, učinkovitemu sodelovanju in umeščanju otroka in mladostnika v okolje šole, dela in doma. Za dober izid dela potrebuje delovni odnos, razgovor, ki omogoča instrumentalno opredelitev težave oziroma iskanje rešitev z vsemi udeleženci v problemu, vključno z otrokom. Otroka moramo spoštovati kot sogovornika, da otrok lahko pridobi psihološko pravico do resničnosti, pravico, da ga slišijo, da ga vzamejo resno, pravico do vseh čustev.

Prva naloga socialnega delavca je vzpostavitev odnosa, da ustvari prostor za pogovor, kjer vsak pride do besede in kjer se začne proces formiranja delovne definicije možnega, uresničljivega. Kako uspešen je socialni delavec pri vzpostavljanju prvega stika je odvisno od njegovih spretnosti in pridobljenih znanj. Socialni delavec mora vzpostaviti topel, sprejemajoč odnos, empatijo, skrbno poslušati uporabnika, opazovati njegovo verbalno in neverbalno komunikacijo. Socialni delavec mora mladostniku pustiti dovolj prostora za pogovor. Ne sme prevzeti nadzora nad njim in ukrepati prehitro oziroma ne sme hiteti z instrumentalno definicijo problema, ampak si mora vzeti čas zanj. Kajti mladostnik je tisti, ki odloča o svojem življenju in ne socialni delavec. Pomoč mladostniku moramo zastaviti večdimenzionalno in upoštevati njegov duševni in čustveni razvoj ter upoštevati različne faktorje kot so družina, socialno okolje itd. Kvaliteta stika med mladostnikom in socialnim delavcem vpliva na končni rezultat. Pozitivni odnos lahko spodbudi motivacijo in upanje na spremembo. Otrok oziroma mladostnik dobi vero v spremembo in da se to lahko uresniči ob podpori drugih.

Čačinovič Vogrinčič pravi, da se proces pomoči začne v sedanjosti, tam, kjer so ljudje s svojimi stiskami, težavami, nemočjo. Ljudje pridejo do težav pri iskanju rešitev zase v neki situaciji v življenju in v socialnem delu vzpostavljamo projekt sodelovanja, da bi se rešitve definirale, redefinirale, razrešile (Šelih ur. 2000: 79).

Koncept delovnega odnosa opisuje posebnosti odnosa med socialnim delavcem in uporabnikom. Delovni odnos jih definira kot sodelavce v odkrivanju, raziskovanju in soustvarjanju rešitev za socialne probleme. Gre za delo, ki ga je treba opraviti skupaj in naloga socialnega delavca je, da vzpostavi in varuje odprte prostore za pogovor ter omogoči uporabniku sodelovanje na vseh stopnjah reševanja problema.

Čačinovič Vogrinčič pravi, da socialno delo vzdržuje z družino oba govora: govor o nalogah in govor o družinskem. Govor o družinskih spremembah ostaja povezan s pomočjo oz. z iskanjem novih rešitev tam, kjer ljudje nimajo znanja, objektivnih možnosti, vendar je del procesa, nujni del projekta. Zato socialni delavec potrebuje znanje o družini, da bi jo mogel v družinski celostni nagovoriti. Prispevek socialnega dela je več razvidnosti o dinamiki družine (Šelih ur. 2000: 80).

Vendar samo pomoč družini ni dovolj, ampak je treba vključiti širšo okolico: šolo, skupnost.

Pri nudenju pomoči moramo presegati delovni odnos pomoči, zato mora družina postati partner pri sodelovanju.

Upoštevati moramo tudi socialno mrežo otroka in mladostnika, ki je lahko ključni vir pomoči in s tem maksimalno mobiliziramo naravne socialne mreže otroka in mladostnika. Kajti kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2005: 125), je odkrivanje, raziskovanje, mobilizacija otrokove socialne mreže ali soustvarjanje nove pomembna naloga socialnega dela. Ugotoviti moramo, v kakšni meri je socialna mreža otroku ali mladostniku v oporo in možne ovire, ki onemogočajo spremembo. Sodelovanje s socialno mrežo pomaga strokovnjakom razumeti otrokove potrebe ali odkriti učinkovite rešitve, hkrati pa vsem udeleženi v problemu omogoči novo učenje in nove dobre izkušnje za spoštovanje sebe in drugih ljudi. Gre za odkrivanje moči in virov uporabnika, da se uresničijo konkretne spremembe

Dennis Saleebey (1997) pravi: »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, na nek način utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olupšati, raziskati in uporabiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.« (Čačinovič Vogrinčič 2002: 94).

Stališče, da je uporabnik vedno soustvarjalec načrtovanja procesa reševanja lastne težave, je, po najinem prepričanju, pomemben in poseben ter nikakor ne samoumeven prispevek socialnega dela kot stroke za svetovalno delo v praksi.

»Predpostavka je torej, da smo vsi ljudje potencialno ustvarjalni in sposobni obvladati naše vsakdanje življenje, da se torej znajdemo v svojem življenjskem svetu. Osebe v stiski, v težavi ali s problemom pa večkrat izgubijo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Naša naloga je, da v delovnem odnosu načrtujemo tak proces reševanja problema, da osebe spet vzpostavijo stik z lastno ustvarjalnostjo. Pri tem lahko uporabimo tudi pristope in tehnike iz konteksta umetnosti, recimo slikarstva, glasbe, drame, plesa itd. Temu lahko rečemo *socialno kulturno delo*.« (Poštrak 1996, Plotajs 2002).

Zaključimo lahko na enak način, kot je to v podobnem prispevku pred več kot dvajsetimi leti storil Blaž Mesec: Strokovno delo z mladostniki zahteva »strpnost, odprtost, budnost in jasne strokovne koncepte.« (Hočevar, Mesec 1981: 68).

1.12 SOCIALNO KULTURNO DELO

V kolikor želimo govoriti o socialno kulturnem delu, se moramo ustaviti pri vprašanju kaj pojem sploh pomeni. Pri tem, ko želiva nekoliko bolje razložiti pojem, se strinjava z Matjažem Plotajsom (2002), ki ugotavlja, da je pojem marsikomu neznanka in pri tem vidi problem predvsem v pomenu besede »kulturno«, ki nam ponuja ogromno možnosti različnih razlag in interpretacij, ne nujno povezanih s socialnim delom.

Ena izmed definicij, ki sva jo zasledili v različnih virih je:

»Socialno kulturno delo kot pojem pomeni uporabo ustvarjalnih tehnik v procesu svetovalnega dela. Na videz enostavna definicija zastavlja novo dilemo o pomenu pojma ustvarjalnosti, ki ni nič manj nejasen kot pojem kulturnega.« (Poštrak 1996: 407).

Definicija nam ne pojasni pojma v celoti, ampak v nas odpira novo vprašanje o pomenu besede ustvarjalnost.

Prava ustvarjalnost za Trstenjaka npr., ki o njej piše v delu Hoja za človekom je tista, ki se razodeva predvsem v iznajdbah, kjer človek kakšno stvar iz množice možnosti, ki še niso uresničene uresniči, izvede, izpelje, oziroma kakor pravi: »Spravi iz reda golih možnosti v red utelešenih dejstev.« (Plotajs 2002: 273).

Definicija, ki nam jo postavlja slovar, je: »Ustvariti, izoblikovati iz ničesar.« Praktično zavrača vsako možnost, da bi bila ustvarjalnost sploh mogoča (Plotajs 2002: 274).

Z vidika socialnega oz. socialno kulturnega dela meniva, da je verjetno pomembnejši prispevek, iz katerega sva pri svojem delu izhajali tudi sami, prispevek Margaret Boden (1994), ki razlikuje med dvema vrstama ustvarjalnosti: psihološko in zgodovinsko.

»Psihološka – Določena zamisel je psihološko ustvarjalna, če je oseba prej ni mogla imeti. Pri tem ni pomembno, koliko ljudi je pred tem že imelo podobno ali enako zamisel. Zgodovinska – Zgodovinska ustvarjalna zamisel pa je tista, ki je v celotni zgodovini ni imel še nihče drug. Meniva, da je prav psihološka ustvarjalnost tista, ki daje teoretično podlago socialno kulturnemu delu. Odpira namreč področje, kjer je lahko tudi posameznik z nezgodovinsko ustvarjalnega vidika ustvarjal.« (Poštrak 1995: 39).

Matjaž Plotajs ponuja kratke opise petih dejavnosti, ki, kot pravi, sestavljajo socialno kulturno delo:

1. Igralna dejavnost: zdi se mu uporabna predvsem pri skupinskem delu. Udeleženci lahko na tak način v varnem zavetju skupine preskusijo najrazličnejše življenjske situacije, ki jim v realnem življenju povzročajo težave. Preskušajo lahko ustrežnejšo komunikacijo in se je učijo. Skupina omogoča razvoj le-te, kasneje jo lahko uporabijo npr. v svoji družini.
2. Gibalno plesna dejavnost: preko giba in plesa se da uprizoriti marsikatero razpoloženje človeškega telesa in duha ter na ta način udejanjati, pretvoriti v gibanje neizraženo, potlačeno čustvo. Ples omogoča raziskovanje lastne zmožnosti telesnega stika, bližine, določitev meje obrambnih prostorov telesa.
3. Likovno dejavnost vidi kot uporabno predvsem pri delu z otroki, ki pogosto zelo težko ubesedijo svoja čustva, težave in stiske. Izražanje preko risbe, slike, skulpture je lahko oblika pridobivanja informacij in zamenja neposredne verbalne odgovore. Samo likovno izražanje je lahko za otroka oz. osebo manj stresno in naporno.
4. Video vidi kot uporabno sredstvo npr. v družinski problematiki, kadar je v družini prisoten nek negativen komunikacijski vzorec. V obrambi bi član ali družina tak vzorec pogosto zanikala, posnetek pa lahko pripomore k hitrejšemu uvidu. Seveda je uporaba videa možna in dovoljena le v primeru dogovora z uporabniki. Z videom pa lahko prav tako na ustvarjalen, neuraden in dosti bolj učinkovit način predstavimo določeno socialno temo, ustanovo, posameznika.
5. Glasbena dejavnost avtorju predstavlja sredstvo za umirjanje, sproščanje, fantaziranje. V povezavi z gibalno plesno dejavnostjo se izgorevajo nakopičena, neizražena čustva skozi ples ali petje. Vidi jo tudi, kot pomožno sredstvo pri svetovalnem delu npr. uporaba določene glasbe za podlago lahko spodbudi izražanje, je motivacijsko sredstvo (Plotajs 2002: 278–279).

Avtor odpira polemiko o glasbi oz. o socialno kulturnem delu kot manipulacijskem sredstvu in izpostavlja, da bi bilo morda ustrezno govoriti o pozitivni manipulaciji. Z njim se strinja, saj uporaba in izvajanje metod socialno kulturnega dela nikakor ne sme biti izvajano nestrokovno, ko govorimo o strokovnem izvajanju socialno kulturnega dela pa avtomatsko izključujemo negativno manipulacijo.

O učinkih socialno kulturnega dela govorijo tudi drugi avtorji.

Lea Šugman Bohinc pravi, da uporaba ustvarjalnih kulturnih dejavnosti omogoča nekaj novega, drugačnega, svobodnega in lastnega ter spodbuja komunikacijo med udeleženci v sistemu. Tovrstna kulturna dejavnost razveseljuje, sprošča, prispeva k integriranosti posameznika v odnosih, olajšuje delo z domišljijo ter pripomore k boljši komunikaciji (Šugman Bohinc 1994: 318).

Renata Šebez v svoji diplomski nalogi piše: »Umetnost – ustvarjalna umetnostna terapija je sredstvo za osvoboditev čustev, spodbuja ozaveščanje, pripomore k dvigu kakovosti življenja. Pomaga izraziti samega sebe, spodbuja sodelovanje, stik z drugimi, gradi pozitivno samopodobo, potrebo po druženju z vrstniki, potrebo po pripadnosti in varnosti potrebo po uveljavljanju, sprostitev psihofizičnih napetosti in usmerjanje odvečne energije. Spodbuja emocionalni, intelektualni in socialni razvoj.« (Šebez 2006: 15).

V socialnem delu je ustvarjalnost zelo pomembna. Med uporabnikom in socialnim delavcem omogoča vzpostavljanje sproščenega vzdušja, osebnostno bogatenje, uporabniki se lažje znajdejo, bolj kakovostno preživljajo prosti čas ter dobijo potrditev samega sebe. V ustvarjalnosti je dopuščeno svobodno izražanje, izboljševanje komuniciranja, aktivnejši nastop, nove izkušnje, učenje o čustvih in kako jih izražati, zabava in urjenje v motoriki. Prav tako umetnost pomaga človeku do osebnostne integracije, omogoča nebesedno izražanje stvari, ki jih težko besedno izrazi, lajša delo z domišljijo, spodbuja in vsebuje sprostitev, igro in veselje, povečuje osebno kompetentnost in samopotrjevanje posameznika prek lepih izdelkov, ob delu se sprošča delovna energija ter daje občutek pripadnosti skupini.

Socialno kulturno delo se pogosto povezuje s skupinskim delom, zato ni odveč spregovoriti o učinkih le-tega. Skupinsko delo zahteva, da vsak član sprejme močne in šibke točke drugih, da verjame v dobro voljo drugih ter da si želi skupaj z njimi doseči skupni cilj. Vsi člani se morajo uskladiti s seboj in z ljudmi okoli sebe.

Vogelnik (1994: 19–20) pravi, da skupinsko delo omogoča:

- da si ljudje s podobnimi potrebami lahko medsebojno pomagajo pri reševanju problemov;
- sprostitev in hkrati olajšuje komunikacijo;
- razvoj posameznikove in skupinske ustvarjalnosti;
- da posamezniki lahko preizkušajo nove načine obnašanja iz reakcij drugih članov skupine;
- osebnostno rast, uvid in pridobivanje pozitivne samopodobe;

- lažjo integracijo posameznika;
- ljudem, ki težje prenašajo individualno delo s terapevtom, alternativo;
- dogovorno vodenje, kjer si člani delijo oblast in odgovornost.

»Če dela skupaj več ljudi v istem prostoru, ob istem času, v istem ritmu povezano in s podobnimi nameni, nastaja skupna sila, skupna energija, katere učinek posameznik sploh ne bi mogel doseči, ali pa bi ga dosegel v veliko daljšem času. V skupini je bolj živo, bolj veselo in tudi bolj vzpodbudno, lažje vztrajaš do konca. Poleg sile, ki je seštevek posameznih sil, se tu sprošča še nekakšna posebna skupna sila. Medsebojni stik povzroča svojevrstno podžiganje življenjske energije, medsebojno pomoč in solidarnost ter hkrati tekmovanje s samim seboj in z drugimi, veselje ob čutenju soljudi, nenehno izmenjavo vlog na poti do skupnega cilja.« (ibid: 7–8).

Pri skupnem delu ni pomemben samo končni izdelek, ampak tudi sam delovni proces in dogajanje med delom. Pomembna je rast skupine, spreminjanje posameznikov, izraženi občutki.

2 PROBLEM

V času najinega prostovoljnega sodelovanja na Pum-u, katerega cilj je pomoč pri osamosvajanju mladih skozi večanje odgovornosti in pridobivanje učnih ter delovnih navad, kar se izvaja tudi s sodelovanjem mladih na projektih, ki temeljijo na medsebojnem sodelovanju, sva zaznali precejšnjo raznolikost ciljev posameznikov znotraj skupine, jezikovne ovire in nedosledno upoštevanje dogovorov v skupini.

Pobuda za projekt se nama je porodila po nekaj tednih prostovoljnega dela. V tem času sva na Pum-u opazovali organiziranost skupine. Zanimalo naju je, kakšne aktivnosti so organizirane, in na kakšen način mladostniki preživljajo čas, ko so vključeni v aktivnosti v Pum-u. Opazovali sva klimo v skupini, preverjali interese posameznikov ter opazovali povezanost skupine. Pozorni sva bili na odnose med mentorji in udeleženci ter na razvoj socialnih mrež posameznikov znotraj skupine. Opazili sva, da so odnosi med mentorji in udeleženci neustrezni, zato sva hoteli preveriti koncepte vodenja posameznih mentorjev in jih primerjati med seboj.

Zanimalo naju je tudi, kako se ti mladi znajdejo v življenju. Ugotovili sva, da je ena izmed njihovih težav sprejemanje odgovornosti.

Poštrak (1994b: 328) povzema Meada, ki pravi, da je oseba nekaj, kar se razvija, ni prisotna od rojstva, ampak se vzpostavlja skozi proces družbene izkušnje in dejavnosti. Osebnost ni substanca, ampak dinamični in spreminjajoč družbeni proces, nenehna interakcija med osebnim in družbenim jazom.

In prav v ta družbeni jaz mladostnik ponotranji vse, česar je bil v času socializacije deležen od drugih (starši, sorodniki, šola). Udeleženci, ki obiskujejo PUM, so bili deležni predvsem kritik, graj oziroma negativnih zunanjih vplivov in so zato ponotranjili negativne zunanje vplive ter prepričanje, da so nesposobni, kar je posledično povzročilo, da je njihova samopodoba negativna oziroma, da tudi sami mislijo, da so nesposobni.

Mladostnikom sva želeli ponuditi novo aktivnost, skozi katero bi pridobili pozitivno izkušnjo. Pri tem naju je zanimalo, koliko in na kakšen način lahko ponujeni projekt vpliva na posameznika in skupino. Med sodelovanjem s sicer odprto skupino mladih, ki organizacijo obiskujejo na lastno željo, sva želeli ob izvajanju projekta delati na izboljšanju medsebojne komunikacije in razumevanju različnih vrst le-te, prispevati k širitvi posameznikove socialne

mreže, jih seznaniti s timskim delom, vplivati na izmenjavo moči–znanj, ki jih imajo posamezniki na različnih področjih, ter na izboljšanju medsebojnih odnosov.

Opazili sva, da imajo udeleženci mnogo znanj in spretnosti, ki bi jih lahko preizkusili in pokazali v okviru projekta.

S samoevalvacijo projekta sva na koncu ovrednotili projekt z vidika uspešnosti in koristnosti projekta in dobili povratne informacije o vodenju projekta.

3 METODOLOGIJA

3.1 VRSTA RAZISKAVE

»Verbin (1979) pravi, da beseda evalvacija izvira iz latinske besede valere in pomeni med drugim vreden biti, veljati. Evalvirati pomeni določiti vrednost, oceniti.« (Mesec 2003: 109).

Patton definira evalvacijo kot »sistematično zbiranje informacij« o delovanju, značilnostih in izidih programa, da bi sodili o njem, izboljšali njegovo delovanje oziroma dobili podlago za oblikovanje odločitev o nadaljnjem načrtovanju programov.

Raziskava je evalvacijska. Z evalvacijo ugotavljamo dosežke programa oziroma projekta, kaj jih je omogočilo, kot tudi razloge, zakaj program oziroma projekt ne deluje in zakaj je spodletel ter nameravane in nenameravane učinke dela.

Zgled nama je bil model evalviranja, ki se imenuje samoevalvacija, povzet po Blažu Mesecu. Izhajali sva iz njegovega članka Evalvacija preventivnih programov Centrov za socialno delo 1995–1998 ter se opirali tudi na magistrsko nalogo Liljane Rihtar.

Izvedli sva sumativno evalvacijo, ki, kot pravi Rihtar (2001), poda končno oceno uspešnosti in učinkovitosti programa.

S sumativno evalvacijo sva podali končno sodbo o vrednosti, pomenu, uspešnosti in učinkovitosti projekta. Ker pa sva biti pozorni tudi na spremembe na različnih vmesnih ravneh med izvajanjem projekta, gre tudi za kompleksno evalvacijo.

»Kompleksno evalvacijo si lahko predstavljamo kot široko in gosto mrežo za lovljenje podatkov, ki omogoča sestaviti kompleksno sliko o dogajanju znotraj projekta in o njegovih učinkih na različne udeležence in socialno okolje.« (Mesec et al 1998: 28).

Kompleksna evalvacija je sestavljena iz štirih delov:

- evalvacija virov (ure, kadri, uporabniki, ki jih je zajel program);
- evalvacija procesa (gre za podroben opis poteka procesa);
- evalvacija doseganja ciljev (kateri cilji in v kolikšni meri so bili doseženi);
- evalvacija dejanskih (ne)namernih učinkov (včasih se poleg zastavljenih ciljev pojavijo še drugi učinki, ki imajo lahko velik pomen za potek programa).

Raziskava temelji na opisu izvajanja projekta, subjektivnem doživljanju in ocenjevanju učinkov projekta na udeležence, zato lahko raziskavo opredelimo tudi za deskriptivno ali opisno.

Metode, ki sva jih pri izvedbi uporabile, so kvalitativne (delno vodeni intervjuji, opisi procesa dela) in deloma kvantitativne (intervjuji). S postopkom kodiranja sva obdelali zapise, ki sva jih sproti pisale po vsakem srečanju.

Spremenljivke so zastavljeni cilji in značilnosti skupinske dinamike: povezanost članov skupine in klima v skupini, prevzem odgovornosti za svoje vedenje, aktivno sodelovanje udeležencev na vseh nivojih dela in pridobivanje socialnih izkušenj.

3. 2 VIRI PODATKOV IN MERSKI INSTRUMENTI

Raziskava je sestavljena iz dveh delno vodenih intervjujev. Prvi intervju je vključeval 12 vprašanj, ki se nanašajo na značilnosti udeležencev, medsebojne odnose z drugimi udeleženci, pričakovanja, ki jih imajo v zvezi s projektom, ter motivi, zakaj so se odločili za sodelovanje.

Drugi intervju je vključeval 18 vprašanj, ki se nanašajo na ugotavljanje, v kolikšni meri so bila njihova pričakovanja uresničena, ugotavljanju sprememb v odnosih med samimi člani in med mentorji, zadovoljstva z izvedenim projektom ter oceno najinega celotnega dela.

Začetna anketa za mentorje je vključevala 13 vprašanj, ki so se nanašala na stanje na PUM-u, ter vprašanje, zakaj podpirajo najin projekt. Končna anketa pa je vsebovala le 8 vprašanj, ki so se nanašala na samo izvajanje projekta ter proces dela.

Za evalvacijo vloženega napora sva gradivo črpali iz svojih dnevniških zapiskov. Za evalvacijo procesa sva največ podatkov dobili iz zapisov opazovanj in z intervjuji. Za evalvacijo doseženih ciljev in učinkov pa sva podatke dobili s pomočjo vodenih intervjujev z uporabniki, z opazovanjem in lastno udeležbo.

Viri podatkov so bili zapisi naših srečanj. Ker sva bili vodji, nisva pisali zapise in opažanja sproti, ker bi s tem motili klimo in dogajanje, ampak takoj po vsakem srečanju. Viri podatkov so tudi sociogrami mladostnikov..

3.3 POPULACIJA

Populacijo sestavljajo mladostniki, stari od 15 do 25 let, ki so opustili šolanje iz takih ali drugačnih razlogov in so se vpisali v organizacijo PUM pod okriljem Zavoda TIN v Ljubljani. V projektu je na začetku, pri pisanju scenarija, sodelovalo 10 udeležencev. Z vsemi desetimi so bili opravljeni prvi delno vodeni intervjuji. Opravljena sta bila še dva intervjuja z udeležencema, ki nista sodelovala na projektu. Naknadno je bil opravljen še en intervju z novim članom.

Ker je veljalo načelo, da udeleženci na PUM-u delujejo kot odprta skupina, kar so v pogovorih definirali tako udeleženci kot mentorji, sva najin projekt zasnovali na načelu prostovoljnosti. Sami sva to razumeli predvsem v smislu proste izbire, ali se bo posameznik projektu priključil ali ne. Kasneje pa je bila ta izbira zavezujoča za tiste, ki so se za sodelovanje odločili. Kljub temu, da sva ta vidik prostovoljnosti skušali predstaviti na začetku, ob predstavitvi projekta, pri vzpostavljanju začetnega dogovora in kasneje ob skupinskih evalvacijah, udeleženi na projektu najinega pojmovanja prostovoljnosti niso sprejeli za svojega oz. so dojemali prostovoljnost nekoliko drugače. Posledično je populacija udeležениh na projektu precej nihala.

Bili so dnevi, ko so bili prisotni samo trije udeleženci (to je bilo v času pisanja scenarija) in dnevi, ko je bilo okoli 15 udeležencev (ko smo pričeli snemati film), vendar vsi niso sodelovali. Ko smo bili s scenarijem že na koncu, so se nam pridružili trije novi člani oziroma člani, ki prej niso hoteli sodelovati, zdaj pa so želeli sodelovati. Prišlo je tudi do incidenta, zaradi katerega so enega izmed udeležencev izključili in je bila nadaljnja udeležba onemogočena. Na koncu, ko smo že snemali film, sta se nam pridružila še dva nova udeleženca.

Prvi intervjuji so bili opravljeni s 13 udeleženci, ki so sodelovali v projektu ne glede na časovno obdobje.

Ob koncu projekta, meseca maja, so bili ponovno izvedeni delno vodeni intervjuji, vendar samo z udeleženci, ki so vztrajali do konca in so sodelovali pri projektu. Vseh sodelujočih je bilo 13 udeležencev. Od teh je bilo intervjuvanih 11 udeležencev (med tem dva nova: U13 in U24, ki sta se vključila v sredini projekta). S preostalima dvema udeleženca (U12 in U21) ni bilo možno izvesti intervjuje, ker sta si v tem času pridobila delo in nista bila več prisotna na PUM-u. Tudi izven PUM-a se žal ni dalo dogovoriti za srečanje z njima.

V evalvacijo sva vključili tudi mentorje na PUM-u. Prve začetne ankete so rešili trije mentorji in en zunanji sodelavec, ki je bil prisoten na PUM-u vsak dan. Drugo anketo pa so rešili prav

tako trije mentorji ter en zunanji sodelavec, ki je tudi sodeloval pri projektu. Od zunanjega sodelavca, ki je bil anketiran na začetku izvajanja projekta, ni bilo možno pridobi še druge ankete, ker je ob koncu projekta zapustil PUM in si našel novo zaposlitev.

3.4 ZBIRANJE PODATKOV

Podatke sva zbirali v osem mesecev trajajočem projektu. In sicer od novembra 2007 pa do konec junija 2008. Metode dela, ki sva jih uporabljali pri delu, so: študij literature, analiza lastnih izkušenj, sprotno beleženje, odkrito opazovanje z udeležbo, razgovor oziroma voden intervju z udeleženci projekta ter z mentorji.

Odločili sva se, da intervjuje izvedeva individualno na začetku izvajanja projekta in po koncu projekta. Prvi intervjuji so bili opravljeni meseca februarja, naknadno sta bila opravljena še dva v začetku aprila, in eden konec aprila. Intervjuvanje je potekalo v prostorih PUM-a na zunanjem dvorišču. Pri tem so nas ovirali drugi udeleženci, ki so delali nered. Upoštevati moramo dejstvo, da so to mladi, ki so izpadli iz šolskega sistema, večinoma izhajajo iz razsutih družin, oziroma so v takšnem kontekstu, kjer potrebujejo podporo.

Opazovali sva tudi medsebojno dinamiko med udeleženci, sodelovanje posameznikov, samoiniciativnost pri vključevanju v skupino ter izvedle sociograme.

S sociogrami sva spremljali medsebojno povezovanje in dinamiko v skupini, saj je bila najina skupina, ki je sodelovala pri projektu, odprtega tipa. Nekaj udeležencev je bilo stalnih, drugi so včasih bili prisotni in so bili enkrat pripravljeni na sodelovanje, drugič pa ne.

3.5 OBDELAVA PODATKOV

Zbrane podatke sva obdelali kvalitativno in kvantitativno. Kvalitativno sva obdelali lastne zapise opazovanj, proces dela ter vodene intervjuje. Po transkripciji intervjujev in dnevnikov, ki sva jih zapisovali, sva besedilo pri posameznem intervjuju razčlenili na enote. Po metodi odprtega kodiranja sva nato kodirali dele besedila tako, da sva jim pripisovali pojme. Nato pa sva pojme uredili v kategorije.

Pri kvalitativni obdelavi sva uporabljali računalniška programa Word in Excel.

4 REZULTATI

4. 1 PREDSTAVITEV PROGRAMA PUM – PROJEKTNO UČENJE ZA MLAJŠE ODRASLE

Program Projektno učenje za mlajše odrasle je nastal kot razvojna in izvedbena nadgradnja eksperimentalnega izobraževalnega programa za mlade brezposelne z imenom »Centri za mlajše odrasle« (v nadaljevanju CMO). Ideja o CMO kot novi izobraževalni obliki, kamor se lahko vključujejo mladi brez dokončane izobrazbe kot specifična populacija, se je porajala na Andragoškem centru Slovenije kot odziv na čedalje večji problem mladinske brezposelnosti in kot splošen problem sodobnih industrijskih družb. Prvič je bila (eksperimentalno) izvedena v Mengšu v šolskem letu 1995/96. Koncept CMO poudarja pomen mentorjev, katerih vloga je kreativno načrtovanje učnih projektov in posameznih učnih dejavnosti.

Žalec poudarja, da je potrebno poudariti »življenjskost«, s katero naj bi CMO mladim posredoval znanje ter ponujal možnosti za osebni razvoj, saj naj bi prav to posamezniku omogočilo sprejemanje različnih vlog, ki jih imajo odrasli, prevzemanje odgovornosti za svoje težave ter ekonomsko in socialno samostojnost in varnost (Orešek 2002: 61).

Projektno učenje za mlajše odrasle je javnoveljavni program neformalnega izobraževanja, zasnovan po zgledu Danske produkcijske šole na Andragoškem centru Republike Slovenije, ki se je začel izvajati leta 1998. Program je bil razvit kot odziv na dolgoletne neuspešne poskuse preprečevanja šolskega osipa, zaradi česar se je zlasti v devetdesetih letih zaostriло vprašanje mladih, ki jim ni uspelo, da bi si pridobili poklicno ali strokovno izobrazbo. Program PUM lahko imenujemo tudi šolo druge priložnosti za mlade izpadle iz sistema, ki jim da priložnost za ponovno integracijo v družbo.

V izobraževalnem programu Projektno učenje za mlajše odrasle je zapisano: »Program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) je daljša oblika izobraževalnega programa, s katerim naj bi se lotili problemov mladih, izpadlih iz sistema šolanja, celostno. Usmerjen je v odpravljanje vzrokov, ki so pripeljali do izstopa iz sistema šolanja ali dela. Krepil naj bi pozitivne izobraževalne izkušnje, spodbujal k nadaljevanju že opuščenega šolanja (omogočil podporo pri izpolnjevanju manjkajočih formalnih pogojev in pripravil za nadaljevanje izobraževalne poti), pomagal pri izdelavi celotne strategije poklicne kariere in udeležencem omogočil pridobivanje pozitivnih izkušenj delovanja v okolju.« (Velikonja 2000: 7).

V Sloveniji program PUM izvaja osem izvajalskih organizacij, ki morajo izpolnjevati sledeče kriterije:

- so pravne osebe, registrirane v Republiki Sloveniji;
- kot dejavnost imajo registrirano izobraževalno dejavnost;
- sodelujejo s službami Republike Slovenije za zaposlovanje, Centri za socialno delo in šolskimi svetovalnimi službami;
- zagotovljene imajo ustrezne prostore in opremo za izpeljavo programa vsak dan v tednu, večinoma v dopoldanskem času;
- za izvedbo imajo zagotovljene minimalno tri strokovne delavce(ke), ki izpolnjujejo pogoje določene z Odredbo o smeri izobrazbe vodje mentorske skupine in mentorjev v izobraževalnem programu Projektno učenje za mlajše odrasle.

Pri izvajanju programa se PUM povezuje z mnogimi institucijami. Med njimi so: Andragoški Center Republike Slovenije, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS, Ministrstvo za delo, dom in družino, Zavor RS za zaposlovanje, Centri za socialno delo, občine iz regij, iz katerih so udeleženci, lokalne radijske postaje, časopisi, itd.

4. 1. 1 NAMEN PROGRAMA

Namenjen je mladim, ki so izstopili iz izobraževanja in si pred tem niso pridobili temeljne osnovne oziroma poklicne izobrazbe. Program zajema mlade od 15 do 25 let. Zaradi prenehanja šolanja mladi izgubijo status dijaka(inje), vajenca(ke) ali učenca(ke). Ker tudi nimajo statusa zaposlenih, ostajajo brez družbeno priznanega statusa oziroma lahko rečemo, da se nahajajo v neopredeljenem vmesnem socialnem prostoru, kjer je njihov status nejasen (med šolskim sistemom in področjem zaposlovanja).

Položaj udeležencev je tak, da so izpadli iz šolskega sistema in sedaj so se znašli v nekem vmesnem prostoru, brez družbenega statusa. Zaradi negativnih izkušenj, kot so avtoritativni odnos učiteljev, selekcijski mehanizmi, slabi odnosi z okoljem pa tudi zaradi osebnostnih težav (oziroma zaradi konteksta v katerem se nahajajo), imajo mladi nizko stopnjo motivacije, kar predstavlja veliko oviro teh otrok za prihodnosti. Poklicna izobrazba jim je namreč vstopnica na trg delovne sile.

Med udeleženci programa PUM lahko izluščimo tri vrste udeležencev. To so mladi, ki še nimajo jasno opredeljenega poklicnega cilja; mladi, ki niso izbrali ustrezno šolsko usmeritev

in niso končali šolanja ali pa so ga dokončali in jih delo v tem poklicu ne veseli; ter mladi z jasno vizijo poklica, vendar so izgubili motivacijo za nadaljevanje šolanja, s katerim bi si pridobili poklic.

PUM je kot začasna postaja, na kateri se mladi lahko ustavijo in premislijo, kaj v življenju želijo početi, doseči in kjer jim ob strani stojijo mentorji, ki jih motivirajo in podpirajo ter skupaj načrtujejo njihovo prihodnost.

V PUM-u imajo mladi tudi možnost druženja s sovrstniki, ki so se znašli v podobni situaciji (brez poklicne izobrazbe, brez zaposlitve, brez izkušenj, socialne pripadnosti), kar vpliva na večjo stopnjo samozavedi mladih, saj ob druženju z ostalimi sovrstniki pridobijo občutek pripadnosti neki socialni skupini.

V okviru programa PUM si prizadevajo predvsem za to, da usposablja mlade ljudi za samostojno delovanje v različnih življenjskih okoliščinah. Pomembno je, da obnovijo svojo učljivost. Kajti s primerno samozvestjo bodo domiselni, sproščeni in ustvarjalni, ko bodo iskali rešitve za svoje težave, si urejali življenje in se uveljavljali v svojem okolju. Program PUM je izobraževalni program, ki mladostnika spodbuja, da naredi korak naprej na poti v samostojno življenje. Omogoča pridobivanje različnih veščin in spretnosti, uporabnih v vsakdanjem življenju. Program obiskujejo mladostniki, ki imajo za seboj izkušnjo šolskega neuspeha, prekinitve šolanja, izgube družbe vrstnikov, socialne izključenosti in slabšanja samopodobe.

Sodelovanje udeležencev in udeleženk v programu temelji na načelu prostovoljnosti in sprejemanju odgovornosti. Načelo prostovoljnosti pomeni, da lahko mladi kadarkoli vstopijo v program in lahko tudi izstopijo iz njega, če ta program ne zadovoljuje njihovih interesov in potreb. Za sodelovanje v programu se mladi lahko odločijo sami, na željo staršev, po priporočilu prijatelja, šolskih svetovalnih služb ali centrov za socialno delo. Mladi, ki se za program odločijo, ga obiskujejo brezplačno, kot brezposelni pa imajo tudi ugodnosti, ki jim pripadajo iz tega statusa.

Bistvo programa je upoštevanje interesov in sposobnosti udeležencev. Program mladim omogoča, da si pridobijo izkušnje in znanja, ki jim bodo koristila pri nadaljnjem izobraževanju oziroma izbrani poklicni smeri. Program PUM skuša mlade motivirati, da se po končanem programu ponovno vključijo v redno izobraževanje, usposobili naj bi jih tudi za večjo konkurenčnost na trgu dela.

Značilnosti udeležencev:

- imajo nestvarna pričakovanja o področju dela in zaposlovanja;
- so manj motivirani za izobraževanje;
- neustrezno načrtujejo poklicno kariero;
- podvrženi so negativnim učinkom družbene osamelosti;
- manj razvite spretnosti za uspešno komuniciranje v majhnih skupinah in za uspešno vključevanje v širšo družbeno skupnost.

Ko se mladostnik odloči, da bo sodeloval v programu, je njegova naloga, da sodeluje dejavno. To pomeni, da je vsak dan navzoč, da ne zamuja, in da si prizadeva, da uresniči svoj cilj. Predvsem pa je pomembno, da si želi biti skupaj z mladimi in skupaj narediti kaj koristnega zase in za skupino.

Mladostnik, ki sodeluje v programu in je uradno brezposelna oseba, od Zavoda za zaposlovanje prejema denar za potne stroške in nagradno štipendijo, če je bil večino časa navzoč v programu.

4. 1. 2 CILJI PROGRAMA

Cilji programa se delijo na temeljne cilje, skupne cilje in posebne cilje.

Temeljni cilji programa so:

- pridobitev izkušenj in znanj;
- pridobivanje funkcionalnega znanja, ki razvija splošno izobraženost, razgledanost in večjo prožnost mišljenja ter povečuje splošno praktičnost človekove dejavnosti;
- pridobivanje pozitivnih izkušenj učenja, ki motivirajo za nadaljevanje opuščenega šolanja;
- priprava na nadaljevanje opuščenega šolanja (pomoč pri učenju, opravljanje popravnih izpitov in vpisnih postopkov);
- jasno razčlenjene poklicne želje in izdelava poklicne ali zaposlitvene strategije, tako da se udeleženci usposobijo za samostojno načrtovanje izobraževalne ali zaposlitvene kariere;
- razvijanje sposobnosti kritičnega in problemsko usmerjenega mišljenja.

Skupne cilje programa delimo na cilje splošne izobraženosti, cilje oblikovanja poklicne identitete in cilje sociokulturnega delovanja.

Med cilje splošne izobraženosti sodijo: poznavanje različnih učinkovitih tehnik (strategij učenja in usposobljenost za samostojno učenje), pridobivanje funkcionalnih izkušenj bralnih, pisnih, računskih in komunikacijskih spretnosti, obvladovanje slovenskega jezika, matematike, računalnika, poznavanje in razumevanje temeljnih naravoslovnih zakonitosti, poznavanje temeljnih pravic učenca, delavca, državljana in človeka, poznavanje ekologije in temeljnih načel delovanja telesa.

Med cilje oblikovanja poklicne identitete sodijo: izdelava načrta poklicne kariere, funkcionalna raba strokovnega jezika izbrane poklicne dejavnosti, seznanitev z novimi zaposlitvenimi možnostmi, povezovanje s potencialnimi delodajalci, razumevanje temeljnih sestavin delavno-pravne zakonodaje ter usposobljenost za iskanje zaposlitve.

Cilji socialnokulturnega delovanja so povezani z oblikovanjem osebnostne identitete. Mednje uvrščamo: prevzemanje odgovornosti za svoja ravnanja, povečanje možnosti za premagovanje manj ugodnih spodbud iz ožjega socialnega okolja, sposobnost samostojnega ravnanja, učinkovitejša izraba prostega časa, pridobivanje delovnih navad, povečana samozavest, izkušnja ustvarjalnega druženja mladih, pozitivne izkušnje vedenja v skupini, poznavanje temeljnih vidikov nacionalne in širše evropske kulturne identitete, poznavanje sodobnih medijev in ustvarjalne uporabe medijske kulture.

Posebni programski cilji pa so povezani s posameznimi projektnimi deli, torej z individualnim učnim projektom, izbirnim projektom, s produkcijskim projektom ter interesnimi dejavnostmi.

Pri izbirnem projektnem delu udeleženci v sodelovanju z mentorjem izdelajo projekt, ki temelji na njihovih interesih. Udeleženci sodelujejo na vseh stopnjah projekta, tako pri načrtovanju, nabavi materiala in pri izpeljavi.

Pri produkcijskem projektnem delu si udeleženci pridobijo praktične izkušnje z delom, izoblikujejo si odnos do dela, spoznavajo nove načine ustvarjalnosti, nove načine uporabe energetske manj zahtevnih tehnologij, izdelava predmetov, značilnih za lokalno okolje.

Individualni učni načrt sestavijo za vsakega udeleženca posamezno, in sicer udeleženec in mentor skupaj. Namen načrta je, da se v njem zadajo konkretni cilji, ki jih bo udeleženec dosegel v tem letu, in sicer se lahko pripravlja na popravni izpit, zaključne izpite ali pa se ukvarja z načrtovanjem individualne poklicne kariere. V okviru individualnega učnega načrta gre v bistvu za izpolnjevanje osebnih ciljev udeležencev.

Pri interesnih dejavnostih se mladi ukvarjajo z dejavnostmi, ki jih zanimajo: obisk prirediteljev, razstav, ogled filma, tematski pogovori s povabljenimi gosti, rekreacijske dejavnosti (športni dnevi, izleti).

Temeljna značilnost izvedbe program PUM je projektno delo, kjer mentorji in udeleženci(ke) enakopravno rešujejo konkretne probleme, ki se pojavljajo pri njihovem delu. Udeleženci so pri tem motivirani za skupno sodelovanje, potrebno učenje pa jim na ta način postane zabavno in smiselno. Ker je delo projektno, v njem ni klasičnih šolskih metod, učnih programov, ocenjevanja in selekcije.

Projektno učenje za mlajše odrasle traja eno šolsko leto, vsak dan od ponedeljka do petka. Organizirano projektno delo poteka od septembra pa do junija, julij pa je namenjen individualnim učnim projektom in interesnim dejavnostim, avgusta pa so ponavadi počitnice.

»PUM ne omogoča pridobitev javno veljavne izobrazbe, saj je kot neformalni izobraževalni program namenjen pridobivanju znanja in spretnosti, ki udeležencem pomagajo pri odločitvah o nadaljevanju šolanja ali iskanju zaposlitve.« (Velikonja 2000: 22).

Program PUM ima dve pomembni razsežnosti. Najprej v individualni razsežnosti, saj usposablja udeležence, da s svojimi lastnimi močmi in aktivacijo svojih lastnih sposobnosti premagajo možnost izključitve. Pomemben pa je tudi vpliv na družbeni ravni, saj zmanjšuje število mladih, ki se znajdejo v položaju izključenosti in marginalizacije ter s tem krepijo družbeno kohezivne potenciale. Ti programi tudi ponovno vpeljujejo prakso solidarnosti, skupne skrbi za ogrožene posameznike.

Mentorji se posvetijo vsakemu udeležencu, skupaj z njim naredijo individualni načrt, ki ga skuša udeleženec med obiskovanjem program uresničiti. Načrt zajema in spremlja napredek udeleženca na vseh področjih, tako na šolskem, socialnem, motivacijskem in osebnostnem nivoju.

Pogoj za izpeljavo projekta je ustrezna mentorska skupina, sestavljena najmanj iz treh mentorjev(ic) in mentorja(ice) vodje. Mentor je lahko, kdor si je pridobil najmanj visokošolsko izobrazbo in opravil študijski program za izpopolnjevanje za mentorje v programu Projektno učenje za mlajše odrasle. Pridobljeno licenco za izpeljavo programa PUM morajo obnoviti vsaka tri leta. Mentorji predstavljajo osrednje gibalno izvajanja in

delovanja programa PUM. Uspešnost delovanja programa je v celoti odvisna od kvalitetnega delovanja mentorske skupine.

Pri mladih, ki so opustili šolanje, je odnos do klasičnih šolskih okoliščin negativen, ki je nastal zaradi nespodbudnega šolskega sistema in medosebnih težav v šolskem okolju. Mladi zavračajo klasične metode poučevanja in represivno preverjanje znanja. Zato je temeljna naloga mentorjev, da pri motiviranju udeležencev za sodelovanje pri izobraževalnih dejavnostih upoštevajo nekaj temeljnih načel:

- mlade zanimajo privlačne in razgibane vsebine, ki so v povezavi z njihovim kulturnim okoljem;
- bolj so aktivni v neformalnih oblikah učenja zunaj mehanizmov avtoritarnosti in discipliniranja;
- bolj so motivirani za kratkotrajno delo in srednje dolgo načrtovanje.

Neformalni program PUM se od formalnega razlikuje po tem, da v njem ni ocenjevanja, mentorji pa ne uporabljajo metod šolskega discipliniranja. Mentorji so mladim pri učenju svetovalci in ne učitelji.

Dober mentor je tista oseba, ki vzpostavi pristen stik z udeleženci skupine. Dobro je, če je aktiven, dajati mora pobude za delo in zabavo, hkrati pa upoštevati želje in potrebe vsakega posameznega člana, kot tudi skupne cilje skupine.

Mentor se mora prilagajati različnim situacijam, imeti mora razvit občutek za ljudi. To pomeni, da v skupini začuti in zazna vzdušje in po potrebi reagira in spremeni načrtovano dejavnost. Kajti ni toliko pomembno kaj delamo, temveč kako in kakšne odnose pri tem vzpostavljamo z udeleženci.

PUM mora delovati po enotnih pravilih. Vsak PUM izdelava svoj pravilnik, ki udeležence seznani s pravili življenja in vedenja v PUM-u.

»Pravilnik ureja ritem izobraževanja, čas prihajanja in odhajanja, sporočanje odsotnosti, evidentiranje navzočnosti, pogoje za vstop v PUM in pogoje za pridobitev potrdila o izobraževanju v PUM-u, odnos do učnih in delovnih sredstev itd.« (Žalec 1994: 35).

Namen pravil je, da se udeleženci seznanijo z normami PUM-a in jim dajejo občutek zanesljivosti. S pomočjo pravil se lažje znajdejo v socialnem okolju.

Program in njegovo izvedbo denarno podpirajo Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za zaposlovanje in Mestna občina Ljubljana – MOL ter Socialni evropski sklad.

4.2 OPIS IN NAČRT PROJEKTA

Projektno delo, metoda, ki sva jo uporabili pri najinem delu, je zanimiv način dela in nevsiljivo učenje. Je izkustveno učenje, ki omogoča pomnjenje, spodbuja timsko delo, omogoča odkrivanje lastnih resursov, omogoča učenje komunikacije v skupini in omogoča kreativno mišljenje.

Ideja za konkretni projekt se je razvila skozi proces medsebojnega sodelovanja z uporabniki in mentorji. Projektno delo oziroma učenje na PUM-u ni novost. Mladim, ki se odločijo za tovrstno učenje, skušajo zagotoviti pomoč v smislu večanja odgovornosti, osamosvajanja, pridobivanja delovnih oz. učnih navad. Navedene vrednote oz. spretnosti so uporabniki navajali kot zanje potrebne za doseg sicer različnih in od posameznika odvisnih ciljev. Precejšnja raznolikost posameznikovih ciljev, neupoštevanje dogovorov ter jezikovne ovire znotraj skupine, ki jo med drugim sestavlja tudi nekaj uporabnikov s statusom azilanta, pa so bile glavni povod za to, da sva se odločili, da želiva s skupino delati na izboljšanju in razumevanju raznih vrst komunikacije, pomenu mreženja in navezovanja novih socialnih stikov ter razumevanju oz. pomenu timskega dela s pomočjo medsebojnega upoštevanja, sodelovanja in izmenjave moči, ki jo imajo posamezniki na različnih področjih. Za snemanje filma kot končni produkt projekta sva se odločili, ker sva menili, da je ravno film tisti medij, ki omogoča dovolj svobode v smislu medsebojnega in multikulturnega sprejemanja, in hkrati zagotavlja učenje zgoraj navedenih vrednot oz. spretnosti ter mladim ponuja obilo možnosti za igranje in zabavo.

Namen projekta je bil pospeševanje razvojnih in socializacijskih procesov pri mladih in preprečevanje njihove socialne izključenosti, hkrati pa pridobijo tudi ustrezna znanja in izkušnje, da sami razrešijo razvojne naloge ter zgradijo trden občutek lastne vrednosti.

Čačinovič Vogrinčič (2003: 10) pravi, da otrok potrebuje v družini dovolj dobrih izkušenj, da razvije temeljni občutek lastne vrednosti. Pomembno je, da otrok dobi temeljno dobro izkušnjo, da je v redu.

Otrok pa lahko to izkušnjo dobi tudi s sodelovanjem v projektu. Prav tako je projekt lahko graditelj socialne mreže, ki omogoča učenje in razvoj. Vsak otrok, človek potrebuje visoko

samovrednotenje in pogoje, da dobi dovolj dobrih izkušenj o sebi. In ravno projekt snemanja filma jim lahko omogoči to izkušnjo. Da dobijo potrditev, da so v redu, da so sposobni sami nekaj narediti in hkrati to vpliva tudi na njihovo socialno mrežo. Ta projekt ima vpliv tudi na druge, npr. na njihove starše, saj jim je ta projekt dokaz, da so njihovi sinovi in hčerke sposobne in ustvarjalne osebe, da so uspešni na drugih področjih, če se jih je šolanje zataknilo.

Projekt je bil v osnovi zamišljen tako, da je upošteval prostovoljno odločitev udeležencev za sodelovanje v projektu vendar z dogovorom, da tisti, ki se za sodelovanje v projektu odloči, tudi sodeluje do konca projekta. Uporabili smo torej dogovorni stil vodenja. Osnovno načelo projekta je v upoštevanju pristopa od spodaj navzgor v smislu vpliva na sam projekt oz. končni izdelek. Ideja posameznika in njegov ustvarjalni prispevek sta bila vodilo izvajanja projekta. Projekt film naj bi vplival tako na posameznikov, kot na skupinski potencial in je odprtega tipa, dostopen vsem udeležencem.

Odprtejši prostor učenja zahteva večje poznavanje in obvladovanje skupinske dinamike na način nerepresivnega obvladovanja. Vedenjske značilnosti udeležencev ustvarjajo specifično dinamiko skupine.

Pri organizaciji projekta sva se zgledovali po načrtovanju ustvarjalnih kulturnih dejavnosti v socialnem delu, ki so ga sistematizirali na Hoghschool Nijmegen.

Šugman - Bohinc (1994: 320) povzema načrtovanje ustvarjalnih kulturnih dejavnosti v socialnem delu, ki so ga sistematizirali na Hoghschool Nijmegen v obliki petstopenjskega krožnega procesa, ki vključuje možne znake povratne zveze:

1. Na prvi stopnji socialna delavka oz. delavec oceni potrebe in interese svojih klientov – uporabnikov.
2. Na drugi stopnji socialna delavka oz. delavec razvija in načrtuje program.
3. Na tretji stopnji socialna delavka oz. delavec dejansko izvede program.
4. Na četrti stopnji socialna delavka oz. delavec ovrednoti program.
5. Na peti stopnji socialna delavka oz. delavec pregleduje program ter vnaša spremembe.

Projekt je bil zasnovan na kognitivni, vedenjski, sistemsko-ekološki teoriji ter socialno konstruktivistični teoriji.

Udeležence sva opozarjali, če so s svojim vedenjem onemogočali dosegati zastavljene cilje npr. zamujanje na delavnice in skupne dogodke. To sva, odvisno od situacije, izvajali s pogovorom, skupinsko ali individualno.

Pomembno se nama zdi, da se mladi naučijo socialnih veščin, da se naučijo delovati v skupini in sprejemati odgovornost do drugih (socialno učenje). Skupina lahko mladostniku služi kot opora, saj mladostnik v interakciji z drugimi spozna, da ni sam v tem težavnem položaju. In ravno s sodelovanjem lahko razvijejo svoje najvišje potenciale, kajti več lahko dosežejo kot skupina, več idej se porodi, če jih je več skupaj.

V skupini se mladostnik uči sodelovati, voditi in slediti nekomu, daje mu občutek gotovosti in bližine. Pridobi nove norme, vrednote in prepričanja, ki jih lahko v stiku z vrstniki svobodno preizkuša. Delo v majhnih skupinah je uspešna metoda dela zato, ker je v njih večja kohezivnost. Lahko se vzpostavi dogovorni stil vodenja in prilagaja tistim potrebam, ki jih izraža skupina. Važna je prisotnost. V skupini lahko vsakdo izraža svoja čustva, dobi potrditev za svoja dejanja. V majhnih skupinah je večja intimnost. Skupina lahko v tem pogledu predstavlja varovalni dejavnik. Mladim ponudi varen prostor, kamor se lahko zatečejo, omogoča aktivnosti in s tem razvijajo svojo osebnost in delovne navade.

Socialni konstruktivistični koncept pa poudarja odprto mišljenje in sodelovanje z ljudmi. Usmerjen je v raziskovanje situacije ljudi ob sodelovanju uporabnikov. Socialni delavec ni izvedenec, ki bi objektivno poznal uporabnikovo stvarnost, temveč je uporabnik tisti, ki je najbolj kompetenten, da pove, kaj misli, čuti, kakšen je njegov odnos do sveta, kakšna je njegova konstrukcija realnosti. Mladostnik je s tega vidika pojmovanja aktiven soudeleženec v definiranju in načrtovanju reševanja stisk, problemov in težav.

Pincus in Minaham pravita, da je sistemsko-ekološki model usmerjen na spodbujanje učinkovitih povezav in interakcij med ljudmi in njihovim okoljem. Okolje vpliva na njihovo sposobnost za uresničevanje življenjskih nalog, na odpravljanje težav in na uresničevanje njihovih aspiracij in vrednot.« (Poštrak, Milošević - Arnold 2003: 137).

Kajti človek je v neprestani povezanosti z okoljem. Na izbiro ima veliko možnosti, ki jih lahko uresniči, vendar so vse te možnosti odvisne od okolja, v katerem se nahaja. Okolje nam daje snov, iz katere gradimo svoja življenja. Odnos med človekom in okoljem je recipročen. Človek od okolja ne samo sprejema, ampak tudi daje. Pomembna je transakcija, skladnost med ljudmi in njihovim okoljem.

Socialno delo mora upoštevati vse dimenzije, da bi ljudem omogočilo socialno integracijo in ustrezno opravljanje različnih življenjskih vlog, kar pomeni, da se na posameznika gleda celotno in upošteva vse dimenzije njegovega življenja. Kot pravita Postrak in Milošević - Arnold (2003: 138), socialni delavec poskuša upoštevati vse socialne, kulturne, psihološke in fizične vplive na posameznika, ki so pomembni v njegovem življenju.

Odnos socialnega delavca do uporabnika v okviru tega modela je partnerski. Uporabnik je aktivni sodelavec/partner pri reševanju njegovega problema. Ima pravico izbire ter sam odloča, kaj bo ukrenil. Socialni delavce nastopa kot pomočnik, ki sproži načrtovano spremembo.

Tak pristop kar kliče po dogovorni obliki vodenja. Predvideva aktivno udeležbo vseh vpletenih, dogovorni razgovor ali konverzacijo, obojestransko odgovornost, temelji na razvidnih vlogah udeležencev in na razvidnih ter dogovorjenih regulacijah odnosa, torej ukrepih.

Socialni kapital je pomemben dejavnik v življenju ljudi in na osnovi katerega lahko tudi načrtujemo koncept pomoči uporabniku. Danes je socialni kapital posameznika čedalje manj povezan z lastninskim posedovanjem, ampak je vse bolj odvisen od sposobnosti posameznika za tržno tekmovanje, saj je konkurenca dandanes velika v primerjavi s preteklostjo.

Kot vodji projekta sva imeli vlogo organizatork. Spretnosti, ki sva jih potrebovali so: znanje o skupinski dinamiki, načrtovanje dejavnosti, koordiniranje in povezovanje v skupini. Pri izpeljavi sva skušali temeljiti na dogovornem stilu vodenja in se opirale participatorne prakse. Bistvo pri tej participatorni praksi je, da uporabniki sodelujejo v vseh fazah dela in da pride do premika moči, saj moč ni statična ampak dinamična. In sicer moč strokovnjaka se prenese na uporabnike same. Oni so glavni akterji v procesu, saj ima vsak človek v sebi košček moči in to moč moramo uporabljati, da ne bomo postali odvisni od drugih ter nemočni.

Upoštevati sva skušali, da se lahko vsak človek izraža v odnosu do drugih. Tako mentor kot udeleženci imajo različna stališča, navade in potrebe, te pa lahko vplivajo na učno klimo pozitivno ali negativno. Za socialno klimo sta odgovorna oba, tako mentor kot udeleženec. Oba sta kot človeka enakopravna. Odnos med njima je odnos na ravni ego stanja odraslega, kar je nujno za ustvarjanje dogovornega stila vodenja.

Oseba v odraslem stanju jaza se vede in doživlja svet na ustvarjalen, edinstven in v osnovi na neponovljiv način, ki je skladen z njeno dejansko starostjo in razvojnim potencialom. Ego

stanje odraslega je stanje, ki ima vse, kar je potrebno za kvalitetno življenje. Ima predstave o svetu, informacije uporablja korektno, ima premišljene vrednote in avtonomnost.

Kot pravi Bern (1966), je odrasla oseba tista, ki je razčistila s svojo preteklostjo. To pomeni, da se zaveda stvarnosti, ima kapaciteto za bližino (intimnost), spontanost (v mejah normale) ter avtonomnost.

»V psihosocialni klimi, ki se oblikuje v učni skupini, sta najpomembnejša pristop in vedenje učitelja. Ta na različne načine, neposredno z besedo, posredno pa z gibi, mimiko, sproščenostjo svojega vedenja, izraža svoj odnos do udeležencev. V medsebojnih odnosih z udeleženci izraža podporo, ki jim jo ponuja ali pa nasprotno; na enak način opazajo učenci tudi negativne pojave.« (Kranjc 1979: 49–50).

Metode in oblike izobraževanja, ki sva se jih posluževali:

- frontalna metoda (nekateri faze projekta smo izpeljali za celotno skupino – predavanja);
- brainstorming (možganska nevihta) – intenzivna diskusijska metoda, ki dopušča izražanje vseh idej, ki se nam v tistem trenutku porodijo, kritika ni dovoljena, ko poteče čas, zamisli razčlenimo in skušamo čim bolj ustvarjalno oblikovati predloge;
- skupinske učne metode (manjše skupine);
- organizacija manjših delavnic;
- delo z multimedijskimi viri;
- metoda izkustvenega učenja;
- koncept skupinske pedagogike (skupina lahko mladostniku služi kot opora, saj mladostnik v interakciji z drugimi spozna, da ni sam v težavnem položaju).

Uporabljali sva različne metode: metodo približevanja (stopile sva v stik z uporabniki in skušale te stike tudi poglobiti; pomembno je, da sva se jim približale na takšen način, da nisva silile preveč v njihovo zasebnost in da so začutili, da nama lahko povejo in zaupajo tisto, kar sami hočejo in želijo), metodo ugotavljanja potreb (z druženjem in pogovorom sva ugotavljali, kaj uporabniki potrebujejo in kaj si želijo), metodo dialoga (vedno sva bili pozorni, da je bila komunikacija dvosmerna, da se naučijo poslušati in prisluhniti drug drugemu), metodo povezovanja (pomembno je, da med seboj sodelujejo, se dopolnjujejo, da bomo delovali kot skupina in bo vsak imel svoj delež pri tem), metodo krepitev moči (redistribuiranje, kreiranje novih virov, v uporabnikih sva iskali in spodbujale načine v katerih so dobri in jim tako poskušale pokazati, kaj lahko oni prispevajo in da so pomembni kot

posamezniki), metodo skupinskega delovanja (kjer delamo s celotno skupino, vsak udeleženec pa ima možnost sodelovanja po lastni želji), metodo razgovora (s posameznikom in s skupino), metodo terenskega dela (kjer udeleženci pridobijo vidne in praktične izkušnje) ter metodo izkustvenega učenja (učenje na podlagi pridobljenih izkušenj pri samem delu v projektu).

Ko sva se odločili za projekt nisva vedeli, kaj bo udeležba v projektu zahtevala od naju. Bili sva negotovi in skrbelo naju je, ali bodo udeleženci dovolj motivirani in pripravljeni sodelovati, ali bodo čez čas opustili zanimanje zanj.

Razlogi oziroma ovire, ki mlade utegnejo odvrniti od sodelovanja v projektu:

- *osebne ovire*: pomanjkanje samozavesti in samozaupanja, premajhna spodbuda, nepriljavna predstava o mladinskem delu, strah pred diskriminacijo in nezanimive dejavnosti;
- *praktične ovire*: pomanjkanje informacij ter pomanjkanje časa in energije.

4. 2. 1 NAČRTOVANJE

Projekt bo časovno trajal osem mesecev, od novembra do junija.

Projekt sva razdelili na 4 dele :

- o predstavitev ideje udeležencem in mentorjem;
- o pisanje scenarija z izvajanjem delavnic;
- o zbiranje materiala za sceno, kostumi, glasba, igralske delavnice;
- o snemanje filma (razdelitev vlog, načrtovanje izvedbe posameznega prizora, vaja igranja, izvedba).

Pri predstavitvi prvotne ideje sva načrtovali, da jim bova povedali za projekt, ko bomo vsi zbrani skupaj. Projekt bomo razvijali le v primeru, da bodo udeleženci zainteresirani zanj oziroma, da jih bo zainteresiranih več kot polovica.

Za realizacijo pisanja scenarija in izvajanje delavnic sva načrtovali:

- da bodo udeleženci ter mentorji podali pisno soglasje o sodelovanju;
- da je sodelovanje na projektu prostovoljno (prostovoljna odločitev udeležencev za sodelovanje vendar z dogovorom, da bomo projekt izpeljali);

- zbiranje teme filma po metodi brainstorming ali »nadaljuj zgodbo«;
- upoštevanje mnenja vsakega sodelujočega;
- upoštevanje skupnih dogovorov;
- povabilo zunanjih sodelavcev;
- zapisnikar, ki bo zapisoval scenarij;
- da bomo pisanje scenarija končali do konca januarja;
- da se bomo srečevali dvakrat tedensko;
- da bodo srečanja trajala 3 ure (od 9.00 do 12.00) dnevno;
- izvedba delavnic: neverbalna komunikacija, risanje sociograma, kiparjenje ter kako je biti najmanjši/najstarejši v družini.

Za realizacijo tretjega dela s sceno sva načrtovali:

- da se bomo srečevali dvakrat tedensko;
- da bodo srečanja trajala po dve uri (od 10.00 do 12.00) dnevno;
- da bomo izvedli nekaj igralskih delavnic;
- da bo zbran material za scene, da bo snemanje potekalo nemoteno;
- da bodo določeni udeleženci pripravljeni prevzeti odgovornost in poskrbeti za glasbo;
- da bo začetek marca vse pripravljeno za snemanje.

Za realizacijo četrtega dela – snemanja filma sva načrtovali:

- začetek snemanja prvi teden v marcu;
- da se bomo srečevali trikrat tedensko (ponedeljek, torek, sredo);
- da bodo srečanja trajala tri ure in pol;
- da bodo udeleženci izvajali naloge, ki so si jih sami zbrali;
- da bomo s snemanjem zaključili konec maja;
- da bo eden izmed udeležencev film zmontiral v roku treh tednov;
- da bomo film predvajali konec junija;
- slovo od udeležencev.

V načrtovanje sva vključili tudi evalvacijo na vsaki stopnji dela, in sicer kvalitativno (lastni zapisi, delno vodeni intervjuji z udeleženci in mentorji) in kvantitativno (sociogrami, delno vodeni intervjuji).

Načrtovali sva, da bo vodenje projekta izključno v najinih rokah, sprejeli bi tudi pomoč mentorjev na PUM-u v primeru nepredvidljivih težav.

Pri načrtovanju projekta sva se opirali na *koncept socialno kulturnega dela*. Koncept socialno kulturnega dela omogoča ustvarjanje prostora in časa za komunikacijo med vsemi udeleženci v procesu. Omogoča razvoj sporazumevanja, poslušanja, pogovarjanja in dogovarjanja. V teoretičnem uvodu sva omenile Margaret Boden (1994), ki razlikuje med psihološko (P) in zgodovinsko (Z) ustvarjalnostjo. Določena zamisel je Z ustvarjalna, če jo v celotni zgodovini ni imel še nihče drug. Določena zamisel pa je P ustvarjalna, če jo oseba prej ni mogla imeti in pri tem ni pomembno, koliko ljudi je pred tem že imelo podobno ali enako zamisel.

V okviru projekta se ne bomo osredotočili na Z ustvarjalnost, temveč bomo pozorni na P ustvarjalnost, ki jo v vsakdanjem življenju velikokrat spregledamo. Projekt udeležencu daje možnost, da se izkaže v drugačni luči kot do sedaj. Daje mu možnost, da se pokaže kot aktiven, da pokaže družbi, da je sposoben nekaj narediti in kot je izjavil eden izmed udeležencev, »da dokažem staršem, da sem lahko ustvarjalen«.

Cel projekt lahko predstavlja za udeleženca edino svetlo točko v njegovem življenju. Če se aktivno ukvarjamo z udeležencem, ga spodbujamo in podpiramo, dobi občutek, da verjamemo vanj in s tem dobi tudi motivacijo in to mu hkrati daje motivacijo za vnaprej. Projekt se opira na področje, kot pravi Postrak (1995: 39), kjer je lahko tudi posameznik z nezgodovinskega ustvarjalnega vidika ustvarjalen. Namen projekta ni narediti najboljši film na svetu (kjer bi prišla do izraza Z ustvarjalnost in rezultat), temveč narediti nekaj smiselnega in pametnega za udeleženca (P ustvarjalnost in proces). Tudi Šugman Bohinc (1994) pravi: »Ni pomemben rezultat, temveč proces.«

Pri skupnem delu ni pomemben samo končni izdelek, ampak tudi sam delovni proces in dogajanje med delom. Pomembna je rast skupine, spreminjanje posameznikov, izraženi občutki.

4. 2. 2 CILJI PROJEKTA

Cilji projekta film so bili:

- pridobivanje socialnih izkušenj;
- izboljšanje skupinske dinamike;
- razviti sposobnost sodelovanja v skupini ter delitev dela;
- pridobivanje izkušenj skupinske komunikacije;
- prevzem odgovornosti za svoje dejanje;

- spoznavanje poklicev v svetu filma;
- možnost uporabe svojega znanja in sposobnosti ter učenje novih socialnih veščin;
- aktivno sodelovanje udeležencev na vseh nivojih dela tako pri zbiranju idej, načrtovanju, organizaciji in sami izvedbi.

4.3 EVALVACIJA VIRA

4.3.1 IZVAJALSKI PROJEKTA

Obe izvajalki projekta sva študentki Fakultete za socialno delo. Obe sva prostovoljno delo opravljali že prejšnja leta. Branka je delala kot prostovoljka na taboru s hiperaktivnimi otroki in otroki z avtizmom, v stanovanjski skupini Zeleni tir (druženje in učna pomoč), nudila pomoč osebam z mišično distrofijo ter učno pomoč otrokom osnovne šole v Šiški. Udeležila se je tudi veliko izobraževanj v zvezi s prostovoljstvom (npr. Človekove pravice). Nikoli pa ni imela izkušenj s področja vodenja delavnic, saj je bila zmeraj prisotna kot prostovoljka, ki je pomagala pri izvedbi delavnice, nikoli pa jo ni imela možnost voditi.

Jasmina je imela izkušnjo vodenja projekta, ko je delala kot prostovoljka v zavodu Hrastovec, vendar je bilo delo skupinsko. Poleg tega je opravljala prostovoljno delo še v Zavodu za gluhe in naglušne (učna pomoč in druženje) in v Odsev se sliši, kjer je tudi vodila eno izmed delavnic.

Projekt sva začeli izvajati konec novembra in je trajal do konca junija. V tem času sva na PUM prihajali dvakrat tedensko po tri ure. Kasneje, ko je bilo na vrsti postavljanje scene, sva najina srečanja skrajšali za dve uri. Ko pa smo začeli snemati, sva najina srečanja raztegnili na tri dni v tednu po tri ure in pol. Trikrat sva se tudi srečali z mentorico na PUM-u izven dogovorjenega termina glede nadaljevanja najinega dela. Veliko časa sva porabili za pridobitev zunanjih sodelavcev in srečanja z njimi. Najprej sva morali vzpostaviti telefonski stik, nato pa še srečanje z njimi ter dogovor za sodelovanje. To nama je v povprečju vzelo dve uri tedensko. Največ časa sva porabili za montažo filma, saj sva sodelovali z monterjem, ki je pri montaži filma potreboval smernice za delovanje, tako da sva z njim sodelovali v obdobju dveh mesecev.

Prostor, ki smo ga imeli na voljo, so bili različni prostori na PUM-u. Vedno smo se tam tudi srečevali. Tudi kasneje, ko smo snemali, smo se najprej srečali na PUM-u, potem pa smo odšli na dogovorjeni kraj za snemanje (npr. Tivoli, McDonalds, stranske ulice).

Poleg dogovorjenega termina na PUM-u, sva se srečevali tudi izven PUM-a (neformalno srečanje), kjer sva po vsakem dnevu imeli evalvacijo srečanja. Izmenjali sva si občutja in svoja videnja ter debatirali o problemih, s katerimi sva se srečevali. Sestavili sva si tudi izvedbeni načrt, da bi bilo najino delo bolj strukturirano. Za načrtovanje naslednjega dne in dnevno evalvacijo sva vedno porabili od ure do ure in pol. Posluževali sva se tudi zunanje pomoči. V veliko pomoč nama je bil mentor na fakulteti, ki nama je bil obenem tudi supervizor, ko nisva vedeli, kako naprej.

4.3.2 UDELEŽENCI

Udeleženci projekta so bili mladi fantje in dekleta, ki obiskujejo PUM in so stari med 15 in 25 let. Udeleženci opisujejo sami sebe predvsem s **pozitivnimi lastnostmi** (glej tabelo 4. 1), in sicer navajajo največ *karakternih značilnosti* kot so: skrivnosten, družaben, rad opazujem okolico, ampak veliko stvari zadržim zase, včasih sem rada v družbi ljudi, drugič ne, komunikativen, iznajdljiv, rad imam ljudi okoli sebe, vedno jim povem, kar mislim in jim skušam pomagati, če imajo težave, sem aktiven, včasih sem bolj tišji a si mislim svoje in rad ga žuram, tih, simpatičen, nežen, čustven, ponavadi rečem, kar mislim/ sem super moški. Navajali so tudi *odnosne značilnosti* (imam dobre odnose z drugimi ljudmi/ rad se družim z drugimi).

Iz njihovih odgovorov lahko razberemo, da udeleženci dajejo velik poudarek na *medsebojne odnose* (se radi družijo z drugimi), druženju, so odprti in povedo svoje mnenje, drugi pa so bolj tihi.

Dva izmed udeležencev sta dala poudarek bolj na *vizualne značilnosti* (visok, postaven, lep mlad). To sta bila tista dva udeleženca, ki sta že na začetku odklonila sodelovanje na projektu oziroma, ki sta sodelovala le dvakrat.

Opazimo lahko razliko med tema dvema odgovoroma in ostalimi. Drugi udeleženci, ki so sodelovali na projektu so kot pomembno vrlino navajali druženje ter pomembnost medsebojnih odnosov, preostala dva pa samo svoj izgled.

Le eden izmed udeležencev je dejal, da je vse *odvisno od okoliščin* in da sebe ne more opisati, ker vedno drugače reagira.

U1	Skrivnosten.	Karakterna značilnost
U2	Družaben, rad opazujem okolico, ampak veliko stvari zadržim zase.	Karakterna značilnost
U3	Rad se družim z drugimi, rad komuniciram.	Karakterna značilnost, odnosna značilnost
U4	Zelo sem aktivna pri pometanju in pri zalivanju rož, včasih sem rada v družbi ljudi, drugič ne.	Interesne zna., karakterna značilnost
U5	Komunikativen, iznajdljiv.	Karakterna značilnost
U6	Rad imam ljudi okoli sebe, vedno jim povem, kar mislim in jim skušam pomagati, če imajo težave.	Karakterna značilnost
U7	Sem super moški, rad imam dobre odnose z drugimi ljudmi.	Karakterna značilnost, odnosna značilnost
U8	Rad imam ljudi okoli sebe, sem aktiven, včasih sem bolj tišji a si mislim svoje in rad ga žuram.	Karakterna značilnost
U9	Lep, mlad, postaven.	Vizualna značilnost
U12	Aktiven, tih.	Karakterna značilnost
U20	Visok, postaven, simpatičen, nežen, čustven.	Vizualna značilnost, karakterna značilnost
U21	Vse je odvisno od okoliščin.	Vpliv okoliščin
U23	Družaben, tih, ponavadi rečem, kar mislim.	Karakterna značilnost

Tabela 4. 1: Opis samega sebe

Na vprašanje, kako bi udeleženci opisali mlade, ki obiskujejo PUM (glej tabelo 4. 2), so udeleženci dali večinoma negativne oznake. Med **negativnimi lastnostmi** so našeli predvsem *vedenjske značilnosti* (sem zahajajo mladi, ki so malo poredni, zelo so glasni, hiperaktivni). Označili so jih tudi kot *osebe, ki so drugačne od povprečnega mladostnika* (drugačni, odbitki).

Iz njihovih odgovorov lahko vidimo, kako velik vpliv ima družba na posameznika in posledično na njegovo samopodobo. Kajti posameznik ponotranji družbene norme, kaj je prav in kaj narobe in se po tem ravna (npr. izstop iz šole je družbeno nesprejemljiv in osebe, ki to storijo, dobijo negativno oznako, ker niso uspeli slediti normam in zahtevam sodobne družbe, ter to ponotranjijo v svoj družbeni jaz, kar vpliva na njegovo samopodobo).

Dva izmed udeležencev sta navedla **pozitivno lastnost** udeležencev PUM-a (to so v redu osebe).

Trije udeleženci pa so odgovorili, da obstajajo **individualne razlike med udeleženci samimi** (udeleženci so si zelo različni, eni so v redu, drugi tako tako).

U1	Eni so v redu, drugi tako tako.	Individualne razlike med posamezniki	Individualne razlike med posamezniki
U2	Drugačni.	Osebe, ki so drugačne od povprečnega mladostnikov	Negativna značilnost
U3	Organizacija, ki ti pomaga pri učenju.	Opis, ki se veže na organizacijo	Opis vezan na organizacijo
U5	Hiperaktivni.	Vedenjska značilnost	Negativna značilnosti
U6	Odbitki.	Osebe, ki so drugačne od povprečnega mladostnika	Negativna značilnost
U7	Zelo so glasni.	Vedenjska značilnost	Negativna značilnost
U8	Nekateri so cool, nekateri tako tako.	Individualne razlike med udeleženci	Individualne razlike med posamezniki
U9	Sem zahajajo mladi, ki so malo poredni.	Vedenjska značilnost	Negativna značilnost
U12	So v redu osebe.	/	Pozitivna značilnost
U20	Sem hodijo mladi, ki rabijo pomoč v izobraževanju in kjer se dela po korakih.	Opis, ki se veže na organizacijo	Opis vezan na organizacijo
U21	Udeleženci so zelo različni.	Individualne razlike med posamezniki	Individualne razlike med posamezniki
U23	To so v redu osebe.	/	Pozitivna značilnost

Tabela 4. 2: Lastni pogled na udeležence, ki obiskujejo PUM

Tudi **mentorji** so navedli predvsem **negativne značilnosti** udeležencev (glej tabelo 4. 3). Navedli so *vedenjske značilnosti* (Nekateri udeleženci so malo bolj pasivni od povprečnega mladostnika. Drugi kažejo vedenjske motnje, motnje v pozornosti, hiperaktivnost, agresivnost, razvajanost. V večini primerov vitalni, tudi malo delikventni z neformalnimi socialnimi in vedenjskimi vzorci).

Eden izmed mentorjev vidi udeležence PUM-a zelo **pozitivno** in navaja *karakterne značilnosti*, in sicer, »da so to zelo dobri, bistri fantje in punce, ki zaradi različnih razlogov ne morejo slediti zahtevam kapitalistične družbe«. To se nama zdi zelo pomembno, saj če delaš s tako populacijo oseb, kot so ti mladi, in imaš o njih pozitivno mnenje ne glede na to, da so izstopili iz šolskega sistema, to vpliva na sam proces dela. Tudi udeleženci sami opažajo, da mentorji verjamejo vanje, kar jim daje upanje, da še lahko uspejo v življenju in da zanje ni prepozno.

Eden izmed mentorjev pa je dejal, da obstajajo **individualne razlike med udeleženci** (»Udeleženci so zelo različni: skupina, ki ima težave pri odločitvi o pravem poklicu in druga skupina, ki so bili izključeni iz šole zaradi vedenjskih motenj in imajo težave z motivacijo in življenjskimi cilji«).

»Zelo dobri, bistri fantje in punce, ki zaradi različnih razlogov (slabe družinske razmere, šibak socialni/ekonomski status, priseljenci, psihiatrične motnje) ne morejo slediti zahtevam kapitalistične družbe.«	Pozitivna značilnost
»Nekateri udeleženci so malo bolj pasivni od povprečnega mladostnika. Drugi kažejo vedenjske motnje, motnje v pozornosti, hiperaktivnost. Pri nekaterih opazam večjo agresivnost, razvajenost.«	Negativna značilnost
»V večini primerov vitalni, tudi malo delikventni z neformalnimi socialnimi in vedenjskimi vzorci.«	Negativna značilnost
»Udeleženci so zelo različni: skupina, ki ima težave pri odločitvi o pravem poklicu in druga skupina, ki so bili izključeni iz šole zaradi vedenjskih motenj in imajo težave z motivacijo in življenjskimi cilji.«	Individualne razlike med udeleženci

Tabela 4. 3: Mentorjev pogled na udeležence, ki obiskujejo PUM

Ti mladostniki, ki se ne šolajo, imajo veliko časa. V tem času bi se lahko ukvarjali s **prostočasnimi aktivnostmi, vendar temu ni tako**. Temu času lahko rečemo tudi prazen čas. To je čas, ki ga imajo mladi na razpolago, a ni zapolnjen z nobenimi dejavnostmi.

Prosti čas je čas, ki ga posameznik uporablja za lastno regeneracijo, za druženje in vzdrževanje socialnih mrež. Med udeleženci prevladujejo predvsem **aktivne oblike preživljanja prostega časa**, kot *so druženje, razni športi* (kick boks, plavanje, smučanje, kolesarjenje, igre z žogo), *igranje pokra, avtomobili, motorji, risanje, obiranje kostanjev, računalniki in poslušanje glasbe*. Med **pasivne oblike preživljanja prostega časa** pa lahko umestimo *spanje*. Poleg teh odgovorov je eden izmed udeležencev navedel kot hobi še punce in seks. Izražen je bil tudi *način preživljanja prostega časa, ki je družbeno nesprejemljiv*. To je odgovor udeleženca, ki ni sodeloval pri projektu.

Prosti čas je nujno potreben čas, da človek lahko vzdrži napetosti in konflikte v življenju. Prost čas je za mladostnike pomembne, ker se ob vstopu v šolo njihov čas razdeli na delovni čas in prosti čas. Šola izvaja na mladostnika storilnostne pritiske, zato je pomembno, da mladi izkoristijo prosti čas za sprostitev, kompenzacijo in vzdrževanje socialnih mrež.

Vendar se ti mladi nahajajo v praznem prostoru, nimajo strukturiranega časa, delitev na delovni in prosti čas je nejasna, ne vedo, kako bo potekal njihov vsakdan, kaj bodo delali. Na razpolago imajo veliko prostega časa, ki ga lahko izkoristijo za inovacijo, ustvarjalnost ali za deviacijo.

»Če torej razmišljamo o medsebojnem razmerju med pojmom preživljanje prostega časa in delikventno ravnanje mladostnikov, lahko ugotovljamo, da ogroženi mladostniki z načinom preživljanja prostega časa večkrat manifestirajo svojo stisko. Način ravnanja v prostem času je torej lahko tudi simptom, da je mladostnik ogrožen.« (Poštrak 2007: 152).

Na primer odgovor udeleženca, ki je izrazil strategijo preživljanja prostega časa, ki ni najbolj priljubljena (»drkanje folka v glavo«) je lahko simptom njegove stiske. Lahko je tudi sam bil v preteklosti žrtev takega ali podobnega nesprejemljivega vedenja.

V zvezi s pojmom prostega časa pogosto zasledimo razlikovanje med »kvalitetnim« in »nekvalitetnim« preživljanjem prostega časa. Dilema, s katero se soočamo tu, je vprašanje, po katerih objektivnih kriterijih lahko določamo, ali je nekdo kvalitetno preživljal prosti čas ali ne. Kajti upoštevati moramo vpliv okoliščin in predispozicij, ki obkrožajo posameznika in sam odnos do neke dejavnosti. Vprašati se moramo o pomenu dejavnosti za posameznikovo počutje, stopnji odvisnosti od določene dejavnosti, časovni zmernosti ukvarjanja z dejavnostjo in vplivu ukvarjanja z dejavnostjo na druge segmente posameznikovega življenja.

Mladostniki, četudi so izpadli iz šolskega sistema, zaradi svoje napake ali zaradi sistema samega (nesporazumi z učitelji, kršenje šolskih pravil, niso imeli referenčne osebe na katero bi se lahko obrnili), imajo želje, kaj želijo početi v prihodnosti. Kar jim predstavlja osnovno motivacijsko gonilo, da nadaljujejo, četudi so začasno izpadli iz šolskega sistema. Kajti brez želj ni motivacije, ni volje, da bi se borili za nekaj, če sploh ne vemo kaj hočemo v življenju početi.

Med njihovimi **načrti za prihodnost** (glej tabelo 4. 4) prevladujejo predvsem *uspešno opravljene šolske obveznosti ter dolgoročno, nadaljnji študij oziroma vstop v poklicni svet oziroma normalno življenje*. Navedli so še *zdravje ter nesebična pomoč drugim* (»Da pomagam drugim«). Eden izmed udeležencev je navedel, da si želi ustvariti *družino* (»Poročiti se in imeti sina«). Navedli so tudi, da imajo veliko želja, vendar premalo motivacije, da bi jih izpolnili.

Le eden izmed udeležencev je izrazil *način življenja, ki je družbeno nesprejemljiv*, in sicer »postati gangster«. To je odgovor udeleženca, ki ni sodeloval na projektu.

Udeleženci imajo želje in ambicije, kaj želijo početi v prihodnosti, kar jim tudi predstavlja zagon in motivacijo, da so ustvarjalni. Le eden izmed udeležencev je navedel, da še ne ve, kaj želi početi v prihodnosti. To je izjava udeleženca, ki je naknadno prišel na PUM in se kasneje vključil v projekt.

Udeleženci, ki niso sodelovali na projektu, imajo za prihodnost želje, ki so družbeno nesprejemljive, medtem ko imajo ostali želje, ki so družbeno sprejemljive oziroma so še negotovi, kaj želijo početi v življenju. Ta negotovost se pojavi predvsem pri udeležencih, ki so tekom leta prišli na PUM.

U1	Postati gangster.	Način življenja, ki je družbeno nesprejemljiv
U2	Želja je veliko, zdaj moram samo še vsako od njih uresničiti.	Veliko želja, pomanjkanje motivacije
U3	Narediti frizersko šolo, zdravje.	Uspešno zaključiti šolanje, zdravje
U4	Da pomagam drugim.	Nesebična pomoč drugim
U5	Končati šolo in si najti primerno zaposlitev.	Uspešno zaključiti šolanje, zaposlitev
U6	Želim študirati socialno delo.	Vpis na fakulteto
U7	Poročiti se in imeti sina.	Družina
U8	Trenutno nimam nobenih ciljev in načrtov za prihodnost. Želim si končati šolanje in ustvariti normalno življenje.	Nobenih trenutnih ciljev, dolgoročno pa uspešen zaključek šolanja, ustvariti si normalno življenje
U9	Nimam načrtov, končati šolo.	Brez načrtov, uspešen zaključek šolanja
U12	Želim postati šofer.	Zaposlitev
U20	Čim več dela v filmskem kadru kot npr. Marlin Moonro.	Zaposlitev
U21	Rad bi končal katerokoli gimnazijo in to čimprej.	Uspešno zaključiti šolanje
U23	Nimam načrtov.	Brez načrtov

Tabela 4. 4: Načrti za prihodnost

Kot sva že navedli v teoretičnem uvodu, vpliva na posameznikovo motivacijo več dejavnikov. Posameznik se bo motiviral, če bo v stvari videl določene koristi. To so predvsem družbene koristi (zabavo, skupinsko pripadnost), praktične koristi (pridobivanje novih znanj, smisel), psihološke koristi (skušajo najti pravo pot v življenju) ter materialne koristi (zgoščenska, objava filma).

Motivacija nastane iz notranjih in zunanjih motivov, kot pravi Malečkar (2000: 35). Zunanja motivacija izvirajo iz okolja. Notranja motivacija pa je odvisna od količine sodelovanja posameznika v dejavnostih, katerih namen je zadovoljevanje njegove radovednosti in zanimanja za področje.

Motivi udeležencev za sodelovanje so tako zunanji kot notranji (glej tabelo 4. 5). Udeleženci so se *prostovoljno odločali za sodelovanje pri projektu*, to je bila njihova samostojna odločitev, *le eden izmed udeležencev je izjavil, da so jih mentorji silili k sodelovanju*, ker ni bilo dovolj igralcev. Udeleženci so se odločali za sodelovanje iz notranjih motivov iz takih ali drugačnih razlogov, kar bistveno vpliva na sam potek dela.

V okviru **notranjih motivov** za sodelovanje so navedli predvsem *osebne motive* (učenje novih socialnih veščin, interes za igranje, nesebična pomoč drugim, želja po dokazovanju, izboljšanje samopodobe ter aktivna udeležba na vseh projektih PUM-a), *motive vezane na skupino* (sposobnost sodelovanja v skupini, soustvarjanje), *motive vezane na neugodno klimo v PUM-u* (»iz dolgočasje«, »ni bilo druge izbire«, »nekaj se je dogajalo«) *ter motivi vezani na film*, v okviru katerega bi se rabi preizkusili v veščini igranja in montiranja filma.

» Da bomo skupaj sestavili film.«	Sposobnost sodelovanja v skupini	Motiv, vezan na skupino.	Notranji motiv
»Ker me zelo zanima igra.«	Učenje novih socialnih veščin, zanimanje za igranje	Osební motiv	Notranji motiv
»Ker je nekaj novega (nova izkušnja), ker so drugi zainteresirani in ker vem, da to lahko izpeljemo.«	Novost, skupina, sodelovanje, nova izkušnja	Osební motiv/motiv, vezana na skupino	Notranji motiv
»Sprva sem imela strah, ker vaju tudi nisem poznala in nisem hotela sodelovati, ampak potem je bilo sodelovanje super.«	Začetna zadržanost	/	/
»Da bi nekomu pomagal.«	Nesebična pomoč drugim	Osební motiv	Notranji motiv
»Da izkažem svoje sposobnosti.«	Želja po dokazovanju	Osební motiv	Notranji motiv
»Ker ni bilo drugega, kar bi nastalo.«	Ni bilo druge izbire, dolgčas	Motiv, vezan na klimo na PUM-u	Notranji motiv
»Da bi bil film res dober pa da bi ful dobr izpadli.«	Želja po dokazovanju	Osební motiv	Notranji motiv
»Iz dolgčasa.«	Dolgočasje	Motiv, vezan na klimo na PUM-u	Notranji motiv
»Ker sodelujem na vseh projektih, ki jih izvaja PUM.«	Aktivna udeležba pri vseh projektih	Osební motiv	Notranji motiv
»To je zame nova izkušnja in priložnost da to spoznam.«	Nova izkušnja	Osební motiv	Notranji motiv
»Zanimiva ideja.«	Zanimiva ideja	Motiv, vezan na film	Notranji motiv
»Mentorji so nam zmeraj govorili, da ni igralcev.«	Prisila mentorjev	Prisila mentorjev	Zunanji motiv
»Nekaj se je dogajalo.«	Aktivnost	Motiv vezan na klimo na PUM-u	Notranji motiv
»Nadomeščal sem glavnega igralca.«	Splet okoliščin	/	Notranji motiv
»Sem hotel pomagati skupini.«	Nesebična pomoč drugim	Osební motiv	Notranji motiv
»To, da bom jaz zmontiral film.«	Montaža filma	Motiv, vezan na film	Notranji motiv
»Da se lahko tudi taka družba spomni kaj takega.«	Dokazovanje, boljša samopodoba	Osební motiv	Notranji motiv
»Ne sodelujem v filmu, mogoče bom naredil naslovnico.«	Možna izdelava naslovnice za DVD	Motiv, vezan na film	Notranji motiv
»Pričakujem, da bom dobil Oskarja.«	Sarkazem	/	/

Tabela 4. 5: Motivi udeležencev za sodelovanje v projektu

Mnenja mentorjev, zakaj so se udeleženci odločili za sodelovanje (glej tabelo 4. 6) na projektu, so identična mnenjem udeležencev. Eden izmed mentorjev je kot razlog, da so udeleženci sodelovali, navedel *prisilo* in to tisti mentor, pri katerem sva opazili, da jih res sili k sodelovanju. To je razvidno iz naslednje situacije: Vedno, ko sva prihajale na PUM, je ta mentor govoril udeležencem, da ni dovolj igralcev in jih prepričeval na različne načine, da bi

sodelovali. Večkrat so udeleženci nejevoljno odhajali iz sobe zaradi tega in nama rekli, da ne bodo sodelovali ravno zaradi mentorja, ker jih ne prestando sili k igranju.

Drugače pa so navajali predvsem *osebne motive* (učenje novih socialnih veščin, opazovanje sebe v filmu, privzgajanje etičnih in socialnih vrednot ter predstavitev širši publiki življenje mladostniških upornikov), *klimo na PUM-u* (dolgočasje) ter *samo delo v filmskem svetu* (delo s kamerami, scenarij).

»Radovednost, pridobivanje novih izkušenj.«	Privzgajanje etičnih in socialnih vrednot, učenje novih socialnih veščin	Osebni motivi	Notranji motivi
»Zanimiv projekt, veselje do igranja pri nekaterih.«	Veselje do igranja	Osebni motivi	Notranji motivi
»Prisila, dolgčas, veselje do nastopanja, opazovanje sebe v filmu, občutek skupnega cilja.«	Prisila, dolgčas, veselje do igranja, skupinsko delo	Prisila, motivi vezani na klimo na PUM-u/osebni motivi	Zunanji motiv/notranji motiv
»Seznanitev z nečim novim, delo s kamerami, napisati scenarij v zvezi z mladostniško perspektivo.«	Nova izkušnja, predstavitev življenja mladostniških upornikov	Osebni motivi/motivi vezani na film	Notranji motivi

Tabela 4. 6: Mnenja mentorjev o motivih udeležencev za sodelovanja v projektu

Mnenje izvajalk projekta, kakšni so motivi udeležencev projekta, pa so predvsem ta, da jim film ponuja *možnost zabave in igre, pridobivanje novih socialnih izkušenj in veščin, možnost uporabe svojega znanja in sposobnosti*. Meniva tudi, da so se odločili za sodelovanje, ker v tem času ni potekala nobena druga organizirana dejavnost oziroma projekt in jim je bilo dolgčas, najin projekt pa jim je predstavljal popestritev dneva. Zunanji motiv, ki sva ga opazili, pa je bila *prisila* enega izmed mentorjev.

Na vprašanje, kaj lahko udeleženci pridobijo oziroma se naučijo v okviru tega projekta, so odgovarjali tako udeleženci, kot mentorji in izvajalki sami (glej tabelo 4. 7).

Udeleženci so navajali *pričakovanja, ki so vezana na projekt* ter prav tako *pričakovanja, ki niso vezana na projekt*.

Njihova pričakovanja, ki niso bila vezana na projekt so bila ta, da bi *uspešno zaključili šolanje*. Med pričakovanja, ki so vezana na projekt pa so navajali predvsem *sodelovanje* (sposobnost sodelovanja v skupini) in *učenje novih socialnih veščin* (pisanje scenarija, igranje, snemanje, prispevanje idej).

Trije udeleženci so navedli, da so brez pričakovanj. To so označili tisti udeleženci, ki niso sodelovali na projektu oziroma niso bili aktivni prvi del izvajanja projekta, ko smo pisali

scenarij, ker je bilo nekaterim nezanimivo in dolgočasno, ter tisti udeleženci, ki so se v PUM vpisali naknadno in posledično tudi kasneje priključili projektu.

Mentorji so v projektu videli možnost za *osebno rast in razvoj udeležencev, odkrivanje in razvijanje osebnostnih potencialov* (vztrajnost pri doseganju ciljev, večja kooperativnost, učenje nastopanja), *pridobivanje življenjskih izkušenj in znanj, naučene nove socialne veščine* (sposobnost sodelovanja v skupini) ter *učenje na primeru dobrega zgleda*.

Tudi sami **izvajalki projekta** meniva isto kot mentorji. Dodajava le še, da je ta *projekt priložnost za udeležence za večanje odgovornosti ter boljše samopodobe*.

Mentorji	»S pomočjo projekta vnašate sebe in svoja stališča v skupno dogajanje.«	Zgledovanje po vzoru, učenje socialnih veščin	Učenje na primeru dobrega zgleda/učenje socialnih veščin
	»Učijo se sodelovanja, film jim predstavlja tudi izziv. Hkrati pa bomo videli konkreten rezultat tega sodelovanja – film.	Sposobnost sodelovanja v skupini	Sposobnost sodelovanja v skupini
	Vztrajnost pri doseganju ciljev, večja kooperativnost, učenje nastopanja.	Odkrivanje in razvijanje osebnostnih potencialov	Osebna rast
	Zabava, učenje o filmu, razvoj kreativnih potencialov.	Razvoj kreativnih potencialov; pridobivanje življenjskih izkušenj, zabava	Pridobivanje življenjskih izkušenj in znanj
U1	»Se nimam kaj naučiti.«	Ni pričakovanj	/
U2	»Pisanje scenarija.«	Pisanje scenarija	Pričakovanja, vezana na projekt
U3	»Ne vem.«	Na pričakovanj	/
U4	»Vse bi se rada naučila (vlogo natakaričice).«	Učenje novih socialnih veščin	Pričakovanja, vezana na projekt
U5	»V projektu bi rad naredil šolo.«	Uspešen zaključek šolanja	Pričakovanja, ki niso vezana na projekt
U6	»Ne vem. Rad bi se samo naučil zadosti za maturo, da bi jo opravil.«	Uspešen zaključek šolanja	Pričakovanja, ki niso vezana na projekt
U7	»Lahko sodelujem.«	Sodelovanje	Pričakovanja, vezana na projekt
U8	»Sodeloval sem že pri postavljanju scene in pripravah za snemanje, rad pa bi se naučil še pisanja scenarija in	Učenje novih socialnih veščin	Pričakovanja, vezana na projekt

	snemanja filma.«		
U9	»Ne sodelujem.«	/	/
U12	»Kako se snema, lahko prispevam ideje.«	Prispevanje idej in znanja /prispevek pri scenariju	Pričakovanja, vezana na projekt
U20	»Ne vem. Da bi naredil šolo. Lahko prispevam pri sestavljanju scenarija, da bo dober. Znam oponašati druge.«	Uspešen zaključek šolanja	Pričakovanja, ki niso vezana na projekt
U21	»Prispevam lahko to, da igram v filmu.«	Sodelovanje	Pričakovanja, vezana na projekt
U23	»Ne vem.«	Ni pričakovanj	/

Tabela 4. 7: Pridobitve udeležencev v okviru projekta

4. 3. 3 MENTORJI

V začetku novembra, ko sva začeli izvajati projekt so bili na PUM-u zaposlenih trije mentorji ter trije zunanji sodelavci, ki so občasno hodili na PUM. V mesecu marcu je bil na trimesečno usposabljanje sprejet eden izmed zunanjih sodelavcev. *Po izobrazbi so pedagogi, psihologi ter diplomirana organizatorka dela* (glej tabelo 4. 8).

Vloga mentorja se nama zdi še posebej pomembna, saj je mentor tisti, ki stopa na mesto modela, ki s svojimi stališči, načinom vedenja, predsodki, navadami vpliva na klimo skupine in neposredno na odnose z in med udeleženci.

Mentorji, ki so zaposleni na PUM-u večinoma imajo *ustrezno teoretsko podlago za delo z mladimi*, razen enega izmed mentorjev (diplomirana organizatorka dela), *ampak samo eden izmed njih ima praktične izkušnje s tega področja dela z mladimi* (vodenje društva Paradoks za pomoč v duševni stiski).

Preostali pa imajo samo izkušnje na osnovi opravljanja prostovoljnega dela z mladimi, pripravništva ter priložnostnega dela (delo v vrtcu, vodja delavnic mlajših oseb z motnjo v duševnem razvoju, mentor učne pomoči za srednješolce, priprava na maturo, prostovoljno delo v kriznem centru za mlade in v produkcijski šoli, pripravništvo v produkcijski šoli).

Zato se tu lahko vprašamo o zadostni usposobljenosti mentorjev za delo s tovrstno mladino.

Diplomiran pedagog	Vodenje društva Paradoks za pomoč v duševni stiski	Poklicno delo
Diplomirana organizatorica dela	Delo v vrtcu, vodja delavnic mlajših oseb z motnjo v duševnem razvoju, mentor učne pomoči za srednješolce, priprava na maturo	Priložnostno delo
Diplomirana psihologinja	Prostovoljno delo v kriznem centru za mlade in v produkcijski šoli	Prostovoljno delo
Diplomirana psihologinja	Pripravnništvo v produkcijski šoli	Pripravnništvo

Tabela 4. 8: Predhodne izkušnje pri delu z mladimi

Na vprašanje, kakšen je mentorjev pristop do mladih in h kateremu vzgojnemu stilu se nagibajo, moramo upoštevati, da se zelo pogosto dogovorni stil vodenja ne uporablja dosledno, ampak se pojavljajo različice, ki vsebujejo od vsakega vzgojnega koncepta nekaj sestavin, kar pa ima za posledico še večjo zmedo. Tako lahko govorimo o dogovornem pristopu, ki občasno zdrsne v nedogovorno ukazovalnega ali nedogovorno neukazovalnega in obratno. Temu bi lahko rekli tudi »kaotično« ali »nedosledno« vodenje, kar meniva, da bi, kot razmišlja Postrak, lahko dodali k ostalim trem omenjenim oblikam vodenja (Postrak 2003: 10–13).

Prav tako tudi na PUM-u mentorji uporabljajo vzgojne prijeme, ki vsebujejo od vsakega vzgojnega stila nekaj sestavin in kar posledično povzroči še večjo zmedo pri udeležencih (glej tabelo 4. 9).

Dva mentorja sta eksplicitno menila, da uporabljata permissivni vzgojni stil (»Moj pristop je profesionalen, odprt. Nagibam se k permissivnemu vzgojnemu stilu – zrcaljenje socialne realnosti do meje in način, ki je še spremenljiv za posameznika.«, »Nagibam se k permissivnemu stilu, ker delam z mladimi odraslimi, ki so že bili vzgojeni, iščem njihove močne točke in potencialne.«). *Vendar sta kasneje ob razlagi tega stila navajala sestavine vzgojnih stilov, ki ne spadajo pod permissivni vzgojni stil.* Prvi mentor je navedel sestavine dogovornega stila vodenja (»postavljanje mej, socialna interakcija«), drugi pa je navajal mešani vzgojni stil (»srčen, permissiven, prijateljski, avtoritativen – odvisno od dneva«).

Tudi preostala dva mentorja navajata, da uporabljata *mešani vzgojni stil in stil vodenja prilagajata situaciji*. Včasih poskušajo vzpostaviti avtoriteto pri delu s skupino, bolj osebni in prijateljski odnos in se nagibajo k dogovornemu stilu vodenja (»Pustim jim, da se glede interesov in dejavnosti odločijo udeleženci sami.«).

Eden izmed mentorjev je eksplicitno izjavil, da uporablja procesno-razvojni model vzgoje, v nadaljevanju pa navaja, da vzgojne stile uporablja po občutku (»Kdor je nediscipliniran, sem bolj stroga. Drugače pa jim želim dati podporo in občutek vere vase, da bo zmogel. Na začetku bolj avtoritativni in kasneje popuščaš več avtonomije.«).

»Moj pristop je profesionalen, odprt, <u>postavljanje mej, socialna interakcija</u>. Nagibam se k permisivnemu vzgojnemu stilu – zrcaljenje socialne realnosti do meje in način, ki je še spremenljiv za posameznika.«	Dogovorni vzgojni stil – opisan Permisivni vzgojni stil – eksplicitno izražen
»Srčen, permisiven, prijateljski, avtoritativen – odvisno od dneva. Nagibam se k permisivnemu stilu, ker delam z mladimi odraslimi, ki so že bili vzgojeni, iščem njihove močne točke in potenciale.«	Mešani vzgojni stil – opisan Permisivni – eksplicitno izražen
»Bolj oseben pristop kot v šolah, neformalni razgovori. Poskušam vzpostaviti avtoriteto pri delu s skupino, hkrati poskušam vzpostaviti tudi oseben, bolj prijateljski pristop. Nagibam se bolj k represivnemu stilu vzgoje, a mi dostikrat ne uspe, zato preidem na bolj demokratično vzgojo. Pustim jim, da se glede interesov in dejavnosti odločijo udeleženci sami.«	Avtoritarni stil vodenja Prilagajanje stila situaciji Mešani vzgojni stil – eksplicitno izražen
»Po občutku. Kdor je nediscipliniran, sem bolj stroga. Drugače pa jim želim dati podporo in občutek vere vase, da bo zmogel. Uporabljam procesno-razvojni vzgojni stil. Na začetku bolj avtoritativni in kasneje popuščaš več avtonomije.«	Mešani vzgojni stil – opisan Procesno-razvojni vzgojni stil – eksplicitno izražen

Tabela 4. 9: Vzgojni stili, ki jih uporabljajo mentorji pri delu z mladimi

V času izvajanja projekta sva opazili, da mentorji uporabljajo elemente vseh treh stilov vodenja, kar meniva, da bi Postrak poimenoval kaotično ali nedosledno vodenje. Mentorji zagovarjajo dvosmerno komunikacijo in upoštevajo predloge in pobude udeležencev, kar so sestavine dogovornega stila vodenja. Vendar, ko se določena stvar oziroma aktivnost ne udejanji, mentorji pristopijo na nedogovorno ukazovalni stil vodenja. In sicer nastopijo sankcije/ukrepi, ki niso bili prej dogovorjeni in pri sprejetju katerih udeleženci niso sodelovali. Zato tudi kazni ne sprejemajo in jo ne razumejo, saj se niso prej nič dogovorili. Ukrepi niso dogovorjeni skupaj z uporabniki in niso predpisani vnaprej. Porazdelitev vlog je nejasna, odgovornost pa je v večini primerov na strani mentorjev, kar je značilnost nedogovorno ukazovalnega stila vodenja.

Čeprav mentorji zagovarjajo dvosmerno komunikacijo, je le-ta odsotna pri postavljanju ukrepov, kjer se zatekajo k nedogovorno ukazovalnemu stilu vodenja. Dogovorni stil vodenja

udejanjajo zelo nedosledno in uporabljajo prvine vseh treh stilov vodenja. Kljub temu, da se vzgojni pristopi lahko uporabijo v čisti obliki, jih mentorji na Pum-u niso uporabili.

Zasledile sva tudi sestavine nedoslednega stila vodenja. Pri tem stilu vodenja so otroci prepuščeni sami sebi. Komunikacija sicer obstaja, vendar pa tu ni dogovarjanja o skupnem početju, ni dajanja navodil. Komunikacija je odsotna. Posledično tudi odgovornost ni določena in je odsotna. Udeleženci ne čutijo odgovornosti za svoje ravnanje, saj ni bilo določeno, opredeljeno. Vloge so nejasne. Avtoriteta vodje je v tem primeru odsotna.

Meniva, da sva to opazili na PUM-u. Opazili sva tudi, da so mentorji pravzaprav odsotni, kljub temu, da so v zavodu, dopuščajo, da stvari tečejo po svoje: nedoslednost pri postavljanju meja, nagradah, posledicah, izvedbi – sprejemajo odločitve, a se jih ne držijo.

Brajša (1995) pravi, da je uspešen učitelj, učitelj, ki vodi bolj demokratično in manj avtokratično, bolj partnersko in manj avtoritativno, bolj kooperativno in manj patriarhalno, bolj posvetovalno in manj svetovalno, bolj kolegialno in manj direktivno, bolj participirajoče in manj hierarhično.

Te pristope je v praksi kar težko upoštevati, kajti hitro zdrsnemo v uporabo pristopov, ki so za nas na videz lažje izvedljivi oziroma kratkoročno zahtevajo manj napora. Posledično to pri mladih zbuja slabšo pripravljenost za sodelovanje in nenazadnje upor. Vodenje ljudi je uspešno le, če so ljudje, ki jih vodimo, pripravljeni sodelovati. Tem manj so pripravljeni sodelovati, težje jih je voditi.

Motivi mentorjev, da podprejo najin projekt na začetku so vezani tako na udeležence programa, na naju kot izvajalki projekta, kot tudi na samo izvajanje programa (glej tabelo 4. 10).

Motivi, vezani na udeležence so predvsem ti, da vidijo v tem projektu priložnost, da se *udeleženci naučijo novih socialnih veščin* (učenje o filmu) ter se naučijo *sodelovati in soustvarjati s preostalimi udeleženci* (učenje skupinskega dela), saj le s skupinskim delom lahko izpeljemo projekt do konca.

Motivi, vezani na izvajalki projekta so podpora sodelavcem. Podpora predvsem v tem smislu, da se pri naju ne pojavi simptom socialne izgorelosti in da »v bodočem poklicu ne izgoriva.« Izgorelost se pojavi pri ljudeh, ki morajo pri svojem delu upoštevati in usklajevati različne, včasih tudi nasprotujoče potrebe drugih ljudi, ter pri delu, ki zahteva veliko stopnjo odgovornosti. Takšno delo je bilo tudi najino. Večkrat naju je obšel občutek neuspeha in jeze,

tako nase, kot na udeležence, ker nama stvari niso šle kot je bilo načrtovano in hkrati sva se počutili utrujeni tekom projekta ter večkrat nisva vedeli kako naprej. Prišlo je do neravnovesja med zahtevami projektnega dela in najinimi dejanskimi zmožnostmi. Zato smo večkrat imeli tudi neformalne pogovore z mentorjema na PUM-u in na faksu, ki sta nama dajala smernice za delo v prihodnje.

Razlog, zakaj so mentorji podprli najin projekt je bil tudi ta, da sva z njim *zapolnile luknjo v programu*, saj jim je primanjkovalo tovrstnih projektov in niso imeli organiziranih nobenih delavnic ali projektov. Ta projekt je hkrati predstavljal *popestritev njihovega dela in kreativni prispevek*.

Najina mnenja, zakaj mentorji podpirajo najin projekt so predvsem ta, da se *lahko finančno okoristijo* ter pridobijo nekaj finančnih virov od sodelavcev, saj bi s tem filmom dokazali, da so produktivni in kot je bila izjava enega izmed mentorjev »da jim dokažemo, da tukaj ne mešamo samo zrak«. Drugi razlog pa je po najinem mnenju ta, da sva z najinim projektom zapolnili luknjo, ki so jo imeli v programu na začetku šolskega leta.

» Da v bodočem poklicu ne izgorita.«	Podpora sodelavcem	Motivi vezani na izvajalki projekta
»Vajin projekt je osvežitev našega dela. Zelo se veselim vajine prisotnosti, ker nam letos manjka tovrstnih projektov in vsaka prisotnost študentk je dobrodošel prispevek kreativnosti.«	Osvežitev njihovega dela/ kreativni prispevek	Motivi vezani na izvajanje programa
»Udeleženci se lahko naučijo nekaj novega o snemanju filma.«	Učenje novih socialnih veščin	Motivi vezani na udeležence
»Ker bomo z mulci skupaj nekaj delali, kar bo vsem v veselje – upam da se bodo kaj naučili. Upam, da bomo prijavi projekt kot Mladinska pobuda ter dobili denar za fotoaparat, kamero in mogoče kakšen izlet.«	Sodelovanje- soustvarjanje	Motivi vezani na udeležence

Tabela 4. 10: Motivi mentorjev, za podporo pri izvajanju projektu

4.4 EVALVACIJA PROCESA

V realizaciji najinega projekta opisujeva, kako je projekt dejansko potekal, kje je prišlo do odstopanj in kje smo načrt morali spremeniti oziroma prilagoditi.

Udeležence in mentorje sva zbrali v sobi ter jim predstavili najin projekt. Povedali sva jim, zakaj sva se odločili za tovrsten projekt, kako bi potekal, koliko časa bi trajal, kaj želiva doseči z njim ter kdo lahko sodeluje v projektu.

Udeležence sva spodbujale k postavljanju vprašanj in jim s tem zagotovili možnost soustvarjanja in sodelovanja. Nekateri izmed udeležencev so bili navdušeni nad idejo (med seboj so sodelovali in se poslušali), pri drugih pa sva opazili manjšo motiviranost (tudi po dvakrat sva morali iti iskat udeležence, da so prišli v sobo). Mlade sva za sodelovanje na projektu motivirale z možnostjo navezovanja novih in poglobljanja prijateljskih stikov, vplivom na proces načrtovanja in dogajanja, možnost zabave, možnost preizkusiti se v svojih sposobnostih ter možnostjo aktivnega preživljanja časa na PUM-u.

Načrt dela sva napisali na plakat in ga obesili na steno tako, da je vsak udeležencev vedel, kaj se bo dogajalo na drugem srečanju, prav tako sva jih sproti tudi ustno obvestile o poteku naslednjega srečanja. Ciljno načrtovanje omogoča postavljanje ciljev in njihovo postopno doseganje kar ohranja motiviranost mladih za sodelovanje.

V nadaljevanju se je načrt dela spreminjal. Časovnega plana smo se uspeli dokaj držati, vendar je v okviru načrta prihajajo do odstopanj in sprememb. S pisanjem scenarija smo začeli kot je bilo predvideno, le malo smo časovno zavlekli dogajanje v februar zaradi nepredvidljivih dogodkov. Po metodi brainstorming smo zbrali temo filma, tako da je imel vsak priložnost podati svoje mnenje, soustvarjati. Sodelovanje na tem projektu je bila njihova prostovoljna odločitev, in tisti, kateri so se odločili za sodelovanje, so podali pisno soglasje o sodelovanju ter v skladu s tem sprejeli tudi dogovor, da bomo projekt izpeljali do konca. Ugotovili sva, da mladi sodeluje le, če v stvari vidijo kakšne koristi (družbene, praktične, psihološke, materialne koristi). Meniva, da tisti udeleženci, ki niso sodelovali v tem projektu niso videli nobene koristi.

Izvedene so bile tudi tri delavnice z namenom krepitve medsebojnega odnosa in boljšega spoznavanja med seboj. Te delavnice so bile: neverbalna komunikacija, risanje sociograma, kiparjenje ter delavnica, kako je biti najmlajši/najstarejši otrok v družini. Na koncu je bila opravljena še skupna evalvacija dosedanjega dela.

Do znatnih sprememb je prišlo pri dogovorjenem terminu dela. Prihajali sva dvakrat tedensko, kot je bilo predvideno, po tri ure na dan. Vendar nama je srečanje trikrat odpadlo zaradi zunanjih vplivov (udeleženci so imeli ogled POP TV-ja, vojašnice ter inšpekcijo). Poleg tega nisva bili obveščeni s strani organizacije o spremembi načrta, kar kaže na najino neusklajenost z mentorji..

Čeprav sva bili na PUM-u prisotni po tri ure dnevno, nikoli nismo delali na projektu več kot uro in pol. Značilnosti udeležencev, ki obiskujejo PUM je upad motivacije, zato sva to tudi upoštevali pri delu z njimi. Med dejavnostmi sva večkrat naredili po več krajših odmorov. Problemi, s katerimi sva se srečevali, so bili nepripravljenost udeležencev za sodelovanje, zamujanje zjutraj, podaljšanje odmorov med delom, zapuščanje delovnega prostora med aktivnostjo, organizacija drugih dejavnosti na PUM-u, ki so odvrčale udeležence od sodelovanja. Zato tudi vedno ni bilo zapisnikarja, ampak je ena od naju prevzela to vlogo. Prav tako nismo povabili nobenega gosta.

Prvotni načrt sva morali sproti dopolnjevati, ker bi se drugače projekt časovno preveč razširil. Najprej je sledil pogovor z mentorico, kjer smo se pogovarjali o njenem nesodelovanju ter o ponovni določitvi termina dela na projektu. Srečanja, ki so nam odpadla, smo nadomeščali. Nato pa sva izvedli še eno delavnico na temo kaj zanje pomeni dobra/slaba skupina, na osnovi katere smo potem skupaj oblikovali osnovna pravila, ki naj bi se jih držali, da bi projekt sploh lahko izvedli do konca. **Pravila, ki smo jih skupaj oblikovali, so bila:** *v skupini bomo sodelovali, med seboj se bomo poslušali in spoštovali, ne bomo pasivni, konflikte bomo reševali s pogovori, ne bomo zapuščali prostorov med delom, prihajali bomo od dogovorjenem času, ne bomo kričali in grdo govorili, ob koncu dneva bomo drugemu povedali, kaj pri njem cenimo.*

Kadar je prišlo do kršitve pravil, kar je bilo ponavadi posledica zamujanja pa tudi nediscipline, sva za reševanje nastalega problema uporabili individualni ali skupinski pristop. Največkrat sva uporabili skupinski pristop, saj je bilo zamujanje prisotno pri skoraj vseh udeležencih. Večkrat sva delo prekinili, da smo se pogovorili o problemih. Če pa je bil moteč posameznik, sva individualno z njim opravili pogovor z namenom uspešnega nadaljnjega konstruktivnega sodelovanja. Vendar sva individualni pogovor s posameznim udeležencem opravili zunaj projekta, za zaprtimi vrati in ne v prisotnosti ostalih udeležencev.

Problem, na katerega sva naleteli pri projektu, je odprtost skupine. Vedno so prihajajo novi člani, stalni udeleženci niso bili prisotni vsak dan. Namen najinega projekta je bil, da bi

udeleženci sami aktivno sodelovali pri projektu in jih na začetku nisva usmerjali, ampak sva prepustili njim samim, da upoštevajo začetni skupno dogovorjen dogovor po metodi od spodaj navzgor. Vendar se je kasneje pokazala potreba po večji vodenosti, vnaprejšnji strukturiranosti, vnaprejšnji pripravi programov in delitvi dela pri projektne delu. **Opazili sva, da sta se oblikovali dve skupinici:** *ena, ki je bila vedno pripravljena za delo, če so le bili prisotni ter druga, katerih motivacija je nihala: enkrat so bili za delo motivirani, drugič ne.*

Najpogostejša oblika dela je bilo delo v manjših skupinah in ne delo s celotno skupino, kot sva načrtovali na začetku. Sestava skupin ni bila stalna, saj so udeleženci in udeleženke prosto krožili med skupinami glede na trenutne potrebe in pripravljenost za sodelovanje.

Skupine so bile prehodne, fleksibilne in nestalne. Število udeležencev v skupini se je gibalo med pet in osem. Nastalo situacijo sva skušali reševati z bolj strukturiranim delom, načrtno manj obremenjenimi srečanji, individualnim in skupinskim pogovorom, ponovitvijo začetnega dogovora, ki smo ga tekom dela nekoliko prilagodili iz praktičnih razlogov in doslednim delom z najine strani. Naredili sva napako, ker se nisva v začetku z njimi dogovarjali na dogovorni način oziroma sva uporabljali dogovorni stil vodenja nedosledno. Pogovarjali smo se o skupnem početju in se upoštevali (razgovor je bil dogovorni), prav tako so bile vloge dogovorjene. Odgovornost pa ni bila obojestranska, ampak je bila enostranska, saj udeleženci niso aktivno sodelovali. Prav tako ukrepi niso bili vnaprej dogovorjeni ampak so bili sprejeti naknadno, s pomočjo delavnice, v kateri so sodelovali tudi udeleženci. Ob kršitvah, pa se ti ukrepi niso uresničevali, kar kaže tudi na nedoslednost z najine stani.

Tudi mentorji sami so nama otežili izvajanje projekta. Hoteli so, da njihove ideje prevladujejo nad idejami udeležencev in večkrat so nama posegali v vodenje ter hoteli dogajanje voditi po njihovi volji.

V času pisanja scenarija se je zgodilo več nepredvidljivih dogodkov, ki so vplivali na celotno klimo na PUM-u in hkrati tudi na projekt. Izključitev določenih udeležencev je ustvarilo negativno in napeto klimo med samimi mentorji kot tudi udeleženci.

Občutena pa je bila pozitivna sprememba ob zaključevanju scenarija. Klima je postala bolj pozitivna. Določeni udeleženci so se aktivirali in postali bolj delavni in pripravljeni sodelovati (npr. udeleženec, ki je vedno sodeloval, ko je bil prisoten, je sprejel odgovornost, da bo scenarij sam zaključil doma in je to tudi izpolnil). Tudi s strani mentorjev je prišlo do določenih sprememb. Bolj so se začeli vključevati v najin projekt in spodbujati udeležence k

sodelovanju. Razlog za njihovo nesodelovanje je lahko bil ta, *da na začetku nisva znali pravilno predstaviti projekta in si s tem zagotoviti njihovega sodelovanja*. Na začetku je bila samo želja, vendar nobenega interesa, da bi kdo kaj naredil. Najbrž tudi zato, ker niso verjeli, da film lahko nastane in se jim je tudi cilj zdel zelo oddaljen in meglen. Vendar so udeleženci skozi čas, ki sva ga preživeli z njimi spoznali, da zna to biti zanimiva dejavnost in so se počasi začeli vključevati, kar je vplivalo na sam potek projekta. Drugi razlog pa bi lahko bil ta, *da sva delali z odprto skupino in so vedno sodelovali drugi udeleženci*. Tretji razlog pa bi lahko bil ta, *da je bil projekt časovno preveč obsežen*. Saj tudi v programu PUM-a piše, da projekti naj bi ne trajali časovno več kot tri mesece.

Pri sestavljanju scenarija nisva veliko sodelovali, ampak sva bili bolj koordinatorki ter prepuščali udeležencem, da sami oblikujejo scenarij. Posvetili sva se bolj opazovanju dinamike v skupini. Pri delu s skupino sva zaznali strah pred govorjenjem, nezainteresiranost za pogovor pri določenih udeležencih na začetku (*»na začetku me je bilo strah, ker vaju nisem poznala, potem pa je bilo ok«*). Narobe sva načrtali začetno fazo, ker se nisva posvetili osebnim odnosom v komunikaciji.

V tretjem delu načrta, ki je bil povezan s sceno, zbiranjem oblek za igralce ter izbiro glasbe, se je načrt popolnoma spremenil, ker noben od udeležencev ni hotel prevzeti odgovornosti, da bi poskrbel za material in sceno. Udeleženci se niso držali dogovorov, ki smo jih skupaj postavili na začetku. Problem je, da je meja med vzpostavljanjem in siljenjem posameznika v neko aktivnost zelo tanka. Zato se je razmišljanje o vzpodbujanju, motiviranju, nemalokrat končalo z mislijo *»... ne vem, kako bi takega (pasivnega) pripravil do dela, siliti ga ne moreš, če noče. Mogoče ga ne zanima, ampak ne morem ga siliti v nekaj, kar mu ne sede.«*

Večino stvari sva morali priskrbeti sami in ne v sodelovanju z udeleženci. V kontakt sva stopili z zunanjimi sodelavci, in sicer s policijsko postajo s prošnjo za izposajo policijske obleke ter z restavracijo McDonalds za dovoljenje, da lahko en prizor posnamemo v njihovi restavraciji. Žal so nam na policijski postaji zavrnilo prošnjo, ampak sva imeli rezervni načrt (obleke od varnostnika), saj sva pričakovali, da obstaja možnost, da prošnjo zavrnejo.

V tem mesecu na PUM nisva prihajali, kot je bilo dogovorjeno, ampak samo enkrat tedensko, saj sva veliko časa porabili, za pridobivanje scenskega materiala ter srečanja z zunanjimi sodelavci.

Organizirali sva tudi obisk zunanjih sodelavcev, in sicer sta našim prošnjam ugodili dve igralki, filmska in gledališka, ki sta udeležencem predstavili igro, razne filmske trike ter jih malo motivirali za igranje in improviziranje.

V tem delu projekta udeleženci večinoma niso bili aktivni, zato je vse breme padlo na izvajalki projekta. Tudi ob obisku gostov niso bili aktivni in smo imeli težave z disciplinskimi problemi.

Na koncu februarja smo izvedli evalvacijo, saj naju je zanimalo, zakaj niso bili zainteresirani za sodelovanje. Povratne informacije so bile bolj površne in splošne (»ni se nam dalo«).

Pri zadnjem delu načrta snemanja filma nam je uspelo snemanje zaključiti v predvidenem času. Vendar je v tem delu projekta prišlo do največjih odstopanj zaradi nepredvidljivih dogodkov. Nepričakovan dogodek je bil ta, da se nama je kamera pokvarila dan pred začetkom snemanja, zato se je začetek zavlekel za dva tedna. Ko je bila kamera nared, smo začeli. Z mentorji in udeleženci smo bili dogovorjeni, da se bomo sestajali trikrat v tednu (ponedeljek, torek in sredo) od 9.00 do 13.00 ure. Pred pričetkom snemanja sva vsem razdelili kopije scenarija ter ponovno smo obnovili vlogo vsakega v filmu, da ne bi bilo nejasnosti.

Problemi, s katerimi sva se srečevali v tem delu projekta, so bili: zamujanje udeležencev kot tudi mentorjev, upor enega izmed udeležencev, da ne bo igral, nezagotovljen čas za snemanje, druge aktivnosti, zahtevek po finančnem dodatku za igranje, disciplinski prekrški, prihod udeležencev brez materiala.

Ker ni bilo možno zagotoviti delovnih pogojev, ki bi nam omogočili nadaljevanje projekta, sva ponovno sestavili dogovor o sodelovanju, ki ga podpiše udeleženec, ki je res pripravljen sodelovati in pravila, ki nam bodo omogočila nadaljnjo delo. V primeru da dogovorov ne bodo mogli upoštevati, pa bova s projektom zaključili. Pravila so bila: *čas prihoda in začetek dela so točni, člani imajo s seboj vnaprej dogovorjeni material, v kolikor pride do sprememb se o tem predhodno sporoči, tisti, ki opusti vlogo, za katero je bil predpisan, naj si najde zamenjavo, člani, ki ne igrajo v določenem prizoru, pa so prisotni pri snemanju, ne motijo dogajanja, ko se zbiramo, se počakamo in ne odhajamo in prihajamo različno, predhodno lahko vsak pri naju preveri, kaj je njegova vloga v filmu.*

V skupini sva poskušali vzpostaviti red, ki nas ne obremenjuje in omejuje, ampak nam omogoča prijetno življenje in nam daje občutek varnosti.

Skupina udeležencev, s katero sva delali, ima značilnost, ki jo umešča v vmesno skupino, kot jo imenujeta Southgate in Randall (1988). Kot pravita, je vmesna skupina najpogostejša v vsakdanjem življenju, ker ni popolnoma ustvarjalna in tudi ni v celoti destruktivna.

»Vzdušje je neizrazito, člani si med seboj nasprotujejo, nekateri bi radi sodelovali, drugi ne. Ni čutiti popolne povezanosti (člani so razdeljeni), želje je težko uskladiti med sabo, člani so vljudni drug do drugega, a nima nikakršnega zanimanja za delo. Skupina jim ne daje dosti zadovoljstva, a kljub temu ostajajo v skupini.« (Southgate, Randall 1988).

Pravila so dokaj upoštevali, vendar se je še vedno pojavilo zamujanje ter disciplinski prekrški, ki so onemogočali snemanje. Kljub temu sva projekt nadaljevali, ker sva opazili malo večjo motivacijo ter pripravljenost nekaterih udeležencev za snemanje. Pravila, ki sva jih postavili, so veljala prav tako tudi za naju in kljub zamujanju udeležencev sva bili vedno točni in nisva zamujali. Hoteli sva jima dati dober zgled ter občutek za doslednost. Morale sva se prilagoditi situaciji, kakršna je bila. Zato sva kršitve dogovorov reševali tako, da sva sami shranjevali scenarije od udeležencev in jih redno nosili s sabo, udeleženci so nama dali svoje telefonske številke, na katere sva jih klicale, kdaj naj pridejo, saj se drugače na njih ni bilo možno zanesti. Mogoče sva bili malo prestrogi do njih, saj ne moreva pričakovati, da bodo upoštevali dogovore, saj če bi jih, najbrž ne bi bili tukaj.

Pri snemanja filma nam je pomagala tudi filmska in gledališka igralka, ki nam je pomagala posneti nekaj prizorov. Scenariju nismo mogli slediti v celoti, ampak smo ga prilagajali situaciji, saj se je večkrat zgodilo, da udeleženca, ki je igral glavno vlogo ni bilo in smo zato morali spremeniti scenarij.

Z enim izmed udeležencem sva bili dogovorjeni, da bo sodeloval z monterjem, ki nam je obljubil, da bo film zmontiral z namenom, da se še kaj nauči, ker se zelo zanima za montiranje. Ampak je nepredviden splet okoliščin (izselitev iz Ljubljane) povzročil, da na koncu ni sodeloval z njim. Montaža filma ter sodelovanje z monterjem se je zavleklo zaradi časovne preobremenjenosti monterja, zato se je tudi predstavitev filma zavlekla in ni bila junija, kot je bilo predvideno, ampak šele v začetku avgusta.

V zadnjem delu projekta so bili udeleženci kljub disciplinskim problemom dokaj aktivni. Tisti, ki so imeli vlogo v filmu, so dokaj redno prihajali, ko smo bili dogovorjeni in so sodelovali. Ostali, ki pri filmu niso sodelovali, pa so samo spremljali dogajanje. Tudi mentorji so se aktivirali in odigrali predpisane vloge. V tem delu projekta sva tudi sami igrali, ker je primanjkovalo statistov.

Odnosi med določenimi udeleženci in nama so se kvalitativno spremenili, pri udeležencih pa se je stopnjevala pripravljenost za sodelovanje v projektu. Vzrok za nesodelovanja določenih udeležencev na začetku projekta bi lahko bil tudi, da se med seboj še nismo dobro poznali, ni bil še vzpostavljen dober delovni odnos. To nakazuje tudi izjava enega izmed udeleženca, ki

je izjavil: »Sprva sem imela strah, ker vaju tudi nisem poznala in nisem hotela sodelovati, ampak potem je bilo sodelovanje super«.

Večkrat sva morali udeležencem pojasnjevati, da nama je bolj kot končni izdelek pomemben sam proces dela, pot in klima, ki se odvija med projektom. In da v primeru, da filma ne bomo mogli končati, nima nikakršnega vpliva na najino diplomsko nalogo.

Projekt je bil zasnovan tako, da je zaradi vplivov iz okolja, na katere nismo imeli vpliva, puščal prostor in s tem spontanost in prilagodljivost trenutku. Tega sva se zavedali samo izvajalki projekta, saj sva se morali vedno zanašati na lastno fleksibilnost in iznajdljivost.

Kot vodji projekta sva imeli nalogo organizatorja. Znotraj porazdeljenih vlog so se zadolžitve spreminjale, glede na situacijo ter pripravljenost udeležencev za sodelovanje. Vloga vodje se je spreminjala. Kadar udeleženci niso bili zainteresirani, sva sami prevzeli vlogo vodje in s tem spodbujali udeležence k sodelovanju. Včasih so to vlogo prevzeli tudi mentorji. Določene dneve pa sva to vlogo prepustili tistim udeležencem, ki so pokazali interes, da bi posneli dober film. Kot vodji sva imeli naloge: načrtovanje posameznih aktivnosti, delavnic, opazovanje in vplivanje na skupinsko dinamiko, povezovanje v skupini ter med skupino in mentorji in koordiniranje. Pri tem sva se posluževali dogovornega stila vodenja. Toda včasih ni šlo drugače, kot da sva povzdignili glas ali zapustili srečanje. Počutili sva se nemočni in nisva znali poiskati prave rešitve. Hkrati pa sva jim s tem želele pokazati, kdo je vodja na tem projektu, kdo ukazuje, in da njihov način ravnanja ni primeren.

Vendar, kot pravi Flaker (2003: 34), so napake v socialnem delu sestavni del in posledica metode.

»Socialno delo je odklon od kulta napake in greha in ne teži k nezmotljivosti in čistosti. Metoda socialnega dela napake priznava in jemlje ne le kot nujo, temveč tudi kot način ustvarjalnega delovanja. (ibid.)«. Iz napak se učimo in enako velja za uporabnike socialnega dela.

Že na tem mestu in tudi v nadaljevanju bi radi opozorili bralca, da se zavedava, da je do teh in podobnih situacij prihajalo predvsem zaradi najine lastne neizkušenosti v smislu vodenja in vzpostavljanja dogovornega stila vodenja. Nekateri predhodni in kasnejši opisi vsebujejo vidike, ki so bili odraz najine stiske in neznanja, ter so posledično vplivali na potek projekta. Napake, ki sva jih naredili so bile vidne v več segmentih in so naknadno od naju terjale večje

napore. Tako sva na lastni koži izkusili, kako je na videz lažja odločitev velikokrat kratkoročna in koliko truda je potrebnega, da bi dosledno upoštevali dogovorni pristop vodenja skupine, kar sva si v začetku zastavili kot cilj. Včasih nama je to uspelo, velikokrat tudi ne. Tukaj torej ne moreva reči, da sva izpolnili glavni cilj projekta in projekt vodili na dogovorni način, ampak je prihajalo do mešanja stilov vodenja. Zato je najina naloga pomembna predvsem z vidika napak, ki sva jih storili.

Napak je bilo več: slabo sva vzpostavili začetni dogovor, ob skupnem oblikovanju pravil sodelovanja sva pozabili na dogovor glede sankcij, včasih sva izgubili voljo in v določenih situacijah sva nedosledno izvajali dogovorni stil vodenja, slabo sva opredelili najina pričakovanja glede pomoči s strani mentorjev itd.

Tako sva bili npr. premalo pozorni na lastna opažanja delovanja skupine pred vzpostavitvijo projekta.

Namesto da bi uspeli spremeniti tok dogajanja z vnašanjem dogovornega stila vodenja, sva sami zapadli v lovljenje in krmarjenje znotraj že ustaljenih »pravil igre« skupine.

Večina udeležencev, ki so sodelovali na projektu, so imeli po dve vlogi (glej tabelo 4. 11).

To pomeni, da so sodelovali tako pri sestavljanju scenarija, kot tudi igranju ter snemanju. Le nekaj posameznikov je imelo samo eno vlogo. To so bili tisti, ki niso bili najbolj zainteresirani za film že na začetku oziroma so na začetku odklonili sodelovanje, tekom projekta pa so si premislili in prevzeli eno izmed vlog.

Razlog, zakaj so nekateri udeleženci imeli po dve vlogi, pa je bilo pomanjkanje oseb, ker so nekateri udeleženci že na začetku odklonili sodelovanje. Razlogi za njihovo nesodelovanje so bili: njihova neredna prisotnost na PUM-u zaradi velike kilometrske oddaljenosti od kraja bivanja, dolgčas na PUM-u, opravljanje dela prek študentskega servisa itd.

U2	Pisanje scenarija, vloga policaja.	Scenarist, igralec
U3	Pisanje scenarija, glavni igralec.	Scenarist, igralec
U4	Pri igranju, plesu.	Igralec
U5	Pri snemanju.	Snemalec
U6	Sodeloval sem pri načrtovanju, pisanju scenarija, igranju (diler).	Scenarist, igralec
U7	Pri igranju – večerja.	Igralec
U8	Snemanje in igranje v filmu.	Snemalec, igralec
U13	Kraja in prodaja avta v filmu.	Igralec
U20	Pri scenariju ter pomočnik režiserja v enem prizoru.	Scenarist, pomočnik režiserja

U23	Igral sem v filmu drugo glavno osebo in v pretepu, snemanje.	Igralec, snemalec
U24	Imel sem stransko vlogo.	Igralec

Tabela 4. 11: Vloge udeležencev na projektu

Udeleženci, ki so sodelovali na projektu, so izrazili, da je bil najlažji začetek snemanja in upravljanje s kamero ter igranje (glej tabelo 4. 12).

Udeleženec, ki je govoril angleško, je rekel, da je bilo zanj vse težko, saj ni razumel jezika in velikokrat ni vedel, kaj se dogaja (»Bilo je težko, ker niso govorili angleško. Samo povedali so mi, kam moram stopiti in reči – bil sem zmeden.«). To je bila najina napaka, ker nisva dovolj dobro organizirali dela.

Drugi so izjavili, **da je bilo najtežje ostati motiviran, pri stvari** (»Včasih se mi ni dalo, zjutraj sem bil še zaspan.«, »Najtežje je bilo igrati kakšen resen prizor.«). Poleg tega so navedli še *sodelovanje v skupini* (»Najtežje je bilo sodelovati z drugimi ter upoštevanje idej drugih.«) ter *prevzem odgovornosti za svoje vedenje* (»Najtežje si je bilo zapomniti scenarij.«). Sodelovanje v skupini zahteva upoštevanje drugih v skupini, prilagajanje večini, kar ti mladostniki niso bili vajeni.

Dvema izmed udeležencev je bil najbolj težaven začetek dela, vendar ne z vidika dela in odgovornosti, ampak medsebojnega zaupanja. Izjava je tudi bila, da je bila pri igranju prisotna trema in zato mu igranje ni bilo lahko, saj se je bal, da se mu bodo drugi smejali. Upoštevati moramo, da je bilo med nami še malo začetne zadržanosti in da se med seboj nismo še dobro poznali.

Iz odgovorov lahko razberemo, da je bil sam projekt za udeležence zahteven in težaven. Projekt je zahteval odgovornost in delavnost, kar ti udeleženci niso bili vajeni, zato lahko razumeva njihove odgovore. Upoštevati moramo tudi, da se udeleženci še niso dobro poznali med seboj, zato je bila tudi stopnja medsebojnega zaupanja nizka, prisotna je bila trema pred drugimi.

U2	Najtežje je biti pri stvari. Lahkih stvari ni bilo.	Motivacija/ostati motiviran – najtežje
U3	Vse je bilo lahko, nič ni bilo težkega, le včasih se mi ni dalo igrati (zjutraj sem bil še zaspan).	Motivacija/ostati motiviran – najtežje
U4	Nič ni bilo težko, le trema na začetku.	Trema (nizka samopodoba), začetna negotovost
U5	Snemanje ni bilo težko, zato menim, da je bila moja naloga med boljšimi.	Najboljša naloga

U6	Najlažji je bil začetek.	Začetek – najlažji del; dokončati film – najtežji del
U7	Bilo je težko, ker niso govorili angleško, samo povedali so mi, kam moram stopiti in reči – bil sem zmeden.	Nejasne naloge
U8	Najlažje je bilo snemanje, najtežje pa igranje v filmu in sledenje scenariju ter upoštevati vse določene ideje.	Snemanje – najlažje; upoštevanje idej drugih, sposobnost sodelovanja v skupini – najtežje
U13	Najtežje se je bilo zapomniti scenarij. V veselje mi je bilo igrati.	Učenje teksta – najtežje; Igranje – najlažje
U23	Najtežje je bilo zaigrati kakšen resen prizor.	Resni prizori – najtežji
U24	Najlažje mi je bilo premikanje in improvizacija, pretep pa je bil težak (nerodno mi je bilo pred igralko)	Igranje – najlažje; igranje nasilnih prizorov – najtežje (trema)

Tabela 4. 12: Najtežje in najlažje stvari na projektu za udeležence

Najlepši dogodki, ki so se udeležencem pripetili v okviru trajanja projekta (glej tabelo 4. 13) **in so vezani na projekt** so bili: *snemanje določenega prizora* (»Ko je prodajalka v Mc'Donaldsu pozabila dati vrečko na pravo mesto in smo to opazili šele vmes, ko smo že snemali.«, »Ko se je igralki zataknila torbica pri snemanju.«, »Večerja v filmu.«, »Prodaja avta.«), *spoznanje filmske in gledališke igralka ter uporaba novih veščin in filmskih trikov*.

Najlepši dogodki, ki pa niso bili vezani na projekt so za udeležence bili: *druženje* (tako med udeleženci samimi kot tudi z drugimi) ter *neformalni pogovori izven projekta ob kavi*.

Z udeleženci sva se srečevali tudi izven dogovorjenega termina dela, tako da najina srečanja niso bila videti tako formalna in z namenom poglobljanja medsebojnega odnosa.

Za izvajalki projekta je bil najlepši dogodek vezan na projekt ta, ko so *udeleženci prišli, kot smo bili dogovorjeni in so sodelovali*. Takrat se je tudi spremenila klima v skupini, ki je vplivala na vse. Večkrat se je zgodilo, da so drugi člani skupine pritegnili še ostale udeležence, ki niso hoteli sodelovati, ter s tem ustvarjali pozitivno klimo.

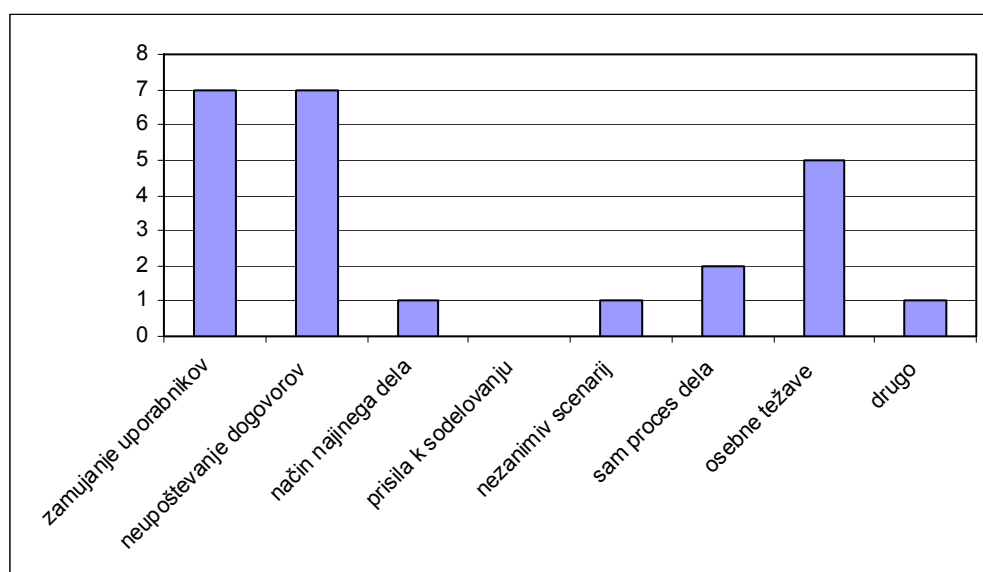
U2	Veliko jih je bilo lepih, v bistvu ves čas. Druženje.	Druženje
U3	V Mcdonaldu je bilo smešno, ker je prodajalka pozabila dati vrečko na pravo mesto pred pričetkom snemanja in smo to opazili vmes, ko je že teklo snemanje.	Snemanje določenega prizora
U4	Največji hec je bil, ko se je igralki zataknila torbica pri snemanju.	Snemanje določenega prizora
U5	Spoznal sem filmsko igralko.	Spoznanje filmske igralka

U6	Pogovor ob kavi z vodjo projekta.	Dogajanje izven projekta/neformalno srečanje
U7	Večerja v filmu, ko ga je spremljevalka spraševala od kod je, kaj ima rad. Nato reče kus-kus in ona se zasmije in reče, da tega ne mara. To je bilo zares zanimivo.	Snemanje določenega prizora
U8	Vesel sem bil konca filma.	Konec snemanja
U13	Všeč mi je bila prodaja avta in nato en krog z njim.	Snemanje določenega prizora
U23	Nič posebnega	/
U24	Pretep na Metelkovi. Bil je težak, ampak lep.	Snemanje določenega prizora

Tabela 4. 13: Najlepši dogodek v času izvajanja projekta

Med stvarmi, ki so udeležence pri sodelovanju na projektu najbolj motile, so najpogosteje navedli: *zamujanje drugih udeležencev ter neupoštevanje dogovorov* (glej graf 4. 1). Iz tega lahko sklepamo, da jim ni bilo vseeno za projekt, kot je bilo videti na začetku, ampak so si res želeli, da bi posneli dober film. Izjava je tudi bila, da *scenarij ni bil zanimiv*, vendar je bila to izjava člana, ki ni sodeloval pri sestavljanju scenarija. Navedli so tudi *osebne težave*, ki so vplivale, da niso mogli sodelovati (»Bil sem zasvojen.«). Navedli so tudi, da jih je motil *najin način dela ter sam proces dela*.

Iz njihovih odgovorov lahko razberemo, da bi tudi njim ustrezal dogovorni stil vodenja, ki ga nama ni uspelo vedno udejanjiti. Res je, da s področja vodenja projekta nisva imeli veliko izkušenj in da je bilo to za naju izkušnja, vendar sva se trudili, da bi projekt izpeljale po najboljših močeh.



Graf 4. 1: Stvari, ki so udeležence najbolj motile na projektu.

Na koncu sva preverili, ali so bili udeleženci in mentorji zadovoljni z najinim delom. Udeleženci so ocenjevali najino delo kot povprečno oziroma uspešno, trije pa kot zelo uspešno. Med **pozitivne vidike** najinega dela so navajali predvsem *veliko mero potrpežljivosti in vztrajnosti* (»Vsa čast z moje strani, da sta tako zagnani, ker verjamem, da z nami PUM-ovci ni lahko delati.«) in *odgovornosti*. Med **negativne** pa, da sva bili *premalo strogi, da scenarij ni bil dober ter disciplinske nemire med snemanjem* (glej tabelo 4. 15).

»Vsa čast iz moje strani, da sta tako zagnani, ker verjamem, da z nami PUM-ovci ni lahko delati.« »Veliko potrpežljivosti.« »Zelo odgovorno, zavzeto, marljive.« »Na začetku sem mislila, da sta preveč vsiljive, pol je blo pa dobr.«	Pozitivni vidik
»Biti bi morale bolj stroge. Ni se mi zdel dobr scenarij in ustavljanje med snemanjem.«	Negativni vidik

Tabela 4. 15: Ocena najinega dela

Tudi mentorji so navedli tako pozitivne, kot negativne vidike najinega dela (glej tabelo 4. 16). Med pozitivne vidike so navedli *potrpežljivost, vestnost, natančnost, poštenost in vztrajnost*. Kot priporočilo k nadaljnjemu dela pa je predlog mentorja, da bi morale biti malo *bolj asertivne*. Morale bi se bolj postaviti zase, prevzeti pobudo v svoje roke in bolj voditi ter dosledno upoštevati dogovorni način vodenja. Če bi bile bolj asertivne, bi imele boljše interakcije in tesnejši stik z udeleženci.

»Asertivnost je tista osebnostna značilnost, ki sooblikuje doživljanje samega sebe kot osebo, sposobno obvladovati obremenitve in reševati probleme. Tako krepimo občutek lastne vrednosti in samozaupanja, obenem pa postanemo odpornejši na stres.« (Petrovič Erhar, Žnidarec Demšar 2004: 10).

Mentorji	»Zelo dobro in pozitivno.« » V redu, korektno, pošteno. Morda bi bilo potrebno malo več asertivnosti z vajine strani.« »Zelo potrpežljivi, vestni, pridni, natančni, zagreti – naredili sta najboljše glede na situacijo.« »Zelo dobro, veliko vztrajnosti in potrpežljivosti.«
----------	--

Tabela 4. 16: Ocena najinega dela (mentorji)

Mentorji ocenjujejo delo celotne skupine kot povprečno. Motila jih je *nezainteresiranost in nezanesljivost nekaterih udeležencev*. Drugače pa so dobro sodelovali in projekt izpeljali do konca, kot večino drugih, ampak z veliko več napora (»Nazadnje nam je vedno uspelo dokončati delo.«) in prilagajanja ter neugodnim vplivom zunanjih dejavnikov (glej tabelo 4. 17).

Mentorji	»Nazadnje nam je vedno uspelo dokončati delo.« »Nekoliko premalo zainteresirano, udeleženci niso bili najbolj zanesljivi, nekateri so bolj govorili, a tega niso realizirali.« »Zbodla me je samo nezanesljivost nekaterih udeležencev.« »Dobro, razen nekaterih posameznikov, na katere se ni dalo zanesti. Drugače pa dobro sodelovanje med udeleženci.«
----------	--

Tabela 4. 17: Mentorjeva ocena dela celotne skupine

4. 5 EVALVACIJA CILJEV

Eden izmed ciljev, ki sva si jih zadali na začetku, je bil, da bova pozorni na **odnose med udeleženci in mentorji v PUM-u na začetku izvajanja projekta in po koncu** (glej tabeli 4. 18. in 4. 19).

Iz izjav mentorjev pred in po koncu projekta je razvidno, da jih večina poda drugačen opis. Na začetku so bili njihovi opisi manj specifični, bolj splošni: odnose so opisali pozitivno kot *prijateljske, korektne, super*. Po koncu projekta pa so opisi treh mentorjev nekoliko natančnejši in nakazujejo na spremembe oziroma na določen odnos s posameznim udeležencem. Dva od mentorjev v izjavi do istega udeleženca podata podobno mnenje oziroma nakažeta *na težave v odnosu do tega udeleženca*. V enem primeru pa sprememba ni definirana kot negativna ali pozitivna. Slednje bi lahko bilo posledica časovno daljšega sodelovanja in možnosti boljšega spoznavanja udeležencev.

Film bi lahko pripomogel v smislu obveze, da je do tesnejšega sodelovanja prišlo, vendar tega ne moreva trditi z gotovostjo. Meniva, da je izjava mentorja, ki ne nakazuje nobenih sprememb v odnosih po projektu, posledica kratkotrajnega sodelovanja mentorja s skupino. Mentor je sodeloval le krajši čas in bolj na individualni ravni v smislu zagotavljanja učne

pomoči posamezniku. V projektu film je sodeloval le nekajkrat, medtem ko so ostali mentorji sodelovali več.

Mentorji	Predvsem korekten.	Korekten odnos
	Dober, z nekaterimi se razumem zelo dobro, z drugimi povprečno.	Odnosi dobri ali povprečni vezano na posameznika
	Imam bolj neformalni, prijateljski odnos z njimi. Z dvema udeležencema imam bolj konflikten odnos.	Neformalni, prijateljski, z določenimi posamezniki konflikten
	Super.	Super

Tabela 4. 18: Odnosi med udeleženci in mentorji na začetku izvajanja projekta

Mentorji	Odnos med mano in določenim udeležencem U6 se je spremenil.	Sprememba odnosov
	Prišlo je do normalnih sprememb, ki bi nastopile tako ali tako v takšnem obdobju. Imela sem konflikten odnos z udeležencem U2, a je zdaj, upam, ok.	Sprememba odnosov
	Prišlo je do sprememb, ampak ne navzven. Razočarana sem nad nezanesljivostjo udeleženca U2, saj ima večje potenciale, kot je pokazal.	Nejasna opredelitev, sprememba odnosov
	Odnosi se niso spremenili. Vse je isto kot prej.	Ni sprememb

Tabela 4. 19: Odnosi med udeleženci in mentorji po koncu projekta

Izdelovali smo tudi **sociograme**, ki je uspešna metoda dela z mladostniki, ker je zanimiva, preprosta, družabna, spodbuja sodelovanje med mladostniki ter daje velik poudarek stikom med ljudmi. Iz sociogramov se da razbrati: s kom se mladostnik večinoma druži, s kom ima le bežne stike, poznanstva, s kom stresne odnose ter nam da vpogled na odnose v skupini.

Analiza prvih sociogramov narejenih v februarju (glej tabelo 4. 20) je pokazala, da imajo udeleženci in mentorji **dokaj dobre odnose z drugimi (60,90 %)**, kar lahko utemeljimo s tem, da se je program izvajal že nekaj mesecev, v katerih so se imeli udeleženci čas medsebojno spoznati. **Skoraj 20 % udeležencev pa je izjavilo, da določenih oseb ne poznajo.** To so bili predvsem tisti, ki so prišli kasneje v PUM in tisti, ki niso sodelovali na projektu, ali pa so samo občasno spremljali dogajanje.

	0	1	2	3
0	19,09 %			
1		2,72 %		
2			17,27 %	
3				60,90 %

Tabela 4. 20: Procentualni prikaz analize prvih sociogramov

Analiza drugega sociograma, opravljena konec maja (glej tabelo 4. 21), pa je pokazala na določene spremembe, ki so se zgodile med udeleženci in mentorji. **Sedaj le še 6,66 %**

udeležencev ne pozna vseh udeležencev, kar se je zmanjšalo za skoraj 13 % od začetka. **Naraslo pa je število stresnih odnosov med udeleženci in mentorji, in sicer na 7, 03 %**. To lahko utemeljimo s tem, da smo skupaj delali nekaj mesecev in v tem času se je pripetilo veliko nepričakovanih dogodkov, ki so vplivali na poslabšanje odnosov med udeleženci in mentorji. Taki dogodki so bili: izključitev določenih udeležencev, kraja video naprave, razbitje šipe, nesporazumi med udeleženci, nesporazumi med udeleženci in mentorji, siljenje udeležencev k sodelovanju. **Zmanjšal pa se je procent pomembnih odnosov, in sicer za dobrih 10 %**.

	0	1	2	3
0	6,66 %			
1		7,03 %		
2			38,51 %	
3				47,77 %

Tabela 4. 21: Procentualni prikaz analize drugih sociogramov

Spremembe so po najinem mnenju tudi posledica sprememb v sestavi skupine, ki je bila odprtega tipa in se je skozi čas delovanja projekta spreminjala. Proti koncu se je nekako formirala stalna skupina. Sklepava, da so se ti udeleženci med seboj bolje spoznali, medtem ko so tisti, ki so prihajali redkeje in niso aktivno sodelovali, s časom nehali prihajati. Možnost medsebojnega spoznavanja med skupino in temi udeleženci je bila tako manjša. Udeleženci so se do maja bolje spoznali, kar bi lahko bila preprosto posledica časovno daljšega sodelovanja kot tudi druženja, ki ga je od njih zahteval projekt. Naraščajoče stresne odnose bi lahko pripisali kombinaciji vplivov na skupino, kot so daljše medsebojno sodelovanje, ki nam omogoča, da se bolje spoznamo, prav tako spoznamo medsebojna nasprotja in slabe lastnosti. Nekaterim napetim trenutkom pa je gotovo botrovalo samo delo na projektu, ki je bilo naporno in zahtevno, ter pomanjkanje veščin vodenja z najine strani. Tu misliva predvsem na to, da nama v sodelovanju ni uspelo dovolj dosledno izvajati dogovornega stila vodenja. Prav tako sva slabo razdelili delo in določili vloge posameznikov. V želji, da bi upoštevali pristop od spodaj navzgor, sva slabše postavili okvir in meje delovanja, ki bi jih skupina za boljše delovanje potrebovala. Tako bi se najverjetneje izognili nekaterim stresnim situacijam.

Udeleženci so odgovarjali tudi na vprašanje v kolikšni meri so bila izpolnjena začetna pričakovanja, povezana s projektom (glej tabelo 4. 22). Od stalne skupine sodelujočih na projektu sta dva odgovorila, da njuna pričakovanja povezana s filmom niso bila izpolnjena. Udeleženec U2 se je pri tem navezal predvsem na *slabo zavzetost udeležencev in sodelovanje*

na projektu, medtem ko je udeleženec U3, ki je pri projektu sodeloval več, navedel tudi nekatere *organizacijske pomanjkljivosti*. Dva udeleženca sta se pri odgovarjanju na to vprašanje navezala na motiviranost glede projekta in izrazila, da je pri njima prišlo do upada motivacije tekom projekta. Na začetku so bili motivirani, potem pa je ideja postala stara. Razlog za to bi lahko bil to, da so nekateri udeleženci izrazili, da je bilo potrebno vložiti veliko truda in napora, da smo izpeljali projekt do konca. Projekt je bil zahteven ter mogoče časovno preveč obsežen za udeležence.

Dva udeleženca sta dejala, da so bila njuna pričakovanja uresničena, en udeleženec pa na to vprašanje odgovarja, da je bila to zanj *pozitivna izkušnja*. Vsi trije so pri filmu sodelovali pogosto, pričakovanja dveh izmed njih pa so se navezovala predvsem na *ново izkušnjo in učenje od drugih*.

Dva izmed udeležencev sta povedala, da so bila njuna pričakovanja delno izpolnjena. *Opomba je bila glede scenarija* v smislu, da bi lahko bil boljši, ter na samo snemanje ter ravnanje s kamero. Vendar upajo, da bo kljub tem pomanjkljivostim film dobro zmontiran.

Meniva, da so bila pričakovanja, vezana na projekt, zelo različna, kar nakazujejo tudi odgovori. Delno izpolnjena pričakovanja, vezana na končni izdelek, bi lahko pripisali dejstvu, da sva opravljali intervjuje z udeleženci v času montaže, se pravi, preden so videli končni izdelek. Razlog za delno izpolnjenost pričakovanj na sam potek projekta vidiva predvsem v tem, da nama ni v celoti uspelo vzpostaviti dogovornega stila vodenja in omejiti nenamernih vplivov na projekt. Do odstopanj od začetnega načrta projekta je prišlo tako v sodelovanju z zunanjimi gosti, kot tudi pri nabavi rekvizitov in materialov. Gostili smo le dve gostji, eno gledališko in eno filmsko igralko, in sicer na skupno štirih srečanjih. Za izposojanje rekvizitov pa bi se morali držati časovnega načrta. Oboje sva omejili predvsem zaradi neupoštevanja dogovorov znotraj skupine, vezanih na udeležbo. To je zmanjšalo tudi kakovost projekta za udeležence. Poudariti je potrebno, da je bila udeležba zaradi načina dela in zahtevnosti projekta nujna, kot tudi, da so se vedno nekateri udeleženi držali dogovorov. Skupinsko delo pa bi to zahtevalo od vseh udeleženi pri projektu, kar se je pokazalo predvsem pri snemanju skupinskih prizorov.

U2	Pričakovanja so bila ta, da se bomo z ostalimi »igralci« dejansko zavzeli in izpeljali stvar do konca.	Slaba pripravljenost udeležencev za sodelovanje – neizpolnjena pričakovanja
U3	Pričakoval sem več snemanja, več uporabe kamere, da bi jih več sodelovalo pri filmu in da bi staršem dokazal, da znam biti ustvarjalen. Čisto nekaj drugega je prišlo ven.	Organizacijske pomanjkljivosti, slaba pripravljenost udeležencev za sodelovanje – neizpolnjena pričakovanja
U4	Na začetku sem mislila, da bo to grozno strašno kot grozljivka, ampak se mi zdi boljše.	Pozitivna izkušnja

U5	Na začetku je bilo veliko motivacije, ki je s časom hitro padla celotni skupini. Zmeraj manj se mi je dalo.	Upad motivacije
U6	Mislil sem, da bo večji odziv. Na začetku je bil velik odziv, potem pa je ideja postala stara. Nisem pričakoval, da bomo res en dober film posneli. Po eni strani sem mislil, da bo bolje, po drugi pa sem bil pripravljen na to.	Upad motivacije, presenečen nad končnim izdelkom, uvid v stanje na PUM-u
U7	Hotel sem dobro izkušnjo in dober film, le scenarija se nisem naučil doma, ampak sem ga hitro prebral preden smo snemali – to sem se naučil od ostalih.	Učenje od ostalih udeležencev – izpolnjena pričakovanja
U8	Na začetku normalno, amatersko, na koncu pa je bilo potrebno veliko truda, dela.	Zahtevno delo
U13	Pričakovanja so se uresničila, saj smo speljali film do konca in posneli dober film.	Izpolnjena pričakovanja
U20	Scenarij bi lahko bil boljši – naredil bi ga drugače, vendar nisem mogel zaradi šole, tudi posnetki bi lahko bili boljši, drugače pa je v redu.	Delno izpolnjena pričakovanja (drugačen scenarij, boljši posnetki)
U23	Edino to, da se bo dobro zmontiral film.	Dobra montaža filma – delno izpolnjena pričakovanja
U24	Všeč mi je, ker smo končali s projektom. Bilo je ok, ampak me je tudi utrujalo. Tudi če sem se bal svojega obraza, sem potem sodeloval.	Zaključek projekta

Tabela 4. 22: Izpolnjena/neizpolnjena pričakovanja udeležencev, vezana na projekt

Med izvajanjem projekta sva preverjali tudi **klimo in odnose v skupini** sodelujočih na projektu. Konkretno pa so naju zanimali odnosi med udeleženci v februarju in ob zaključku projekta. Pri interpretaciji teh izjav moramo upoštevati, da se udeleženci na začetku med seboj še niso dobro poznali in da so v skupino prihajali novi udeleženci, nekateri pa so zapustili PUM. Meniva, da so bili njihovi jedrnaty odgovori tudi posledica tega, da dober odnos med nama in udeleženci še ni bil sklenjen, saj smo se šele spoznavali.

V **februarju** so od 13 udeleženih trije odgovorili, *da imajo z drugimi udeleženiimi dobre odnose*. Pet udeležencev je svoje odnose opisovalo kot *mešane in individualno pogojene*, trije opisujejo *odnose kot dokaj oz. še kar dobre*. En udeleženec pri odnosih omeni slabo poznavanje ostalih, eden pa odnose ocenjuje kot *timske* (glej tabelo 4. 23).

U1	Dobri, v redu odnosi.	Dobri odnosi
U2	Pisani.	Mešani odnosi
U3	V redu.	Dobri odnosi.
U4	Bolj se razumem s puncami, ampak ne s Katjo, ker je rekla, da sem preveč časa na internetu. Z nekaterimi fanti se razumem dobro, z drugimi manj, ker so me zaprli v WC.	Z nekaterimi boljši, z drugimi slabše. Mešani in individualno odvisni
U5	Dobri.	Dobri odnosi
U6	Posvetim se vsakemu, ki je prijazen in vljuden.	Individualno odvisni
U7	Še kar. Ne govorijo angleško in to je problem, ker jaz govorim slovensko zelo malo.	Odnosi dokaj dobri, ovira je jezik
U8	Solidni.	Odnosi dokaj dobri
U9	Jih ne poznam dobro, ker pridem samo enkrat na teden.	Manj osebni, slabo medsebojno poznavanje
U12	Še kar dobro, se razumem.	Odnosi dokaj dobri
U20	Timski.	Timski

U21	Različni.	Mešani
U23	Z enimi v redu, z drugimi malo manj.	Mešani odnosi

Tabela 4. 23: Odnosi z drugimi udeleženci PUM-a v februarju

Ob koncu projekta je od 11 udeležencev sedem odgovorilo, da ima z *drugimi dobre ali prijateljske odnose*. Dva udeleženca opišeta odnose kot *mešane*, eden kot *dokaj dobre* in eden kot *individualno pogojene oz. celo šibke* (glej tabelo 4. 24).

U2	Pisani, vsega po malo (prepirov, nesoglasij), zbližali se nismo, spoznali pa.	Mešani odnosi
U3	V redu. Bolj smo se spoznali, najbolj z U21. Vsi so dobili motivacijo razen udeleženca U13	Dobri odnosi
U4	S fanti je bil problem. Malo sem se oddaljila od njih razen z udeležencem U7 se dobro razumem	Šibki odnosi, zbližanje z določenim udeležencem
U5	Ne samo da so se odnosi spremenili, nekateri udeleženci so odšli in prišli novi. Spremeniti smo morali vloge, ker ni bilo udeležencev.	Mešani odnosi
U6	Z vsemi sem prijatelj, z nobenim nisem skregan. Z določenim udeležencem sva se zbližala, ker sva skupaj pisala scenarij za film.	Prijateljski, zbliževanje z določenim udeležencem
U7	Ne govorijo angleško, samo pozdravimo se in osnovna vljudna vprašanja in to je to. Če hočejo narediti prav lahko, ampak če hočejo. Sedaj so postali bolj resni na koncu, kot prej na začetku.	Dokaj dobri odnosi, problem je jezik
U8	Dobri odnosi. Skozi film sem se od udeleženca U2 naučil nekaj novega, nova spoznanja.	Dobri odnosi, nova spoznanja o nekaterih
U13	Dobri odnosi. Spoznal sem bolje nekaj udeležencev, drugače se odnosi niso spremenili.	Dobri odnosi, boljše poznavanje drugih
U20	Z vsemi ok. Nekateri so hinavski. Z udeležencema U2 in U3 smo bolj komunicirali.	Dobri odnosi, boljše poznavanje drugi
U23	Isti kot na začetku, bili smo bolj prijatelji, drugih sprememb ni bilo.	Prijateljski odnosi
U24	Odnosi se niso veliko spremenili.	/

Tabela 4. 24: Odnosi z drugimi udeleženci PUM-a v maju

Kot vidimo je nekaj razlik v odgovorih pred in po koncu projekta. Spremembe bi v osnovi lahko pripisali več dejavnikom npr. vplivu projekta, razpoloženju pri odgovarjanju, najinemu vplivu oz. interpretaciji odgovorov in spremembam v skupini. Med desetimi istimi udeleženi, ki so sodelovali pri evalvaciji februarja in potem tudi na koncu, so štirje v svojih izjavah nakazali izboljšanje odnosov z drugimi, pomembno pa je tudi, da kar šest udeležencev nakaže na zbližanje z nekom drugim iz skupine. Tudi npr. udeleženec U4, ki opiše odnose z drugimi odnoso pogojene in šibke. To se nama zdi pomembno, saj splošno nakazuje na boljše medsebojno poznavanje v skupini. Sprememba je pri udeležencu U5, ki je predhodno odnose opisal kot dobre in potem kot mešane. Sam pravi, da zaradi sprememb v skupini. Smatrava, da je bil bolj povezan z udeleženi, ki so kasneje nehali prihajati. Spremembe sicer niso velike in bi bile lahko prav toliko posledica izvajanja

projekta, kakor bi lahko bile enake ob njegovem neizvajanju zaradi časovno daljšega sodelovanja.

Glede počutja in klime so udeleženci v **februarju** odgovarjali bolj splošno. Od skupine 13-ih se jih je *osem opredelilo, da so na PUM-u zadovoljni. Trije so zelo zadovoljni in dva nezadovoljna in dolgočasna.* (glej tabelo 4. 25).

U1	Tako, tako. Še kar v redu.	Zadovoljno
U2	Večino časa v redu.	Zadovoljno
U3	Odlično, marsikaj se naučiš.	Zelo zadovoljno
U4	Zelo dobro se počutim, še posebej, če kaj počistim.	Zelo zadovoljno
U5	Zadovoljno.	Zadovoljno
U6	Počutim se kot prerojen, saj se mi je odprla pot v življenju do uspeha.	Zelo zadovoljno
U7	Dobro.	Zadovoljno
U8	Počutim se zadovoljno, prijetno, rahlo dolgočasno. Počutim se tako zaradi družbe na PUM-u.	Zadovoljno, dolgočasno
U9	Dolgčas mi je. To je izguba časa. Učim se ne, samo sedim tukaj.	Dolgčasno, nezadovoljno
U12	Veliko je kreganja, a malo veselja.	Nezadovoljno
U20	Dobro.	Zadovoljno
U21	V redu.	Zadovoljno
U23	V redu.	Zadovoljno

Tabela 4. 25: Počutje udeležencev v PUM-u v februarju

Podobno **po koncu projekta** od 11-ih udeleženi jih je devet *izrazilo, da so zadovoljni* (eni so izrazili zadovoljstvo, ker nam je film uspel, drugi pa zadovoljstvo, ker je tega projekta končno konec – olajšanje), *en udeleženec ob koncu ni spremenil počutja. Dva udeleženca sta izrazila, da sta ob koncu projekta nezadovoljna.* Eden kot vzrok navaja *občutek nezadovoljstva z lastnim prispevkom*, medtem ko drugi navaja, *da bi celotno stvar lahko izpeljal drugače, bolj kvalitetno.* Skupno so trije udeleženci izrazili dolgočasje na PUM-u po zaključku projekta, ker se nič ne dogaja sedaj in želji po nadaljevanju projekta (glej tabelo 4. 26).

U2	Nezadovoljno, neprijetno, ker bi stvar lahko izpeljal drugače.	Nezadovoljno
U3	Zadovoljno, ker smo film uspešno izpeljali.	Zadovoljno
U4	Zabavno, nesrečno – lahko bi še nadaljevali snemanje.	Zadovoljno, zabavno; želja po nadaljevanju
U5	Zadovoljno, ker je konec s tem, ker se je vsakemu že jebal za to.	Zadovoljno zaradi zaključka snemanja
U6	Zadovoljno da je film uspel, ker mi je bilo malo grozno, ker nisem hotel sodelovati. Dosegel pa sem svoje cilje, ki sem se jih zastavil (spravil sem se tablet).	Zadovoljno, nezadovoljen z lastnim prispevkom, doseženi osebni cilji
U7	Zadovoljno. Nisem vesel konca, ker se sedaj nič ne dogaja. Prej sem na PUM prihajal z veseljem, vedel sem, kaj bom delal, sedaj pa hodim sem, ne vem, kaj bom delal, zato sem največkrat na računalniku- dolgočasno.	Zadovoljno, dolgočasno

U8	Vesel, ker smo uspeli zaključiti projekt.	Zadovoljno
U13	Rad bi še kdaj snemal kaj takega. Vesel sem, da je konec. Lahko pa bi še kaj posneli, ker je sedaj dolgčas.	Zadovoljno, dolgočasno
U20	Zadovoljen. Taka ekipa in material je ok.	Zadovoljno
U23	Normalno, nič posebnega.	Nič posebnega
U24	Dobro. Dobro je bilo, ker sta prišli in dobro je včasih kaj početi.	Zadovoljno

Tabela 4. 26: Počutje udeležencev v PUM-u v maju

Sklepava, da ni večjih sprememb med počutjem pred in po projektu. Iz izjav je razvidno, da je *projekt sicer nekoliko popestril dogajanje in ponudil določeno aktivnost*. Posledično so nekateri pri počutju tehtali lasten prispevek k projektu. Udeleženec U8 ob koncu projekta ne omenja več dolgočasnosti kakor v februarju. Medtem ko udeleženec U9 na projektu ob koncu ni več sodeloval, ker je nehal prihajati na PUM.

Vzroke za spremembe v sestavi skupine v februarju in ob koncu projekta vidiva tako v tem, da teh udeležencev projekt ni uspel pritegniti, kakor tudi v nenamernih učinkih in dogajanju, ki se je dogajalo v skupini na PUM-u izven projekta.

Na vprašanje, ali so začeli hoditi na PUM bolj pogosto, ko sva začeli izvajati projekt, so vsi odgovarjali, da ne. Da dokaj pogosto hodijo na PUM in da najin projekt ni nič vplival na njihovo bolj pogosto prihajanje na PUM. Le pri udeležencu U8 je bila sprememba, saj je začel na PUM hoditi bolj redno, skoraj vsak dan. *Čeprav so skoraj vsi udeleženci odgovarjali, da film ni imel nobenega vpliva na njihovo bolj pogosto prihajanje na PUM, pa lahko kljub temu opazimo nek vpliv filma na njih, kar lahko razberemo iz njihovih izjav (»Na PUM sem začel prihajati z voljo, vedel sem, kaj se bo dogajalo.« – strukturirano dogajanje).*

Od enajstih udeleženi na projektu, ki so sodelovali pri končni evalvaciji, jih je devet izrazilo, da je imel projekt nanje določen vpliv (glej tabelo 4. 27). Od tega jih je šest menilo, da so bili v tem času *bolj odgovorni*, ostali odgovori so bili: *porast motivacije, nova spoznanja o sebi, vpliv na sam film*. Dva udeleženca sta menila, da film ni imel vpliva nanju oziroma da je imel film minimalen vpliv. Tukaj so se potrdila najina opažanja. Meniva, da so se udeleženci v času projekta trudili in tudi nekoliko izboljšali sodelovanje od začetka pa do konca projekta, seveda pa so bili ključni nenamerni zunanji vplivi, ki nama jih večkrat ni uspelo omejiti. Posledično je bila takrat skupinska dinamika motena. Udeleženec U2, ki je izrazil, da projekt nanj ni imel vpliva, je sicer v projektu občasno sodeloval, vendar pa se njegov odnos od začetka pa do konca ni kaj dosti spremenil, zato se morava strinjati z njegovo trditvijo. Enako bi lahko rekli za udeleženca U7, za katerega ocenjujemo, da že v začetku ni imel težav z vrednotami, kakršna je odgovornost.

U2	Kaj pa vem, menim, da drastične razlike.	Minimalne spremembe
U3	Malo. Na PUM sem začel prihajati z voljo.	Porast motivacije
U4	Da. V vsem sem postala bolj odgovorna.	Večja odgovornost
U5	Po moje da, že sama odgovornost je bilo snemanje.	Večja odgovornost
U6	Ob načrtovanju filma sem še enkrat spoznal svoj novi jaz. Na začetku sem bil bolj odgovoren, potem pa sem se izmikal.	Nova spoznanja o sebi
U7	Ne.	Ni vpliva
U8	Da. V tem času sem postal bolj odgovoren.	Večja odgovornost
U13	Da. V času filma sem bil bolj odgovoren. Zabaval sem se.	Večja odgovornost
U20	Ne. Jaz sem imel vpliv na film.	Vpliv na film
U23	Film ne vem, če je imel kakšen vpliv name. Bolj odgovoren pa sem postal.	Večja odgovornost
U24	Bil sem dober v smislu druženja. Bil sem odgovoren, ko se prisilim, ali me malo povleče sem.	Večja odgovornost

Tabela 4. 27: Vpliv filma na udeležence/večanje odgovornosti skozi projekt

Udeleženci ob koncu projekta govorijo o svojih občutkih (glej tabelo 4. 28), pri čemer jih je *pet navedlo pozitivne občutke* (»Kul mi je, da nam je nekaj uspelo naredit.«, »Sem si kul na kameri.«, »Kar dober, zabaven film.«), *tri pa olajšanje, da smo zaključili s projektom* (»Končno konec teh muk iz organizacije.«). Poleg olajšanja zaradi zaključka projekta pa udeleženec U3 omeni tudi pohvalo samemu sebi (»Speljal sem vse do konca tako, kot je treba.«). En udeleženec ocenjuje občutke kot dobre glede na situacijo. Izražena pa je tudi *želja po končnem izdelku (DVD s filmom)*.

U2	Nestrpno čakam končni izdelek.	Pričakovanje končnega izdelka
U3	Zdaj sem se nečesa rešil. Speljal sem vse do konca tako, kot je treba.	Olajšanje
U4	Odbito za crknil.	Mešani občutki
U5	Končno konec teh muk iz organizacije.	Olajšanje
U6	Kul mi je, da nam je nekaj uspelo naredit.	Pozitivni občutek
U7	Dober, vendar se sedaj nič ne dogaja.	Pozitivni občutek
U8	Dobro, ker smo končali.	Olajšanje
U13	Dobri. Sem si kul na kameri.	Pozitivni občutki
U20	Ok. Glede na to, kar je na voljo.	Dobro
U23	Občutek je ok. Se mi zdi, da je šlo hitro mimo.	Pozitivni občutki
U24	Kar dober, zabaven film.	Pozitivni občutki

Tabela 4. 28: Občutki ob posnetem filmu

Sklepava, da je projekt sicer imel manjši vpliv na udeležene od pričakovanega, vendar pa je omogočal tudi možnost pridobivanja pozitivnih izkušenj. Skupinsko delo je od udeležencev zahtevalo določeno odgovornost in medsebojno sodelovanje, saj je posameznik, ki ni izpolnil dogovora, otežil delo celotni skupini. To je verjetno pomenilo napor za nekatere posameznike. Vzrok za občutek olajšanja pa vidiva tudi v skupinski

dinamiki skupine na projektu, pri čemer bi skupino opisali kot vmesno skupino, kot jo imenujeta Randall in Southgate (1988).

Na vprašanje, **ali lahko v skupini svobodno izražam svoje misli, ali lahko zaupam skupini svoje težave**, so vsi sodelujoči v projektu rekli, *da lahko svobodno izražajo svoje misli*.

Glede zaupanja udeležencem svojim problemom pa so v začetku februarja odgovarjali, da samo določenim osebam, največkrat so to bili mentorji, redki so omenili tudi kakega udeleženca. Večinoma so odgovorili, da nobenemu tukaj ne smejo zaupati.

Po koncu projekta sva udeležence ponovno vprašali isto vprašanje. Izrazili so, da lahko svobodno izrazijo svoje misli, le eden izmed njih se je počutil oviranega (»Bilo je preveč pritiska name, nisem se mogel izraziti toliko, kot sem mislil, ker sem uporabljal ideje drugih.«). Večinoma so odgovarjali, da *težav ne zaupajo drugim udeležencem* (»Ker niso odrasli in jim ni mar za druge.«, »Ker itak kaj naprej povejo.«) *ampak imajo v okolju odrasle referenčne osebe, na katere se lahko zanesejo* (»Ker so tu psihologi/mentorji, ki ti lahko pomagajo, če imaš težavo.«, »Se ne spuščam v kaj takega – imam očeta in mamo, ki jima lahko zaupam težave.«).

Udeleženci ob koncu projekta niso spremenili svojega mnenja glede zaupanja. V tem pogledu meniva, da projekt ni dosegel želenega vpliva, saj udeleženci kljub boljšemu medsebojnemu poznavanju, vrstnikom znotraj skupine še vedno ne zaupajo. Seveda pa je izbira komu zaupati najverjetneje težka in pomembna za posameznika. S tega je razvidno, da zgolj boljše poznavanje ljudi najverjetneje ni dovolj, da se vzpostavi zaupnost.

Udeležence na projektu sva spraševali tudi po osebnih vrednotah za katere menijo, da naj bi bile del njihovega vrednostnega sistema. Sistem osebnih vrednot posameznika v skupini sva merili dvakrat in sicer v februarju in maju, ker sva želeli vplivati na določene med njimi (glej tabelo 4. 29).

Rang	Vrednote	F	%		Rang	Vrednote	f	%
1	Družabnost	8	61,54		1	Odgovornost	6	54,54
2	Iskrenost	7	53,85		2	Samospoštovanje	5	45,45
3	Ustvarjalnost	6	46,15		3	Zaupnost	5	45,45
4	Zaupnost	6	46,15		4	Iskrenost	4	36,36
5	Strpnost	5	38,46		5	Družabnost	4	36,36
6	Samozaupanje	4	30,77		6	Ustvarjalnost	4	36,36
7	Odgovornost	3	23,08		7	Potrpežljivost	4	36,36
8	Samospoštovanje	3	23,08		8	Strpnost	3	27,27
9	Potrpežljivost	3	23,08		9	Samozaupanje	3	27,27
10	Drugo	1	7,69		10	Drugo	3	27,27

Tabela 4. 29: Rang samoprepoznanih vrednot pred in po projektu

Udeleženci so pred začetkom projekta na prvo mesto postavili vrednote: družabnost, iskrenost in ustvarjalnost. Ta podatek bi lahko bil posledica njihovega štiri mesečnega obiskovanja PUM-a, ki je po najinem opažanju vključevalo nova spoznavanja in druženja. Skupina se je veliko spreminjala in je bila še v fazi formiranja, npr. prihajali so tujci iz azilnega doma, nekateri obiskovalci, novi udeleženci. Delo na samem projektu se še ni povsem začelo. Pisali smo scenarij in po principu deževanja idej je bilo teh zelo veliko. Na prvih mestih ni odgovornosti, samospoštovanja in potrpežljivosti, morda zaradi tega ker niso bile izpostavljene kot zahteva znotraj delovanja skupine, ali pa so udeleženci dejansko smatrali, da se ne uvrščajo tako visoko na njihovi osebni lestvici vrednot. Takšno razporeditev vrednot posameznikov bi lahko pripisali, tako dejanskemu poteku in načinu dela na začetku, kot tudi posameznikovi lastni oceni vrednostnega sistema. Zanimiva se nama zdi vrednota iskrenost na drugem mestu, za katero meniva, da je bila manj posledica samega dela na projektu in bolj osebna lastnost posameznikov.

Maja je bila slika nekoliko drugačna, in sicer so udeleženci na prva tri mesta postavili vrednote: odgovornost, samospoštovanje in zaupnost. Tukaj meniva, da se pozna vpliv dela na projektu. Od udeležencev so bile namreč zahtevane vse tri vrednote, saj bi bila izpeljava projekta drugače nemogoča. Med samim delom oz. snemanjem filma se je pokazalo, da so te vrednote nujno potrebne za izpeljavo projekta – odgovornost do dela in ostalih članov skupine, zaupnost in samospoštovanje, kot posledica uspešnega dela na projektu oz. uspešnosti posameznikov. Ker nisva imeli kontrolne skupine udeležencev, ki bi sodelovala na PUM-u, tega ne moreva trditi z gotovostjo. Pomemben je podatek, da je iskrenost še vedno na visokem mestu, kar bi lahko pomenilo, da se je ohranila svoboda izražanja mnenj v skupini. Izstopa potrpežljivost, ki so jo udeleženci ponovno uvrstili med zadnje tri vrednote. Meniva, da projekt na to vrednoto ni imel pomembnega pozitivnega vpliva oz. bi lahko vzrok pripisali skupinskemu delu, kjer se seveda pokaže različen prispevek posameznika. Tako bi lahko bili tisti, ki so prispevali več k končnemu cilju, nepotrpežljivi do tistih, ki so prispevali manj.

Glede na to, da sva sistem vrednot pri posamezniki preverjali s konkretnim vprašanjem v intervjuju, smatrava, da so posamezniki le-te razporedili po njihovi lastni presoji. Iz tega sklepava, da je možno, da so tudi sami v začetku projekta in na koncu opažali prisotnost oz. odsotnost določene vrednote pri sebi.

Na podlagi njihovih odgovorov lahko sklepava, da so se npr. na začetku v februarju počutili manj odgovorne kot v maju ob zaključku projekta, da so pridobili na samospoštovanju, so

približno enako potrpežljivi in iskreni ter manj strpni. Nižje je tudi samozaupanje posameznika ob koncu projekta, kjer ostaja odprto vprašanje morebitnega negativnega učinka projekta. Na primer: Predviden učinek projekta je zadovoljstvo z lastnim vložkom in končnim rezultatom projekta, posledično dvig samospoštovanja in samozaupanja, da lahko in zmorem. Predviden negativen učinek – upad samospoštovanja ali samozaupanja, nezadovoljstvo z lastnim prispevkom oz. končnim rezultatom projekta. Sprašujeva se torej, zakaj je odstopanje med samozaupanjem posameznikov in samospoštovanjem tako visoko.

Da je skupina delovala kot vmesna, če že ne na meji z destruktivno, nam pokaže podatek, da sta vrednoti, kot sta strpnost in potrpežljivost, ob koncu projekta zasedli zadnje mesto na seznamu vrednot. Skupina prav tako ni postala prostor zaupanja. Projekt je najverjetneje vplival na povečano stopnjo medsebojnega poznavanja, pridobivanje novih znanj in povečano odgovornost posameznikov za čas izvajanja projekta. Seveda pa zaradi izredno velikega števila nenameranih učinkov ne moreva z gotovostjo rezultatov omejiti zgolj na projekt.

4. 6 EVALVACIJA (NE)NAMERAVANIH UČINKOV

Na vprašanje, ali se je tekom projekta zgodilo kaj, česar nisi pričakovala (glej tabelo 4. 30), je sedem udeležencev odgovorilo, da se ni zgodilo nič nepričakovanega, medtem ko jih je pet odgovorilo pritrdilno. Navedli so predvsem *tehnične pomanjkljivosti* (»Ni bilo dosti kamer.«), *najino premajhno tedensko prisotnost* (»Pričakoval sem, da bosta tu vseh pet dni v tednu.«) ter *kratko časovno obdobje snemanja* (»Film je bil prekratek, moral bi se nadaljevati.«). Le eden izmed udeležencev je podal odgovor, ki se ne navezuje na projekt, ampak na druge aktivnosti v PUM-u.

U2	Nekaj stvari pa že.	Nekatere stvari
U3	Ni bilo dosti kamer.	Tehnična pomanjkljivost
U4	Ne vem. Nič.	Nič
U5	Ne.	Nič
U6	Ne.	Nič
U7	Pričakoval sem, da bosta tu vsaj pet dni v tednu. Film je prekratek – moral bi se nadaljevati.	Premajhna tedenska prisotnost vodij ter prekratko obdobje izvajanja projekta
U8	Ne.	Nič
U13	Nič.	Nič
U20	Ja. Samorastnik.	Dogodek, ki ni vezan na projekt
U23	Mislim da ne.	Nič
U24	Ne.	Nič

Tabela 4. 30: Nepričakovani dogodki

Same meniva, da so se v času trajanja projekta pripetili tako pozitivni kot negativni dogodki. Negativni dogodki, s katerimi sva se srečevali, so bili: neredni prihodi udeležencev, zamujanje, neupoštevanje dogovorov med nami, kršenje pravil, ki smo jih skupaj oblikovali, nizka motiviranost določenih udeležencev, neupoštevanje dogovorov s strani mentorjev, neodgovornost mentorjev, izključitev določenih udeležencev zaradi neprimernega vedenja, skorajšnja opustitev projekta in tehnične težave, ki so upočasnile projekt. Pozitivni dogodki pa so bili, ko so nekateri izmed udeležencev, ki so bili na začetku nedejavni, v okviru snemanja postali bolj odgovorni ter sledili dogajanju.

Projekt je imel vpliv tudi na sami izvajalki. Pridobili sva:

- dragocene življenjske izkušnje in spoznanja o sebi;
- odkrivanje in razvijanje osebnostnih potencialov (vztrajnost);
- znanja s področja organizacije, pridobivanje zunanjih sodelavcev, večino javnega nastopanja;
- izkušnje in znanja s področja dela z mladimi;
- večja sposobnost sodelovanja v timu;
- strokovni razvoj: zvečanje strokovnega znanja, večji posluš za socialno dogajanje, vzpostavitev ustrezne distance do problemov in čustev prejemnika pomoči ter hkrati praksa bodočemu poklicu.

Hkrati pa je tudi najina prisotnost na PUM-u v času izvajanja projekta vplivala na uporabnike z:

- vzorom: uporabniki so naju opazovali kako se vedeva, ali jih spoštujeva, ali jim prisluhneva;
- dobrimi odnosi z drugimi: ali znava priznati svoje napake;
- jasnimi sporočili: ali se znamo vnaprej dogovoriti o pravilih, pričakovanjih, sprejeti feedback udeležencev.

Od 11 udeležencev na projektu so na vprašanje, **kaj menijo, da so s projektom pridobili** (glej tabelo 4. 31) odgovarjali, da so pridobili *nove socialne veščine* (filmski triki, snemanje, postavljanje scene, prevzem odgovornosti za svoje vedenje), *izkusili svojo sposobnost sodelovanja v skupini ter pridobili nova spoznanja* (»Lahko je delati v skupini.«). *Nekateri izmed njih so izboljšali samopodobo* (»Izgubila sem tremo, ki sem jo imela prej.«) ter

pridobili dragocene življenjske izkušnje (»Kako je biti igralec v filmu.«, »Da posneti film ni lahko.«). *V okviru timskega dela so se posledično spremenili tudi odnosi med udeleženci, nekateri so se med seboj bolje spoznali* (»Eden izmed udeležencev me je povabil na ples.«) *ter se učili od drugih udeležencev* (»Od drugih sem se naučil igrati.«), kar imenujemo *vrstniško učenje*.

»Od vrstniškega učenje imajo korist vsi udeleženci. Z njim pridobijo samozavest, samospoštovanje in vrsto novih znanj. Vrstniki na prijeten način prejmejo dragoceno informacijo od nekoga, ki ga poznajo in mu zaupajo, ter se tako lahko tudi sami opogumijo in postanejo učitelji svojim vrstnikom.« (Geudens ur. 2003: 49).

U2	Veliko igralskih trikov, odgovornost drugih, kot tudi svoje.	Nove socialne veščine
U3	Da ga ni dobro sрати, ker ne prideš daleč in da je lahko delati v skupini.	Osebna spoznanje/rast, sposobnost sodelovanja v skupini
U4	Zgubila sem tremo, ki sem jo imela prej, eden izmed udeležencev me je povabil na ples.	Izboljšanje samopodobe, boljše poznavanje med udeleženci
U5	Veliko o snemanju in spoznal sem preproste filmske trike.	Nove socialne veščine
U6	Motivirati večjo skupino ljudi, ki nima lastne motivacije, je problem. Če se enemu ne da, potem nič ne bo delovalo.	Uvid v realno stanje/novo spoznanje; zahtevnost timskega dela
U7	Da posneti film ni lahko, izkušnjo, kako je biti igralec v filmu.	Dragocene življenjske izkušnje
U8	Naučil sem se, kako se postavi sceno, kako se snema, vživel sem se v vlogo policaja.	Nove socialne veščine
U13	Naučil sem se nekaj filmskih trikov in več druženja.	Nove socialne veščine, povezovanje z drugimi, druženje
U20	Nič.	Nič
U23	Kako se snema film in na kaj je treba paziti, naučil sem se igrati različne prizore.	Nove socialne veščine
U24	Od drugih sem se naučil igranja, včasih smo zakomplicirali igro.	Učenje od drugih udeležencev

Tabela 4. 31: Pridobitve udeležencev s projektom

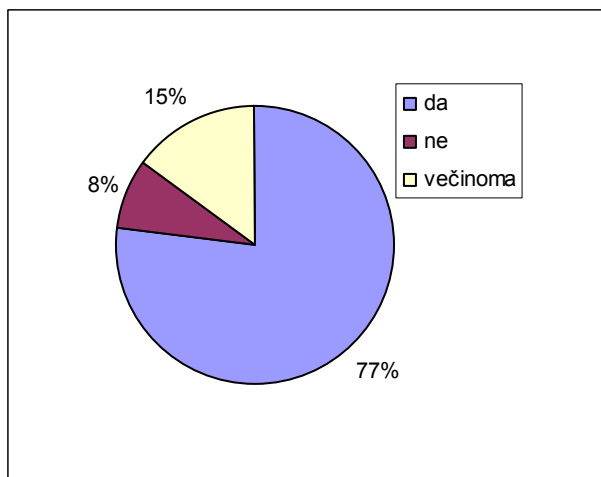
Meniva, da so udeleženci imeli možnost pridobiti vse naštet, kar pa se tudi neposredno pokriva z začetnimi cilji projekta. Meniva tudi, da bi lahko udeleženci ob boljšem vodenju in izpostavitvi dogovornega stila vodenja pridobili več, v večjem obsegu in ne bi prihajalo do negativnih izkušenj povezanih tako s tehničnimi zadevami, kot tudi z organizacijo. Ker nama ni uspelo vzpostaviti ustreznih razmer v skupini, meniva, da so udeleženci pristali na manj, kot bi lahko dosegli, hkrati pa sva sami to sprejeli kot zadostno.

Tudi mentorji kot pridobitve udeležencev v okviru projekta navajajo predvsem naučene *nove socialne veščine, odkrivanja in razvijanje osebnostnih potencialov* (resnost, vztrajnost), *sposobnost sodelovanja v skupini ter prevzem odgovornosti za svoja dejanja* (glej tabelo 4. 32).

M1	Pridobili so vsaj nekateri: resnost, vztrajnost, veselje do filma, igranja, ali odpor do tega.	Odkrivanje in razvijanje osebnostnih potencialov/prevzem odgovornosti za svoja dejanja
M2	Občutek za odgovornost, zanesljivost.	Odkrivanje in razvijanje osebnostnih potencialov/prevzem odgovornosti za svoja dejanja
M3	Timsko sodelovanje, malo tudi odgovornosti.	Sposobnost sodelovanja v timu
M4	Izkušnje, večino javnega nastopanja, veselje do igranja, nova spoznanja, občutek za odgovornost.	Nove socialne veščine/prevzem odgovornosti za svoja dejanja

Tabela 4. 32: Pridobitve udeležencev s projektom po mnenju mentorjev

Ko sva preverjali **zadovoljstvo udeležencev z delom mentorjev**, jih je deset od trinajstih izjavilo, da so zadovoljni z njimi in njihovim delom, eden ni zadovoljen, dva pa sta rekla, da sta večinoma časa zadovoljna z njimi.



Graf 4. 2: Zadovoljstvo z delom mentorjev

Udeleženci so navedli, da jim je všeč, *ker jim mentorji stojijo ob strani, jim pomagajo in se posvečajo problemom*. Navedli so tudi, *da so mentorji smešni, da imajo smisel za humor in da imajo z njimi odprt in prijateljski odnos*.

Moti pa jih, da so preveč popustljivi in neusklajeni. Eden izmed udeležencev je rekel, da ga mentorica preveč nadleguje. Izjava enega izmed udeleženca, ki ni zadovoljen z delom mentorjev, je bila: »Tu naj bi mentorji pomagali najstnikom najti pot nazaj v šolo in tega tukaj še nisem videl.« Izjava je bila tudi, da mentorji *niso dovolj organizirani*.

Pri samem delu na projektu sva tudi sami dobili podoben vtis. Kot pomemben vpliv na projekt se je pokazal neenoten pristop k principu vodenja med mentorji. Meniva, da so vsi mentorji delali po svojih najboljših močeh in da so bili kot posamezniki uspešni. Zaradi razlik med njim in njihovimi vzgojnimi stili, so se lahko udeleženci bolj povezali s tistim mentorjem, ki jim je bil bližje po njihovih potrebah (npr. ga ne »komandira«, ukazuje, ampak se skupaj

odločijo za najboljšo rešitev, pot). Hkrati pa je neenoten pristop k vodenju med mentorji, pušchal odprt maneverski prostor udeležencem za krmarjenje zunaj dogovorjenih mej. Udeleženci so izkoristili dejstvo, da so imeli mentorji težavo s podporo drug drugemu kot priložnost za zabavo in vzpostavitev svojih pravil. Za naju, kot prostovoljki in izvajalki projekta, je ta prazen maneverski prostor predstavljal težavo, saj so udeleženci že uveljavljena lastna pravila vedno znova skušali uveljaviti tudi na projektu. Mentorji pa nama zaradi prezaposlenosti najbrž niso mogli ponuditi zadostne podpore pri vzpostavitvi novih pravil in dogovornega stila vodenja. Najina napaka je lahko bila tudi ta, da sva v projekt skušali enakovredno vključiti tako mentorje kot udeležence, ki pa si po svojih vlogah in razporeditvi moči nikakor niso enaki.

Na vprašanje, **ali bi se danes enako odločil glede sodelovanja** sedaj, ko smo film posneli in so na lastni koži izkusil kako to gre, je samo eden izmed udeležencev rekel, da se ne bi odločil za sodelovanje, ker je zahtevno (»Ker je bilo dosti in ne bi resne prizore igral.«). Med pritrdilnimi odgovori so nekateri navedli še, da bi sodelovali, vendar bi k stvari drugače pristopili.

Meniva, da so z drugačnim pristopom mislili na najin način vodenja, da bi morale biti bolj zagrete, stroge, dosledno upoštevati dogovorni stil vodenja ter na tehnične stvari (kamere, scenarij, zunanji sodelavci, stilisti).

Odgovor na to izjavo lahko povežemo z naslednjim odgovorom, kjer udeleženci navajajo **predloge, ki se vežejo na sam film, kot tudi predloge, vezane na način vodenja celotnega projekta** (glej tabelo 4. 33). Med predloge vezane na film so udeleženci navedli *pogostejše snemanje, večji poudarek na igranju in sledenju/upoštevanju scenarija, drugačne vloge v filmu in na več igralskih rekvizitov ter prisotnost stilistov*.

Med predlogi, ki so se nanašali na sam proces vodenja celotnega projekta ter hkrati tudi na najine slabosti, so bili: *uporaba drugačnega pristopa, večja motiviranost vodij, boljša organizacija ter ukrepi glede discipline*.

U2	K stvari bi drugače pristopil.	Drugačen pristop
U3	Zgledoval bi se po vama dvema. Bil bi bolj zagnan.	Večja motiviranost
U4	Ne vem. Noben me ne bi poslušal.	/
U5	Da bi snemali večkrat na teden.	Pogostejše snemanje
U6	Več bi dal na igro in igranje, vključil bi izpadle dele scenarija.	Poudarek na igranju, upoštevanje scenarija
U7	Rad bi bil poslovnež v filmu, če bi ga spet snemali.	Drugačna vloga v filmu
U8	Scenarij bi prej končali in začeli s snemanjem. Več organizacije glede vlog – nikoli se ni vedlo glede nalog – več prilagajanja.	Boljša organizacija
U13	Drugače bi se oblekel – manjkajo stilisti.	Stilistki, obrazna mimika

	Več igre z obrazno mimiko.	
U20	Pravi material. Več lokacij snemanja. Obleke, material.	Scena, stilisti
U23	Pazil bi na razsvetljavo pri snemanju. Pripeljal bi kakšne ljudi, da bi videli, kako je treba delat in igrat.	Povabilo igralcev
U24	Če bi pisal scenarij, ga ne bi toliko zakompliciral. Ob snemanju eden drugemu ne bi vpadali v besedo.	Lažji scenarij; Disciplina

Tabela 4. 33: Predlogi glede projekta

Iz predlogov udeležencev za morebitno nadaljnjo delo ali ponovno izvajanje projekta, so razvidne že predhodno omenjene pomanjkljivosti, ki so bile posledica kombinacije najine neuspešnosti pri vzpostavitvi dogovornega stila vodenja in nekaterih drugih okoliščin. Razvidno je, da smo bili vsi sodelujoči na projektu le delno zadovoljni in bi se nekateri danes zadeve verjetno lotili drugače.

Vprašanje, ki se nama je porajalo je, ali je res težko delati s to populacijo, ali bi z drugačnimi koraki bili bolj uspešni? Kajti skozi celoten projekt sva skušali udejanjiti dogovorni stil vodenja, a večkrat nama ni uspelo in sva zdrsnili v uporabo nedoslednega – kaotičnega stila vodenja, kar so zaznali tudi udeleženci sami. Na koncu so izjavili, da bi morali biti bolj strogi, večja disciplina, postavljene meje, dogovorjene sankcije, točno določene vloge in naloge, kar pa so sestavina dogovornega stila vodenja. Iz tega lahko razberemo, da so tudi udeleženci želeli, da bi uporabljali dogovorni stil vodenja.

Sami meniva, da je bil ta projekt za naju pomembna izkušnja, predvsem z vidika novih spoznanj, povezanih z različnimi stili vodenj, spoznavanja specifične skupine ljudi, skupinske dinamike, pridobivanja na izkušenosti ter izgubi treme.

Eno izmed takih spoznanj, ki sva jih pridobili in bi ga omenili, se nanaša na komunikacijo. Pri komunikaciji moramo biti pozorni na spremembe, navezanost na prejšnje predstave o drugem in pripravljenost zavreči obstoječe predstave.

Tudi pri sebi sva opazili to spremembo. Na začetku izvajanja projekta sva hodili na PUM z veseljem, radi sva se pogovarjala z udeleženci, bili sva polni idej in imeli sva zalet za delo. Ko pa stvari niso tekale, kot bi morale oziroma se je vse zavleklo, ker udeleženci niso bili pripravljeni sodelovati, sva si o določenih udeležencih mislili, da so leni in nemotivirani za delo. Zato sva o določenih osebah imeli predsodek in ravno to se mi zdi, da je slabšalo naš odnos. Kajti, če bi zavrgli to predstavo in delali na tem, da bi dobili nov pogled na udeleženca, bi mogoče tudi sam to občutil in bi bil zato bolj pripravljen sodelovati.

Bistvo pa je, da so lahko bili nemotivirani zato, ker jih nisva znale motivirati, ker jim nisva znali pravilno predstaviti projekt, da bi jim bil zanimiv in da bi jih privlačil. Bili so

nemotivirani za najin projekt, ker morda v njem niso videli smisla, so pa motivirani za druge stvari.

Kranjc (1982: 23) omenja, da tudi psihologi pravijo, da vsako človekovo ravnanje in obnašanje ni zgolj eksplozija energije, ki bi sprožila vrsto nesmotrnih reakcij, ampak je vedenje človeka vedno smotrno, saj se za njim vedno skriva nek motiv oziroma notranja sila, ki je to sprožila.

Vedno obstaja nek vzrok za določeno početje in ne moremo na splošno reči, da je oseba nemotivirana.

Projekt nama je omogočil možnost, da se nekaj novega naučiva in hkrati podal uvid v napake, ki sva jih pri delu počeli. Tako predlogi, kot tudi udeleženci sami, so naju veliko naučili. S svojim delom vsekakor ne moreva biti zelo zadovoljni, vendar pa sva v danih razmerah delovali, kakor sva najbolje znali in skušali tudi sproti upoštevati opozorila na napake oziroma želje udeležениh pri projektu.

5 RAZPRAVA

Rezultati so pridobljeni na podlagi dveh podobnih vprašalnikov in sociogramov, ki so jih udeleženi pri projektu izpolnili na začetku ter ob koncu projekta ter na podlagi zapisov najinih opazanj.

Udeleženci projekta so bili fantje in dekleta, ki obiskujejo PUM in so stari med 15 in 25 let ter mentorji na Pum-u. Ko sva začeli prihajati na Pum, sva zasledili slednje: vse je delovalo malo zmedeno, zadolžitve so bile nejasne, nihče se ni držal pravil, ne udeleženci ne mentorji (negativna klima), prihajalo je do nerednih in poznih prihodov udeležencev. Opazili sva tudi, da med mentorji ni enotnega pristopa k načinu vodenju in da uporabljajo nedosledni način vodenja. Mentorji so bili nedosledni pri postavljanju mej in pravil, kar je povzročilo, da so bili tudi uporabniki zmedeni. Nastajala je velika zmeda v komunikaciji. Vsak dan, ko smo imeli jutranjo animacijo, so udeleženci poljubno odhajali iz sobe sredi dejavnosti. Nekateri mentorji so temu nasprotovali in jih opominjali na dogovore, ki so jih sprejeli ob prihodu v PUM. Drugi mentorji pa so dovolili odhajanje sredi dejavnosti ter hkrati tudi sami odhajali, kadar je niso vodili.

V začetku novembra so bili na PUM-u zaposleni trije mentorji in trije zunanji sodelavci, ki so po izobrazbi pedagogi, psihologi ter diplomiran organizator dela. Mentorji imajo ustrezno teoretsko podlago za delo z mladimi, ampak samo eden ima profesionalne izkušnje s tega področja dela z mladimi. Vsi ostali so z mladimi delali le prostovoljno, oziroma v sklopu pripravništva. Na tem mestu se zato lahko vprašamo o zadostni usposobljenosti mentorjev za delo s tovrstno mladino. Mentorji na PUM-u uporabljajo vzgojne prijeme, ki vsebujejo od vsakega vzgojnega stila nekaj sestavin, kar meniva, da bi Poštrak poimenoval kaotično ali nedosledno vodenje. Mentorji zagovarjajo dvosmerno komunikacijo, upoštevajo predloge in pobude udeležencev, kar so sestavina dogovornega stila vodenja. Ko pa se določena stvar ne udejanji, prestopijo na ukazovalno nedogovorni stil vodenja. Opazili sva tudi, da so mentorji pravzaprav odsotni, kljub temu, da so v zavodu. Dopuščajo, da stvari tečejo po svoje, so nedosledni pri postavljanju meja ter sprejemajo odločitve, katerih se kasneje ne držijo. Vse to so sestavine nedoslednega stila vodenja. Komunikacija in odnosi med udeleženci samimi kot tudi med udeleženci in mentorji so se nama zdeli slabi.

Zanimal naju je položaj teh mladih, kako se znajdejo v življenju. In ugotavljali sva, da je mogoče njihova težava- odgovornost. Opazili sva, da ti mladi niso izurili odgovornosti in sposobnosti za samostojno življenje. Videti so negotovi, odgovornost prelagajo na druge.

Vzroke za njihovo negotovost moramo iskati v dejavnikih tveganja, kot sva že navedli v teoretičnem uvodu. Ti dejavniki so lahko negativni (povečujejo možnost razvoja prestopniškega vedenja) ali varovalni (zmanjšujejo možnost razvoja prestopniškega vedenja). V življenjskem svetu teh mladostnikov so se ti dejavniki večkrat stopnjevali kot dejavniki tveganja, ne pa kot varovalni dejavniki (v smislu: težave v družini, ni bilo podpore s strani učiteljev v šoli, vrstniki so bili v podobnih težavah in so drug drugega podpirali v neustreznih odzivih, recimo v okviru t.i. mladostnih band in podobno).

Mladostnikom sva želeli ponuditi novo aktivnost, skozi katero bi pridobili pozitivno izkušnjo. Pri tem naju je zanimalo, koliko in na kakšen način lahko ponujeni projekt vpliva na posameznika in na skupino. Med sodelovanjem s sicer odprto skupino mladih, ki organizacijo obiskujejo na lastno željo, sva želeli ob izvajanju projekta delati na izboljšanju medsebojne komunikacije in razumevanju različnih vrst le-te, prispevati k širitvi posameznikove socialne mreže, jih seznaniti s timskim delom, vplivati na izmenjavo moči – znanj, ki jih imajo posamezniki na različnih področjih, ter na izboljšanju medsebojnih odnosov.

Udeleženci imajo pozitivno samopodobo o sebi in sebe opisujejo z pozitivnimi lastnostmi (karakterne, odnosne in vizualne lastnosti). Udeleženci, ki so sodelovali na projektu so navajali pomembnost medsebojnih odnosov in karakterne lastnosti, za razliko od tistih, ki niso sodelovali na projektu, ki so navajali vizualne lastnosti (lep, postaven).

Kljub pozitivni samopodobi pa imajo ti mladi, ki obiskujejo PUM, negativno mnenje o ostalih udeležencih, ki so na PUM-u. Med negativnimi lastnostmi so navedli neustrezne vedenjske značilnosti. Le dva udeleženca sta navedla pozitivno lastnost, in sicer da so to v redu osebe ter na obstoju individualnih razlik med udeleženci.

Tudi mentorji navajajo predvsem negativne značilnosti udeležencev (neustrezne vedenjske značilnosti), kar po najinem mnenju vpliva na sam proces dela in klimo v skupini. Kajti delo s tako populacijo mladih zahteva, da mentorji verjamejo vanje, kar jim daje upanje in motivacijo, da še lahko uspejo v življenju. Le dva mentorja sta navedla pozitivne lastnosti udeležencev ter opozorila na individualne razlike med udeleženci.

Udeleženci imajo želje in načrte za prihodnost, kar jim predstavlja osnovno motivacijsko gonilo za naprej. Med načrti prevladujejo: uspešno opravljene šolske obveznosti, vstop v poklicni svet, zdravje, nesebična pomoč drugim in družina. Le nekateri še nimajo jasne predstave, kaj želijo početi v življenju. Izražen pa je bil tudi način življenja, ki je družbeno nesprejemljiv (postati gangster).

Udeleženci so se za sodelovanje na projektu odločili na podlagi notranje motivacije (osebni motivi, motivi vezani na skupino, motivi vezani na neugodno klimo na PUM-u ter motivi vezani na sam film). Sodelovanje na projektu je bila njihova prostovoljna odločitev, le eden izmed udeležencev je izjavil, da jih je mentor silil k sodelovanju.

Na vprašanje, kaj lahko udeleženci pridobijo v okviru projekta so udeleženci navajali pričakovanja, ki so vezana na projekt (sodelovanje, učenje novih socialnih veščin), kot tudi pričakovanja, ki niso vezana na projekt (uspešen zaključek šolanja). Mentorji in izvajalki projekta pa smo v projektu videli možnost za osebno rast in razvoj udeležencev, odkrivanje in razvijanje osebnostnih potencialov, pridobivanje življenjskih izkušenj in znanj ter priložnost za večanje odgovornosti ter boljše samopodobe.

Mentorji so se odločili za sodelovanje pri projektu iz motivov, vezanih na udeležence (učenje novih socialnih veščin, soustvarjanje s preostalimi udeleženci), motivov vezanih na izvajalki projekta (podpora sodelavcem) ter iz motivov, vezanih na sam program v PUM-u (popestritev njihovega dela, kreativni prispevek, zapolnitev luknje v programu).

Načrt dela se je skozi sam proces spreminjal in morali sva se prilagajati udeležencem. Upoštevati pa moramo dejstvo, da sva delali z mladimi, ki imajo nizko stopnjo motivacije. Načrt dela je bil obešen na steni, tako da so mladi vedno vedeli, kaj bomo počeli prihodnjič in da bi naše delo potekalo bolj strukturirano. Zaradi neupoštevanja dogovorov sva večkrat morali obnoviti dogovor o sodelovanju tako z udeleženci kot mentorji, saj je bilo delo v takih, neudobnih razmerah težavno. Problemi, s kateri sva se srečevali, so bili vezani na udeležence, kot tudi na mentorje oziroma organizacijo samo. Največkrat je bila težava v tem, da kljub dogovoru, ki smo ga vzpostavili na začetku z mentorji, nisva imeli zagotovljenega časa za izvajanje projekta in tudi nisva bili obveščeni, če se je načrt spremenil, kar nakazuje na naše neusklajeno sodelovanje. Problemi, ki sva jih zaznali na strani udeležencev, pa so bili nepripravljenost za sodelovanje, jutranje zamujanje, podaljševanje odmorov med delom, zapuščanje delovnega prostora med aktivnostjo in odprtost skupine. Vedno so prihajali novi člani, stalni člani niso bili prisotni vsak dan. Skupine so bile prehodne in nestabilne. Opazili sva, da sta se oblikovali dve skupinici: ena, ki je bilo vedno pripravljena za delo, če so bili prisotni, ter druga, katerih motivacija je nihala (enkrat so bili motivirani za delo, drugič ne). Najpogostejša oblika dela je bila delo v manjši skupini in ne delo s celotno skupino, kot sva načrtovali na začetku.

Izključitev določenih udeležencev iz programa PUM je ustvarilo negativno klimo med samimi mentorji kot tudi udeleženci, kar je posledično tudi negativno vplivalo na najin projekt. Ob zaključku pisanja scenarija je klima postala bolj pozitivna. Določeni udeleženci so se aktivirali in sodelovali, tudi mentorji so se bolj vključili v projekt.

V tretjem delu načrta, ki je bil povezan s sceno, se je načrt najbolj spremenil. Nobeden od udeležencev ni hotel prevzeti odgovornosti, da bi poskrbel za material in sceno, tako da je vse breme padlo na ramena izvajalk. Poleg priprav s sceno, sva stopili v stik z zunanjimi sodelavci ter si pridobile sodelovanje filmske in gledališke igralk, ki sta udeležencem pokazali nekaj filmskih trikov.

V zadnjem delu načrta, snemanju filma, je prišlo do največjih sprememb in odstopanj. Najprej časovna zakasnitev snemanja zaradi tehničnih težav s kamero. Nato pa še zamujanje udeležencev kot tudi mentorjev, upor udeleženca, da ne bo igral, nezagotovljen čas za snemanje, zahtevek po finančnem dodatku za igranje, disciplinski prekrški, kar je zahtevalo ponovno obnovo dogovora o sodelovanju. Scenarij se je skozi proces snemanja spreminjal in smo ga prilagajali situaciji. Tudi montaža filma se je časovno zavlekla, ker se je udeleženec, ki se je javil, da bo film zmontiral, izselil iz Ljubljane, zato sva morali poiskati drugega monterja.

Udeleženci se razlikujejo med seboj po starosti, stopnji odgovornosti, motivaciji za delo. Eni stvari vzamejo hitro za svoje, eni pa ne. Treba jih je bilo vzpodbujati, vendar sva morali sprejeti tudi to, da bodo eni vedno samo obiskovalci. Motivacija za sodelovanje v projektu se je iz dneva v dan spreminjala in zato je bilo včasih težko izpeljati projekt po načrtu.

Pri mladih je bilo opaziti tudi, da so bili sprva navdušeni nad idejo, da bodo sodelovali pri načrtovanju in izpeljavi projektne dejavnosti. Vendar pa se navdušenje ni kazalo vedno tudi v stopnji sodelovanja mladih pri načrtovanju. Kajti ti mladi uporabljajo še pasivne vzorce vedenja, ki so jih prinesli iz začetka šolanja, saj če bi bili mladi aktivni in zavzeti za izobraževanje, verjetno ne bi imeli težav v šolanju. Pogosto sva opazili, da se nekateri udeleženci zavzemajo za učenje in sodelovanje zgolj deklarativno, v resnici pa so precej pasivni in sodelovanje zavračajo.

Udeleženci, ki so sodelovali na projektu, so izrazili, da je bil najlažji začetek snemanja, upravljanje s kamero in igranje. Najtežje pa je bilo ostati pri stvari, motiviran, sodelovanje z drugimi ter prevzem odgovornosti za svoje vedenje. Izjava je tudi bila, da ni bilo nič lahko, da so imeli probleme v komunikaciji, ker drugi niso govorili angleško in tremo pred drugimi.

Kot najlepše dogodke, ki so se udeležencem pripetili v okviru projekta, so opisovali tako dogodke, ki so vezani na projekt (snemanje določenega prizora), kot tudi dogodke, ki niso vezani na projekt (druženje, neformalni pogovori ob kavi izven projekta).

Med stvarmi, ki so udeležence najbolj motile pri sodelovanju v projektu, so najpogosteje navedli zamujanje drugih udeležencev, neupoštevanje dogovorov. Med manj pomembne pa so navedli nezanimiv scenarij, osebne težave ter sam proces dela.

Udeleženci so najino delo ocenili dokaj dobro. Med pozitivne vidike najinega dela so navedli veliko mero potrpežljivosti in vztrajnosti ter odgovornosti, med negativne pa, da vsa bili premalo strogi, da scenarij ni bil dober ter disciplinske nemire med snemanjem. Tudi mentorji so poudarili najine vrline, ki so jih opazili: potrpežljivost, vestnost, natančnost, poštenost, vztrajnost. Kot priporočilo k nadaljnjemu delu pa je bila izražena večja stopnja asertivnosti. Morale bi se bolj postaviti zase, prevzeti pobudo v svoje roke in bolje voditi ter dosledno upoštevati dogovorni način vodenja. Če bi bile bolj asertivne, bi imele boljše interakcije in tesnejši stik z udeleženci.

Pri preverjanju doseženih ciljev projekta sva se osredotočili predvsem na spremembe odnosov in klime v skupini pred začetkom in ob koncu projekta in na spremembe v sistemu osebnih vrednot pri posameznikih. Sočasno sva pridobivale tudi predloge oz. mnenja posameznikov glede morebiti pridobljenih novih znanj in najinega vpliva na skupino.

• ODNOSI MED MENTORJI IN UDELEŽENCI

Mentorji so na začetku projekta podali splošne opise glede odnosov z udeleženci. Večinoma so jih opisovali kot pozitivne, prijateljske, korektne, super. Po koncu projekta so opisi treh mentorjev nekoliko natančnejši in nakazujejo na spremembe oziroma na določen odnos s posameznim udeležencem. Dva od mentorjev v izjavi do istega udeleženca podata podobno mnenje oz. nakažeta na težave v odnosu do tega udeleženca. V enem primeru pa sprememba v odnosu do določenega drugega udeleženca ni definirana kot negativna ali pozitivna. Eden izmed mentorjev ohranja isti opis odnosov kot na začetku projekta, kar meniva da je posledica manj intenzivnega sodelovanja mentorja s skupino.

Na vprašanje, ali so udeleženci zadovoljni z delom mentorjev, udeleženci navajajo, da jim je všeč, ker ti stojijo ob strani, jim pomagajo in se posvečajo problemom, da so smešni, imajo smisel za humor, da imajo z njimi odprt odnos in prijateljski odnos. Moti pa jih, da so preveč popustljivi in da ne uporabljajo enotnega stila vodenja. Eden izmed udeležencev je rekel, da ga mentorica preveč nadleguje. Izjava enega udeleženca, ki ni zadovoljen z delom

mentorjev, je bila: »Tu naj bi mentorji pomagali najstnikom najti pot nazaj v šolo in tega tukaj še nisem videl.« Izjava je bila tudi, da mentorji niso dovolj organizirani.

- **ODNOSI MED UDELEŽENCI**

Analiza prvih sociogramov, narejenih v februarju, je pokazala, da imajo udeleženci dokaj dobre odnose z drugimi (60,90 %), kar lahko utemeljimo s tem, da se je program izvajal že nekaj mesecev, v katerih so se imeli udeleženci čas medsebojno spoznati. Skoraj 20 % udeležencev pa je izjavilo, da določenih oseb ne pozna.

Analiza drugega sociograma, opravljena konec maja, je pokazala na določene spremembe, ki so se zgodile med udeleženci in mentorji. Tokrat le še 6,66 % udeležencev ne pozna vseh udeležencev, kar se je zmanjšalo za skoraj 13 % od začetka. Naraslo pa je število stresnih odnosov med udeleženci in mentorji, in sicer na 7,03 %. Zmanjšal se je tudi procent pomembnih odnosov, in sicer za dobrih 10 %.

V februarju so od 13 udeleženih trije odgovorili, da imajo z drugimi udeleženimi dobre odnose. Pet udeležencev je svoje odnose opisovalo kot mešane in individualno pogojene, trije opisujejo odnose kot dokaj oz. še kar dobre. En udeleženec pri odnosih omeni slabo poznavanje ostalih, eden pa odnose ocenjuje kot timske.

Ob koncu projekta jih je od 11 udeležencev sedem odgovorilo, da ima z drugimi dobre ali prijateljske odnose. Dva udeleženca opišeta odnose kot mešane, eden kot dokaj dobre in eden kot individualno pogojene oz. celo šibke.

- **KLIMA IN IZPOLNJENOST ZAČETNIH PRIČAKOVANJ POSAMEZNIKOV**

Od stalne skupine udeležencev, sodelujočih na projektu, sta dva odgovorila, da njuna pričakovanja povezana s filmom niso bila izpolnjena. Udeleženec U2 se je pri tem navezal predvsem na samo zavzetost udeležencev in sodelovanje pri projektu, medtem ko je U3, ki je pri projektu bolj sodeloval, navedel tudi nekatere organizacijske pomanjkljivosti.

Dva udeleženca sta dejala, da so bila njuna pričakovanja dosežena, en udeleženec pa na to vprašanje odgovarja kot na zanj pozitivno izkušnjo. Vsi trije so pri filmu sodelovali pogosto, pričakovanja dveh izmed njih pa so se navezovala predvsem na novo izkušnjo in učenje od drugih. Dva udeleženca sta se pri odgovarjanju na to vprašanje navezala na motiviranost glede projekta in izrazila, da je pri njima prišlo do upada motivacije tekom projekta. Dva izmed udeležencev sta povedala, da so bila njuna pričakovanja delno izpolnjena.

Glede počutja in klime so udeleženci v februarju odgovarjali bolj splošno. Od skupine 13-ih se jih je osem opredelilo, da so na PUM-u zadovoljni. Trije so zelo zadovoljni, dva nezadovoljna in dva zdolgočasena.

Podobno jih je po koncu projekta od 11-ih udeleženih ponovno osem izrazilo, da so zadovoljni, en udeleženec ob koncu ni spremenil počutja »normalno, nič pomembnega«. Dva udeleženca sta izrazila, da sta ob koncu projekta nezadovoljna. Eden kot vzrok navaja občutek nezadovoljstva z lastnim prispevkom, medtem ko drugega moti to, da se je projekt zaključil »nesrečno« – lahko bi še nadaljevali. Izrazili so, da je dolgčas sedaj, ko se nič ne dogaja.

- MEDSEBOJNO ZAUPANJE

Glede medsebojnega zaupanja so v začetku februarja udeleženci odgovarjali, da zaupajo samo določenim osebam, največkrat so bili omenjeni mentorji. Večinoma so odgovorili, da nobenemu tukaj ne morejo zaupati, vendar ne smemo pozabiti na začetno nepoznavanje udeležencev.

Po koncu projekta sva udeležence ponovno vprašali isto vprašanje. Večinoma so odgovarjali, da težav ne zaupajo drugim udeležencem, ampak imajo v okolju odrasle referenčne osebe, na katere se lahko zanesejo.

Predpostavljava, da torej projekt ni imel vpliva na povečanje zaupnosti v skupini.

- VPLIV PROJEKTA NA POSAMEZNIKA IN NJEGOV SISTEM VREDNOT

Od 11 udeleženih na projektu, ki so sodelovali pri končni evalvaciji, jih je devet izrazilo, da je imel projekt nanje določen vpliv. Od tega jih je šest menilo, da so bili v tem času bolj odgovorni. Ostali odgovori so bili: porast motivacije, nova spoznanja o sebi, vpliv na sam film. Dva udeleženca sta menila, da film ni imel vpliva nanju. U2, ki je izjavil, da projekt nanj ni imel vpliva, je sicer v projektu občasno sodeloval, vendar pa se njegov odnos od začetka pa do konca ni kaj dosti spremenil, zato se morava strinjati z njegovo trditvijo. Enako bi lahko rekli za udeleženca U7, za katerega ocenjujeva, da že v začetku ni imel težav z vrednotami, na katere sva želeli s projektom vplivati.

Od 11 udeležencev na projektu jih je na vprašanje, kaj menijo, da so s projektom pridobili, šest odgovorilo, da so pridobili nova znanja, dva osebno rast, eden izboljšanje samopodobe, eden odgovornost in eden spoznavanje drugih. Meniva, da so udeleženci imeli možnost pridobiti vse od naštetega. Vse naštetu pa se tudi neposredno pokriva z začetnimi cilji projekta. Meniva tudi, da bi lahko udeleženci ob boljšem vodenju in izpostavitvi dogovornega stila vodenja pridobili več, v večjem obsegu in ne bi prihajalo do negativnih izkušenj

povezanih tako s tehničnimi zadevami, kot tudi z organizacijo. Ker nama ni uspelo vzpostaviti ustreznih razmer v skupini, meniva tudi, da so udeleženci pristali na manj, kot bi lahko dosegli, sami pa sva to sprejeli kot zadostno.

V času trajanja projekta je bilo možno zaznati spremembe v sistemu vrednot pri udeležencih. Glavne tri vrednote, ki so jih udeleženci navedli pred začetkom projekta, so bile družabnost, iskrenost in ustvarjalnost. Na repu pa odgovornost, samospoštovanje in potrpežljivost. Na prvih mestih ni odgovornosti, samospoštovanja in potrpežljivosti, morda zaradi tega ker niso bile izpostavljene kot zahteva znotraj delovanja skupine, ali pa so udeleženci dejansko smatrali, da se ne uvrščajo tako visoko na njihovi osebni lestvici vrednot. Takšno razporeditev vrednot posameznikov bi lahko pripisali, tako dejanskemu poteku in načinu dela na začetku, kot tudi posameznikovi lastni oceni vrednostnega sistema.

Pomembna sprememba je bila, da so na koncu udeleženci ravno odgovornost in samospoštovanje postavili na prvo mesto, sledi zaupnost, na repu pa samozaupanje, strpnost in potrpežljivost. Tukaj meniva, da se pozna vpliv dela na projektu. Od udeležencev so bile namreč zahtevane vse tri vrednote, saj bi bila izpeljava projekta drugače nemogoča. Med samim delom oz. snemanjem filma se je pokazalo, da so te vrednote nujno potrebne za izpeljavo projekta – odgovornost do dela in ostalih članov skupine, zaupnost in samospoštovanje, kot posledica uspešnega dela na projektu oz. uspešnosti posameznikov.

• PREDLOGI UDELEŽENCEV

Udeležencem je projekt predstavljal izziv, kjer so se lahko preizkusili v svojih spretnostih in se hkrati učili od drugih sodelujočih. Vsi razen enega udeleženca so izjavili, da bi se sedaj ponovno odločili za sodelovanje v projektu.

Hkrati pa sva dobile tudi povratno informacijo od udeležencev na svoje delo ter predloge za vnaprej, če se bova v prihodnje ponovno odločili za tovrsten projekt.

Predlogi so bili: pogostejše snemanje, poudarek na igranju, sledenje scenariju, drugačne vloge v filmu, organizacija stilistov, postavitve scene, več organiziranih obiskov zunanjih gostov ter lažji scenarij.

Med predlogi vezani na najin način vodenja pa so podali: uporaba drugačnega pristopa, večja motiviranost vodij, boljša organizacija ter drugačni ukrepi glede discipline. Iz njihovih izjav lahko razberemo, da bi jim dogovorni stil vodenja ustrezal, saj so sami rekli, da jih moti nedisciplina.

Meniva, da je projekt imel vpliv na udeležene, kar se je pokazalo predvsem pri vplivu na sistem vrednot posameznikov in samih odnosov znotraj skupine. Tudi podatek, da ni imel vpliva na medsebojno zaupanje, je pomemben. Meniva, da bi bili lahko učinkovitejši, v kolikor bi uspeli odpraviti veliko število nenamernih vplivov in vzpostaviti dogovorni stil vodenja ter usmeriti skupino h konstruktivnemu delovanju. Kot ovire so se kazale predvsem pomanjkanje izkušenj z najine strani, same razmere v skupini pred in zunaj izvajanja projekta ter slabe finančne zmožnosti.

Ker je veljalo načelo, da udeleženci na PUM-u delujejo kot odprta skupina, kar so v pogovorih definirali tako udeleženci kot mentorji, sva najin projekt zasnovali na načelu prostovoljnosti. Sami sva to razumeli predvsem v smislu proste izbire, ali se bo posameznik projektu priključil ali ne. Kasneje pa je bila ta izbira zavezujoča za tiste, ki so se za sodelovanje odločili. Kljub temu, da sva ta vidik prostovoljnosti skušali predstaviti na začetku, ob predstavitvi projekta, pri vzpostavljanju začetnega dogovora in kasneje ob skupinskih evalvacijah, udeleženi na projektu najinega pojmovanja prostovoljnosti niso sprejeli za svojega oz. so dojemali prostovoljnost nekoliko drugače. Posledično je populacija udeleženih na projektu precej nihala.

Raziskava je bila izvedena na PUM-u v Ljubljani. Rezultati te raziskave veljajo le za ta PUM, na katerem je bila izvedena raziskava, in za leto 2007/08. Upoštevati moramo, da bi bili rezultati raziskave opravljene v naslednjem letu drugačni, saj se menjajo tako mentorji kot udeleženci. Kajti ravno odnos, stopnja medsebojnega zaupanja, vzpostavljen delovni odnos, motiviranost mentorjev in udeležencev, usposobljenost mentorjev vpliva na klimo v skupini. Rezultati raziskave so subjektivni, saj sva bili prisotni ves čas trajanja projekta in v njem opisujeva tudi svoja videnja situacije. Ne smemo zanemariti vidika, da bi lahko bili rezultati drugačni, saj sva s svojo prisotnostjo tudi imeli vpliv na klimo v skupini.

6 SKLEPI

- Projekt sodi v neformalno polje mladinskega dela.
- Projekt je mlade spodbujal h kreativnosti in možnosti pokazati svoja znanja.
- Med delom so se izražale številne dobre strani skupinskega dela, kot so medsebojno sodelovanje, nudenje pomoči, učenje od drugih članov skupine.
- V okviru projekta smo skupaj z mladostniki doživeli veliko novih izkušenj od razveseljujočih, vznesenih pa do stresnih. Ta doživetja so pomagala k samospoznavanju, samopodobi, razvijali smo tudi dinamiko v skupini.
- Projekt je bil po najinem mnenju uspešen v manjši meri od predvidenega.
- Manjšo mero uspešnosti pripisujeva predvsem najinemu pomanjkanju izkušenj in veščine vodenja skupine.
- Na manjšo uspešnost je vplivala tudi razdelitev moči in dinamika v skupini pred pričetkom projekta. Z najinega vidika je bil sam projekt ob pomanjkanju navedenih veščin enostavno premajhna motivacija, da bi lahko bistveno spremenil način delovanja in dinamiko v skupini.
- Meniva tudi, da bi morda sprememba bila možna ob nekoliko večji podpori mentorjev oziroma povezanosti naju z mentorji in mentorjev med sabo ter ob bolj doslednem in organiziranem sledenju prvotno zastavljenega začetnega dogovora in delovnega načrta.
- Komunikacija med akterji je slaba, ni jasne postavitve vlog, ni povezanosti in enotnega koncepta dela med mentorji. Za učinkovitejše delovanje bi bilo potrebno vzpostaviti boljšo komunikacijo med mentorji ter mentorji in udeleženci, kar bi tudi pripomoglo k boljšemu odnosu. Za pozitivne odnose med vsemi akterji v PUM-u, bi bilo treba uskladiti želje in potrebe vseh akterjev, vzpostaviti dobro komunikacijo, se učiti in oblikovati dober model za timsko delo.
- Mentorji morajo udeležati ustreznega dogovornega načina vodenja.

7 PREDLOGI

- V kolikor bi se lotili podobne naloge predlagava podrobno proučitev delovanja skupine in odnosov znotraj nje pred pričetkom projekta.
- Pred začetkom preveriti dejansko zainteresiranost ciljne skupine.
- Večji poudarek na začetnem dogovoru, tudi individualno, če je potrebno.
- Pri postavljanju pravil je pomembno, da se natančno določi ukrepe ob neupoštevanju pravil in se jih tudi drži.
- Dobro preučiti tehnično zahtevnost projekta in predhodno preveriti lastne socialne mreže za morebitno pomoč.
- Se povezati z ljudmi, ki imajo več znanja.
- Narediti dober načrt dela in razdelitev vlog, delo znotraj manjših skupin.
- Na PUM-u bi potrebovali supervizijo – sodelovanje z zunanjim sodelavcem, ki ima nevtralen odnos do stvari. Samo intervizija ni dovolj glede na probleme, ki jih imajo med seboj in z udeleženci.
- Glede na težave z organizacijo dela bi bilo treba razmisliti o morebitni okrepitvi mentorske skupine ali drugačne organizacije dela med samimi mentorji. Lahko bi povabili več prostovoljcev, ki bi lahko ta problem zmanjšali.
- Vsi, ki se ukvarjajo z mladimi, bi morali opraviti krajše izobraževanje o delu z mladimi in bi morali biti izbrani selektivno.
- Tem mladim, ki izstopijo iz šole brez pridobljene izobrazbe, bi morali ponuditi nadomestne oblike izobraževanja ali svetovanja.
- Na področju dela z mladimi bi bilo potrebno raziskati področje ter najti primere dobre prakse.
- Ena izmed izbirnih smeri študija FSD-ja bi morala biti socialno-kulturno delo.
- Podpreti uveljavljene izkušnje in znanja, pridobljena s prostovoljnim delom kot referenco za nadaljnje šolanje in kasneje za zaposlitev.

8 LITERATURA

Antončič, Eda (2005), Medvrstniško nasilje in prestopniško vedenje otrok in mladostnikov. V: Andreja Črnak- Meglič (ured.), *Otroci in mladina v prehodni družbi: Analiza položaja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej, zbirka Juventus.

Berkowitz, L. (1993), *Agression: Its Causes, Consequences, and Control*. New York: McGraw-Hill.

Boden, Margaret, A. (ured.) (1994), *Piaget*. 2nd ed. London: Fontana Press.

Brajša, Pavao (1995), *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.

Cencič, M. (1998), *Dinamika vzgojnega dela v šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Croft, Tom., Crolla, Veronique, Mida- Briot, Benoît (2005), *Socialno vključevanje*. Ljubljana: Urad RS za mladino: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK- (T- Kit; 8).

Čacinovič Vogrinčič, Gabi (2000), Socialno delo z otroki in mladostniki med pomočjo in prisilo. V: Alenka Šelih (ured.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.

Čacinovič- Vogrinčič, Gabi (2002), Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 42, 2: 91–96.

Čacinovič Vogrinčič, Gabi (2003), Jezik socialnega dela. *Socialno delo*, 42, 4/5: 199–203.

Čacinovič Vogrinčič, Gabi (2005), *Socialno delo z družinami*. Študijsko gradivo 2005/06. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Dekleva, Bojan (2000), Šola, mladi in nasilje. V: Alenka Šelih (ured.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.

Dragoš, Srečo, Leskošek, Vesna (2003), *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut za sodobne družbene in politične študije.

EUROPEAN COMMISSION (2000), *Integrating all young people into society through education and training. Volume 1: Proceedings of the conference in May 1998 in Brussels*. Luxemburg: European Commission, office for Official Publications of the European Communities.

Flaker, Vito (2003), *Oris metod socialnega dela: Uvod v katalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.

Gillis, John R. (1999), *Mladina in zgodovina: Tradicije in spremembe v evropskih starostnih odnosih od 1770 do danes*. Šentilj: Aristej.

Gordon, Thomas (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Goršek, Katja., Šterpin, Elena (ured.) (2007), *Evropsko državljanstvo: Evropski mladinski teden*. Ljubljana: Movit NA Mladina.

Hočevar, Franc., Mesec, Blaž (1981), *Prosti čas*. 2 razširjena izdaja. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.

Hövels, B., Rademacker, G., Westhoff, G. (ed.) (1999), *Early School-Leaving, Qualifications and Youth Unemployment: Research and practice in Germany and in the Netherlands*. Sewn: Paperback.

Jelenc, Sabina (1996), *ABC izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Konvencija o otrokovih pravicah. Uradni list RS, let. 1990, št. 44/25. Ljubljana (<http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>)

Kovač Šepart, Mojca., Gaber, Slavko., Pluško, Alojz (2005), *Izobraževanje in izobraženost*. V: Andreja Črnak- Meglič (ured.), *Otroci in mladina v prehodni družbi: Analiza položaja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministerstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej, zbirka Juventus.

Kožuh, Boris (ured.) (1991), O avtoriteti nekoliko drugače... *Sodobna pedagogika*, br. 3–4, str. 148–155. Ljubljana

Kranjc, Ana (1979), *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. 1. natis. Ljubljana: Delavska enotnost.

Kranjc, Ana (1982), *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Kroflič, Robi (1997), *Med poslušnostjo in odgovornostjo: Procesno- razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Leskovšek, Breda., Ozimek, Martina (2006), *Ustvarjalni pristopi pri prostovoljnem delu z mladimi*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Lynn, Dorothy (1992), *Ustvarjalne metode učenja*. Ljubljana: Alpha center.

Maksimović, Zoran (1991), *Mladinska delavnica: psihološki primarno preventivni program, namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.

Malečkar, Vilma., Istenič Strašič, Andreja (2000), *Evalvacija programa usposabljanja za življenjsko uspešnost: Nacionalno poročilo za leto 1999*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Medvešek, Matjaž., Potocco, Marcello., Raičević, Ljubo., Žavbi, Alenka (2003), *Informiranje in svetovanje za mlade v Sloveniji: smernice razvijanja dejavnosti*. Ljubljana: MZŠŠ, UR Slovenije za mladino, Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije.

Mesec, Blaž (1997), *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I*. Študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mesec, Blaž., Poštrak, Milko., Rode, Nino., Kern, Bojan., Cigoj Kuzma, Nika (1999), Evalvacija preventivnih programov centrov za socialno delo 1995–1998. *Socialno delo*, 38, 3; 135–150.

Mesec, Blaž (1997- 2003), *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mesec, Blaž s sodelovanjem Nike Cigoj Kuzma (2003), *Navodila za pisanje diplomske naloge in opravljanje diplomskega izpita*. Četrta, popravljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Milošević- Arnold, Vida., Poštrak, Milko (2003), *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.

Mrgole, Albert (1996), *Razvoj kurikuluma za mlajše odrasle na prehodu iz osnovnega v poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mrgole, Albert (1997), *Projektno učenje za mlade: izobraževalni program*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mrgole, Albert (2003), *Kam z mularijo? Načela neformalnega dela z mladimi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino; Maribor; Aristej.

Muncie, J. (1999), *Youth and Crime*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Musek, Jan., Pečjak, Vid (1997), *Psihologija*. Učbenik. Ljubljana: Educy (1 izd. 2.ponatis).

Nastran Ule, Mirjana (1996), *Sociološki oris mladosti/mladine*. V: Mirjana Nastran Ule (ured.), *Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče: Ministrstvo za šolstvo in šport: Urad RS za mladino.

Nastran Ule, Mirjana (2000), *Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti*. V: Alenka Šelih (ured.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.

Orešek, Jasmina (2002), *Pomen izobraževanja za mlade, ki opustijo šolanje: PUM-Motivacijski program neformalnega izobraževanja za nadaljevanje opuščenega šolanja*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Petrovič Erlah, Polona., Žnidarec Demšar, Simona (2004), *Asertivnost- zakaj jo potrebujemo in kako si jo pridobimo*. Nazarje: Argos.

Plotajs, Matjaž (2002), Socialno kulturno delo v Malem domu. *Socialno delo*, 41, 5: 273–280.

Poljšak Škraban, Olga (2004), *Obdobje adolescence in razvoj identitete*. Ljubljana: Pedagoška fakultete v Ljubljani.

Poštrak, Milko (1994a), Kje so subkulture danes? 1. *Socialno delo*, 33, 1: 35–38.

Poštrak, Milko (1994b), Kje so subkulture danes? 3. *Socialno delo*, 33, 3: 227–234.

Poštrak, Milko (1994c), V znamenju trojstev. *Socialno delo*, 33, 4: 325–342.

Poštrak, Milko (1995), Razsežnosti ustvarjalnosti. *Socialno delo*, 34, 1: 37–44.

Poštrak, Milko (1996), Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 35, 5: 407–416.

Poštrak, Milko (2003), Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. *Šolsko svetovalno delo*, 8, 3–4: 26–33.

Poštrak, Milko (2006), Nasilje kot sporočilo. *Šolsko svetovalno delo*, XI, 3–4 : 3–8.

Poštrak, Milko (2007), Preventivna funkcija prostega časa. V: KRISTANČIČ, Azra. *Svoboda izbire - moj prosti čas*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba, 2007, str. 147–166.

Potočnik, Janez., Škerl, Peter (1997), *Biser planin: Priročnik za oblikovanje otrok in odraščajočih*. Ljubljana: Salve.

Prgić, Ivan (2007), *Vodenje razreda*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Randall, Rosemary., Southgate, Jofn (1988), *Skupinska dinamika v skupnosti- ali- Ni treba, da so vaši sestanki tako neznosni*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije, Višja šola za socialne delavce.

Resman, Metod (1999), *Svetovalno delo otrokom, mladini in učencev*. V: Resman, Metod et al. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rihter, Liljana (2001), *Evalvacija prostovoljnega dela na področju šolstva (evalvacija projekta prostovoljnega dela na Šolskem centru Velenje)*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Robnik, Nina (2005), *Mladinski kulturni center kot prostor neformalnega dela z mladimi*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Saleebey Dennis (1997), *The strenghts perspectives in social eork practice*. 2nd ed. New York: Longman

Smith, Mark (1988), *Developing Youth Work*. Milton Keynes: Open University Press.

Svetlik, Ivan., Vilič-Klenovšek, Tanja., Klemenčič, Sonja., Hribar Samo (1993), *Izobraževanje in trg dela*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Šebez, Renata (2006), *Poskus pomoči z umetnostjo v praksi*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Škulj, Janez (ured.) (2006), *Mentorji v projektih Evropske prostovoljne službe*. Ljubljana: Movit NA Mladino.

Šugman Bohinc, Lea (1994), Socialno kulturo delo. *Socialno delo*, 33, 4: 317–324.

Šugman Bohinc, Lea (1996), Socialno delo - znanost?. *Socialno delo*, 35, 5: 403–405.

Tomori, Martina (2000), Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V: Alenka Šelih (ured.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.

Trbanc, Martina (2005), Zaposlovanje in brezposelnost mladih. V: Andreja Črnak- Meglič (ured.), *Otroci in mladina v prehodni družbi: Analiza položaja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministerstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej, zbirka Juventus.

Trstenjak Anton (1994), Hoja za človekom. Celje: Mohorjeva družba.

Ule, Mirjana, Kuhar, Metka (2003), *Mladi, družina, starševstvo: Spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, zbirka Psihologija vsakdanjega življenja.

Ule, Mirjana, Mihelj, Vlado (1995), *Prihodnost mladine*. Ljubljana: DZS.

Ule, Mirjana (1996), *Predah za študentsko mladino*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino.

Ule, Mirjana; Rener, Tanja; Mercin Čeplak, Metka; Tivadar, Metka (2000), *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Aristej, zbirka Juventa.

Veliki splošni leksikon v osmih knjigah (1997). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Velikonja, Marija (ured.) (2000), *Izobraževalni programi: Izobraževanje odraslih*. Projektno učenje za mlajše odrasle. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.

Vogelnik, Mojca (1994), *Ustvarjalni gib: plesno- gledališki priročnik*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.

Žalec, Nataša (1994), *Vzgojnoizobraževalni program Centrov za mlajše odrasle*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

9 POVZETEK

V teoretičnem delu se osredotočiva na pojem mladosti, govoriva o prehodih v odraslost, identitetni krizi, vzgoji in izobraževanju, negativnem vplivu individualizacije na mladostnike in pomenu prostega časa. Razpravljali sva tudi o osipu mladih iz sistema rednega izobraževanja, kar te mlade uvršča v kategorijo težje zaposljivih in kar negativno vpliva na njihovo samopodobo. Na koncu sva navedli še nekaj podatkov o mladinskem delu in mladinskih organizacijah, ki so mladim na razpolago.

V osrednjem delu pa opisujeva zavod PUM (Projektno učenje za mlajše odrasle) ter evalvirava izveden projekt. Izvedli sva kompleksno evalvacijo.

Za snemanje filma, kot končni produkt projekta, pa sva se odločili, ker sva mnenja, da je ravno film tisti medij, ki omogoča dovolj svobode v smislu medsebojnega in multikulturnega sprejemanja ter hkrati zagotavlja učenje določenih vrednot oz. spretnosti (odgovornosti, osamosvajanje, pridobivanju delovnih oz. učnih navad) ter mladim ponuja obilo možnosti za igranje in zabavo.

Namen najinega projekta je predvsem timsko delo, saj se v sodobnem svetu najbolj poudarja vrlina individualnost. Pogled je usmerjen v posameznika, v njegove sposobnosti, dosežke, zanemarja pa se vidik skupine, skupinskega dela in drugih oseb v okolju, ki so mlademu človeku pomemben oporni steber. Bistvo projekta je, da bi se mladi povezovali v skupino, gojili duh pripadnosti, ki bi jim pomagal pri osebnoštnem razvoju in poglobljanju medsebojnih odnosih. Hkrati pa je bil cilj tudi pridobivanje novih socialnih izkušenj in znanj, vrstniško učenje ter aktivna udeležba v vseh dejavnostih.

Za preverjanje, ali so bili zastavljeni cilji doseženi, sva uporabili merske instrumente: opazovanje z udeležbo, neposredni pogovori z uporabniki, poglobljanje odnosov med uporabniki samimi ter med uporabniki in nama, mnenja in opažanja mentorjev ter sama povratna informacija udeležencev na sestankih.

Udeleženci imajo pozitivno samopodobo o sebi in sebe opisujejo s pozitivnimi lastnostmi. Velik poudarek dajejo na *medsebojne odnose* (se radi družijo z drugimi). Prav tako imajo želje in ambicije, kaj želijo početi v prihodnosti, kar jim tudi predstavlja zagon in motivacijo, da so ustvarjalni. Udeleženci so se za sodelovanje pri projektu odločili prostovoljno, na podlagi notranje motivacije.

Problemi, s kateri sva se srečevali, so bili vezani na udeležence, kot tudi na mentorje oziroma organizacijo samo. Največkrat je bila težava v tem, da kljub dogovoru, ki smo ga vzpostavili na začetku z mentorji, nisva imeli zagotovljenega časa za izvajanje projekta, kar nakazuje na

naše neusklajeno sodelovanje. Poleg tega sva opazili, da mentorji uporabljajo elemente vseh treh stilov vodenja, kar meniva, da bi Poštrak poimenoval kaotično ali nedosledno vodenje. Problemi, ki sva jih zaznali na strani udeležencev pa so bili nepripravljenost za sodelovanje, izključitev določenih udeležencev, jutranje zamujanje, podaljševanje odmorov med delom, zapuščanje delovnega prostora med aktivnostjo in odprtost skupine.

Najina pričakovanja so bila na začetku projekta zelo visoka in sva postavili prevelike cilje glede na ciljno skupino, s katero sva delali. Poleg udeležencev so bili tu še mentorji z neusklajenimi načini dela.

Udeleženci so izrazili, da jim je bilo najtežje ostati motiviran in izpeljati stvar do konca, saj je sam projekt zahteval odgovorno ravnanje. Nekateri so bili veseli, da smo končali, drugi bi radi, da bi še nadaljevali. Vendar so kljub temu izrazili, da so se zabavali in imeli lepo.

Tudi odnosi so se spremenili. Prišlo je do tesnejšega sodelovanja med nekaterimi, do izboljšanja odnosov, pri drugih pa je prišlo do konfliktnih situacij. Iz sociogramov smo razbrali, da je naraslo število stresnih odnosov in se hkrati zmanjšalo število pomembnih odnosov. Predvsem je naraslo število stresnih odnosov s strani mentorjev. Spremembe so po najinem mnenju tudi posledica sprememb v sestavi skupine, ki je bila odprtega tipa in se je skozi čas delovanja projekta spreminjala.

Klima se ni občutno spremenila. Projekt je sicer nekoliko popestril dogajanje in ponudil določeno aktivnost, vendar večjih sprememb ni bilo zaznati. Predpostavlja tudi, da torej projekt ni imel vpliva na razvoj zaupnosti v skupini, kar so pokazale izjave udeležencev. V tem pogledu meniva, da projekt ni dosegel zelenega vpliva, saj udeleženci kljub boljšemu medsebojnemu poznavanju vrstnikom znotraj skupine še vedno ne zaupajo.

Pričakovanja udeležencev so bila na koncu delno izpolnjena. Vzrok za neizpolnjenost vseh pričakovanj vidiva v raznolikosti posameznikovih ciljev in, da nama ni v celoti uspelo vzpostaviti dogovornega stila vodenja in omejiti nenamernih vplivov na projekt.

Kljub temu pa so pridobili nova znanja, osebno rast, izboljšanje samopodobe, odgovornost, povečana je stopnja medsebojnega poznavanja ter prisotna sprememba vrednot. Na koncu so udeleženci odgovornost in samospoštovanje postavili na prvo mesto, sledi zaupnost, na repu pa so samozaupanje, strpnost in potrpežljivost.

Meniva, da so udeleženci imeli možnost pridobiti vse od naštetega, vse naštetu pa se tudi neposredno pokriva z začetnimi cilji projekta.

Za mlade je bil ta projekt prijetna izkušnja. Vsi, razen enega, so izrazili, da bi se ponovno odločili za sodelovanje v takem projektu. Dobili sva tudi povratno informacijo na najino delo ter smernice za nadaljnjo delo od udeležencev kot tudi od mentorjev.

V okviru projekta smo skupaj z mladostniki doživeli veliko novih izkušenj od razveseljujočih, vznesenih, pa do stresnih. Ta doživetja so pomagala samospoznavanju, samopodobi, razvijali smo tudi dinamiko v skupini.

Projekt je bil z najinega vidika in izjav udeležencev koristen in delno učinkovit. Čeprav nismo uspeli doseči vseh zastavljenih ciljev in pričakovanj udeležencev, pa so se v okviru projekta pokazale druge pozitivne lastnosti našega sodelovanja.

Sprašujeva se, ali bi se dalo z drugimi koraki boljše izpeljati projekt? Bi bil projekt npr. bolje izpeljan, če bi bolj dosledno upoštevali in udeleževali koncepte, ki so prisotni v socialnem delu (vzpostavitev delovnega odnosa, osebnega stika ter soustvarjanje delovnega projekta) ter jezik socialnega dela. Sami sva namreč na določeni stopnji projekta opazili, da sva napačno načrtali začetno fazo, ker nisva posvetili dovolj časa vzpostavitvi osebnega stika z udeleženci, kar je posledično vplivalo na naše odnose in sodelovanje.

Sprašujeva se tudi, ali so bili odločilni konteksti življenjskih svetov udeležencev? Bi bil rezultat enak, četudi bi uporabili drug način vodenja? Bi sploh lahko uporabili dogovorni/odgovorno dogovorni način vodenja, preden bi udeležence usposobili, da lahko prevzemajo odgovornost za svoja ravnanja in za svoje življenje?

Nenazadnje se sprašujeva tudi, ali bi bile razmere drugačne, če bi mentorji uporabljali dogovorni stil vodenja in uporabljali enotne koncepte za delo z mladimi?

10 DODATEK

10.1. TABELE

	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	U16	U17	U18	U19	U20	U21	U22	M1	M2	M3	M4	M5	M6		0	1	2	3	Σ																														
U1		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0		0	0	0	10	30																														
U2	0		0	0	0	3	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0		8	0	0	2	6																														
U3	3	3		2	2	2	2	3	3	1	1	3	3	3	3	3	2	2	3	0	0	0	3	3	3	3	3	0		0	0	4	6	26																														
U4	0	1	1		3	3	3	0	1	3	3	3	3	1	1	3	0	3	3	0	0	0	3	3	3	3	3	1		2	2	0	6	20																														
U5	3	3	3	2		2	3	3	2	2	2	2	2	3	0	3	3	2	2	2	0	0	0	0	0	3	0	0		3	0	2	5	19																														
U6	2	3	2	2	2		2	2	2	0	2	1	2	1	1	2	0	2	2	0	0	2	2	3	2	2	2	3		0	0	8	2	22																														
U7	3	3	3	3	0	3		0	2	0	0	3	1	1	0	3	0	0	3	0	0	0	3	3	3	3	0	0		2	0	0	8	24																														
U8	3	3	3	2	3	3	2		2	2	2	1	3	3	1	2	1	2	2	2	0	0	3	3	0	3	3	2		1	0	2	7	25																														
M1	2	1	2	3	2	3	3	0	3	0	3	2	2	1	1	0	1	2	3	1	0	0		3	3	1	0	0		1	1	3	5	22																														
M2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	1	1	3	3	0	0	3		0	1	2	0		1	0	0	9	27																														
M3	0	0	3	3	0	3	3	3	0	2	0	3	3	3	0	3	0	0	3	3	0	0	3	3		3	3	2		3	0	0	7	21																														
0	3	1	1	1	3	0	1	3															2	2	4					21																																		
1	0	2	1	0	0	0	0	0															0	0	0						3																																	
2	2	0	2	4	3	2	3	1															1	0	1							19																																
3	5	7	6	5	4	8	6	6															7	8	5								67																															
Σ	19	23	23	23	18	28	24	20															23	24	17										242																													

Tabela 1: Sociogram (februar)

	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U12	U13	U20	U21	U23	U24	M1	M2	M3	M4	M6		0	1	2	3	Σ
U2	2		2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2		0	2	14	2	36
U3	3	2		2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3		0	0	10	8	44
U4	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3		0	1	0	17	52
U5	2	3	3	1		3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3		0	1	6	11	46
U6	2	2	2	2	2		2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2		0	2	15	1	35
U7	2	2	2	2	0	2		2	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3		1	1	8	8	41
U8	2	3	3	2	2	3	2		1	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3		0	1	10	7	42
U13	3	3	3	2	3	3	2	3	3		3	3	3	3	2	2	3	3	2		0	0	5	13	49
U20	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0		0	0	3	0	0	3	3	0		12	0	0	6	18
U23	3	3	3	0	2	2	3	3	1	2	3	0		3	2	1	0	3	2		3	2	5	8	36
U24	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	3	1	3	2		0	1	14	3	38
M1	2	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3		1	1	1	3		0	4	5	9	41
M2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	1	3		0	2	0	16	50
M3	1	2	3	2	2	0	2	2	3	3	3	2	0	2	3	2		3	2		2	1	9	6	37
M4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3		3		0	1	3	14	49
0	1	0	0	2	2	2	0	1	1	1	0	2	2	0	1	1	1	0	1		18				
1	1	1	0	1	0	1	0	0	4	1	0	0	0	1	0	5	2	2	0			19			
2	7	4	4	9	8	5	6	5	2	5	5	8	6	7	8	5	4	0	6				104		
3	6	9	10	2	4	6	8	8	8	7	9	5	6	6	5	3	7	12	8					129	
Σ	33	36	38	25	28	29	36	34	32	32	37	31	30	33	31	24	31	38	36						614

Tabela 2: Sociogram (maj)

Zamujanje uporabnikov	7
Neupoštevanje dogovorov	7
Način najinega dela	1
Prisila k sodelovanju	0
Nezanimiv scenarij	1
Sam proces dela	2
Osebnostne težave	5
Drugo	1

Tabela 3: Stvari, ki so udeležence na projektu najbolj motile

U1	Odkritost, iskrenost, spoštujem druge.
U2	Družabnost, samozavest, strpnost (ne vedno).
U3	Iskrenost, družabnost, ustvarjalnost, samozaupanje, samospoštovanje, potrpežljivost, zaupnost.
U4	Iskrenost, strpnost, ustvarjalnost.
U5	Potrpežljivost, samozaupanje.
U6	Odgovornost, družabnost, ustvarjalnost, samospoštovanje, zaupnost.
U7	Odgovornost, družabnost.
U8	Iskrenost, strpnost, družabnost, ustvarjalnost, zaupanja vreden, prijateljstvo.
U9	Iskrenost, družabnost, ustvarjalnost, zaupnost.
U12	Iskrenost.
U20	Iskrenost, odgovornost, strpnost, družabnost, ustvarjalnost, samozaupanje, samospoštovanje, zaupnost.
U21	Odvisno okoliščin.
U23	Družabnost, potrpežljivost, zaupnost.

Tabela 4: Samoprepoznane vrednote pri udeležencih v februarju

U2	Opazim jih od prve do zadnje, ampak ne vedno takrat, kadar bi morale priti do izraza.
U3	Odgovornost, strpnost, družabnost, malo ustvarjalnost, samozaupanje, samospoštovanje, potrpežljivost, zaupnost.
U4	Samospoštovanje.
U5	Odgovornost, družabnost, potrpežljivost, zaupnost.
U6	Iskrenost, odgovornost (malo), strpnost, družabnost, ustvarjalnost, samozaupanje, samospoštovanje, potrpežljivost, zaupnost.
U7	Iskrenost, družabnost, ustvarjalnost, samozaupanje, samospoštovanje, potrpežljivost, zaupnost.
U8	Odgovornost, strpnost, zaupnost, dobrosrčen.
U13	Prijazen, dobrosrčen, iskrenost, odgovornost.
U20	Vsestransko nadarjen, dobrosrčen.
U23	Odgovornost.
U24	Iskrenost, samospoštovanje.

Tabela 5: Samoprepoznane vrednote pri udeležencih v maju

10.2. SCENARIJ

Začetek zgodbe:

Učiteljica med potjo v šolo na šolskem dvorišču opazi skupinico najstnikov. Skupina v njej vzbudi sum uživanja nelegalnih drog oz. kajenja trave, kar je kršitev šolskih pravil. Skupina se plete tesno skupaj in zvija travo. Z varne razdalje jih obide. Medtem, ko gre mimo prepozna svojega učenca Damjana, ta skuša prekriti dogajanje tako, da ogrne kapuco na glavo in se obrne stran. Učiteljica pospeši korak in se napoti v ravnateljstvo pisarno, kjer namerava poiskati podporo oz. navodila za kasnejše ukrepanje...

1. Prizor: Ravnatelj in Učiteljica

Prostor dogajanja: ravnateljstvo pisarna

Učiteljica: **S hitrimi koraki stopa proti ravnateljstvu pisarni. Močno potrka.**

Ravnatelj (togo): **Naprej.**

Učiteljica (vznemirjeno nekoliko hitro stoje): **Dober dan gospod ravnatelj, oprostite, imam eno nujno zadevo za urediti.**

Ravnatelj (umirja sede): **Ja, izvolite.**

Učiteljica (še vedno vidno vznemirjena): **Ne boste verjeli kaj se dogaja pred našo šolo!**

Oba stopita k oknu.

Ravnatelj (umirjeno): **Ja, povejte.**

Učiteljica (nekoliko mirneje): **Ko sem v času odmora prihajala v šolo, sem na šolskem dvorišču opazila skupinico naših dijakov, ki so kadili travo. Tam. Pokaže skozi okno.**

Ravnatelj (zaskrbljeno z usmerjenim pogledom skozi okno): **Ste prepričani, da so bili tole naši dijaki, ki so kadili travo. (trenutek tišine)**

Učiteljica (odločeno): **Ja. Med njimi sem prepoznala svojega učenca Damjana. Ko me je Damjan zagledal, se je pokril s kapuco, da ga ne bi prepoznala, kar se mi je zdelo še posebej sumljivo. Ko sem se bolj približala skupini sem zavohala čuden vonj. Kasneje sem spoznala, da je to vonj po marihuani.**

Ravnatelj (presenečen zaskrbljeno): **Pa ste prepričani Damjana**

Ravnatelj (šokirano): **Tega odličnjaka matematike. (tišina)**

Učiteljica (togo): **Prepričana sem.**

Ravnatelj (zaskrbljeno, strogo): **To moramo preprečiti. Take svari se na naši šoli ne smejo dogajati, saj imamo inšpekcije, pa starši (tišina). Ugled šole bo ogrožen. Ali bi sprejeli nalogo in opazovali, kdo je vključen v to dejavnost? Moramo ugotoviti, koliko je problematika razširjena, ukrepati!**

Učiteljica: **Strinjam se.**

Učiteljica zapusti pisarno.

2. Prizor: Jožica, Damjan in Žana

Prizor v razredu. V razredu so Branka (ki se dolgočasi in igra s čimgumi), Katja, ki izdeluje voščilnice, Žana, Damjan, ostali. Žana in Damjan skupaj sedita v klopi. Učiteljica poda učencem nalogo, da potihoma preberejo odlomek v knjigi (na urniku je ura slovenščine). Medtem, ko naj bi brali, se Jožica sprehaja po razredu. Med tem vidi Damjana ko nekaj zvija pod mizo.

Jožica (strogo): **Ali lahko položiš roke na mizo?** reče Damjanu.

Damjan: **NE!** (nejevoljno)

Žana: **Zakaj, saj nič nima. Samo živčen je.**

Jožica odide in čez čas ponovno opazi, da Damjan nekaj zvija pod mizo. Medtem, ko je na poti k njemu, Damjan poda pod mizo joint Žani, ki ga spravi v žep.

Jožica vsa živčna trdo potegne njegove roke nad mizo, a v njih ni nič.

Damjan: **A vas spolno privlačim?** (posmehljivo)

Jožica (živčno): **Damjan ti točno veš, zakaj te opazujem?!!** Jezno odide stran.

Žana: **Daj Damjan daj ne bit tok samozavesten, saj vidiš, da te skozi gleda pod prste kaj delaš.**

Damjan: **Ah, kaj mi pa more. Preden pride do mene že trikrat vse skrijem.**

Nato ga spet opazuje in spet vidi, da nekaj zvija pod mizo. Stopi do njega, mu izpuli roke toda spet nič ne dobi, ker je že prej dal Žani v roke. Jožica postane živčna in zagrabi njegovo torbo ker je predvidevala, da je dokaz v torbi.

Žana: **Ne smete, ker nimate pravice po njegovi torbi brskati. Saj nimate razloga, da bi stikali po torbi!!!!**

Damjan: **Ja, to je tako, da mi se uniformiran policist ne sme gledat po torbi.**

Jožica: **Sumim, da ima v torbi drogo!!!**

Jožica in Damjan se začneta puliti za torbo. Med ruvanjem Damjan pade na tla. V tem trenutku, ko hoče Jožica stopiti k katedru, jo Damjan prime za nogo, da še Jožica pade. S torbo vred pade na tla, torba se odpre in na tla se pokotali joint.

Damjan se pobere : **Ej krava, pusti mojo torbo na miru? Kaj ti ni jasno?**

Jožica: **A zdaj me boš pa še žalil!**

Damjan: **Ja, če si pa prfuknena.** (živčno)

Jožica: **Dobila sem, kar sem iskala. Zdaj grem pa k ravnatelju.**

Damjan: **Ja kar pojdi, krava zmešana.**

Žana: **Pa saj je samo navaden tobak Kaj se greste?**

Jožica: **Sumim, da preprodaja drogo na šoli!**

Žana: **Kako lahko pričakujete to od njega, ko pa je najboljši učenec na šoli?!**

Jožica: **Ravno zaradi tega me skrbi. In predstavlja slab zgled za cel razred. To moramo razčistiti.**

Jožica gre k ravnatelju. V času preden Jožica pride do ravnatelja se pokaže še utrinek, ko Damjan pove resnico o sebi in drogi.

Damjan: **Ja, bilo je tako: Ko sem začel pohati travo sem mislil da mi nihče nič ne more in da bo v roku kakega leta postala legalizirana ,brez skrbno sem si zvijal dzointe. Pol me je pa enkrat učiteljica dobila z enim navitim, pa so me pa obsodili da preprodajam po šoli in zaradi tega so me izključili iz šole. Kar pa je najbolj zanimivo, je pa to, da je še ravnatelj kadir moje dzointe. Potem sem se malo klatil okoli, potem sem pa tukaj pristal, boljše kot pa zapor.**

3. Prizor: Izključitev Damjana iz šole (ravnatelj, Jožica, Damjan).

Učiteljica (trkanje): **Dober dan, tole sem našla pri Damjanu. Mislim, da potrjuje moj sum.**

Ravnatelj: **Da. Tole je nedvomno trava.**

Ravnatelj: **Kdaj ga lahko pripeljete na razgovor.**

Učiteljica: **Med pavzo.**

Ravnatelj med vmesnim časom podrobno ogleduje zavitek. Odpre povoha zvije. Potegne. Ravnatelj (sam pri sebi): **Ja trava... odlične kvalitete. To poznam še iz mladih let.**

Jožica potrka na ravnateljeva vrata. Z njo je Damjan.

Ravnatelj: **Izvolite naprej!**

Ravnatelj: **Usedite se prosim. Pokaže na stole. Potisne zavitek čez mizo in s pogledom usmerjen v Damjana. A je res, da je bilo tole najdeno pri tebi?**

Damjan (želi preusmeriti): **Ona mi sploh ne bi smela brskati po torbi.**

Učiteljica se brani: **Saj ti nisem! Rekla sem ti, da jo izprazni.**

Damjan (nekoliko brez voljno proti ravnatelju): **A vas to res zanima?**

Ravnatelj (ogorčeno): **Ja, seveda.**

Ravnatelj (umirja): **Že zadnjič si bil opažen, da kadiš na šolskem dvorišču. Ti veš, da je posedovanje trave na območju šole strogo prepovedano. Kako zdaj te stvari izgledajo pri tebi!?**

Damjan: **Jaz to uporabljam kot zdravilo za astmo. Mi ful pomaga**

Ravnatelj: **A ste se potem zadnjič na dvorišču skupaj zdravili za astmo?**

Damjan: **Saj veste, da je to najboljše zdravilo za astmo in ostale težave. Saj je zdravniško dokazano.**

Ravnatelj: **A tako gledaš na te stvari?**

Ravnatelj: **Tukaj vidim se je nabralo že kar nekaj stvari. V zadnjih mesecih je bil tu ukor zaradi neopravičenih.**

Učiteljica: **Ja ravno prejšnji mesec.**

Ravnatelj: **Tukaj gre za neopravičeno izostajanje od pouka, posedovanje nedovoljenih drog. Kdo ve morda celo prodajo (vprašujoče se zazre v Damjana). Tukaj ne moremo pogledati skozi prste. Žal lahko izbiraš ali se samostojno izpišeš ali pa bomo sprožili postopek izključitve.**

Damjan (slabe volje): **No prav, če je tako, se bom pa kar sam izpisal.**

4. prizor

Sašo se pozno popoldan odpravi v mesto v Mc'donalda. Tam naleti na gnečo, kar ga vidno spravi ob živce. Prične se vrvati na začetek vrste. Prerine se pred babico, ki je stala pred njim. Ta ga ošteje.

Babica (zgroženo): **Ej, ej smrkolin kaj se pa vrivaš. Počakaj v vrsti kot vsi ostali!**

Sašo (jezno): **Ej, babica pejd na jug, pa ne mi tuki bruke delat! To je moj mac in jaz lahko delam kar hočem... To je moj teritorij.**

Babica: **Kakšna je danes ta mularija... Joj, joj, joj... (ogorčena še naprej godrnja)**

Sašo (se prerine naprej do pulta in naroči): **Double cheese burger, coca cola, jabolčna pita in pomfri.**

Prodajalka: **Še kaj?**

Sašo: **Ne razen tvoje telefonske številke ker si mi ful luškana.**

Prodajalka: **To bo 16,50 € cifre ti pa ne dam k mam fanta.**

Sašo: **Dej no, te bom poklicu za na kako kavo.**

Prodajalka: **Naprej prosim.**

Sašo: **Ma dej, tako huda pa tudi ne moreš biti no.**

5. Prizor

V te času se njegovi pajdaši srečajo v parku (Luka, Peco, Luka) preden do njih pride Sašo.

Luka K: **O kje sta modela, dolgo časa vaju nisem videl. Kaj kej delata?**

Luka: **Ma nič kaj dosti ne delam zdaj. Čakam Sulejta. Si je šel po malico, pa ga ni že pol ure. Koliko mora ta model pojest.**

Peco: **Ma dej men se bo čist strgal zaradi teh prfoksov. Una fukjena matkarca mi non stop teži baje bom imel grajo na konc konference. Me je zadnjič vprašala pa sam enega poteka nisem znal pa mi je kar špon pribila, ker je bila to kao zadnja snov.**

Luka: **Sej men je tudi čist poden v tej šoli. Sam eno oceno mam v tej konferenci, sem ful zalivu. Po mojem se bom kar izpisu, sej bi se že, sam ne vem kaj bo mat rekla.**

Peco: **Sej men pa sam še 15 neopravičenih manjka, da me ven vržejo.**

Luka: **Ja men je razredničarka rekla, da mi jih bo preštela. Samo mi je rekla, da če jih imam čez 50, da me bojo obdržal. Sam ne bom smel nobene več dobit, če ne bom takoj ven letu.**

Luka: **Ej lejga, Suljo gre.**

Sašo: **O Elmin, nisem te videl že sto let. Kaj kej delaš? A si še zmeri z uno žensko?**

Luka: **Ma še kaj. Čist me je scufala. Zdele bom pomoje kar živčnega fasal.**

Skupina se odpravi na Metelkovo. Brez cilja in zdougočaseni tam srečajo skupino panksov (Damjan, Maruša, Matjaž,...), ki ravno tako nimajo kaj početi. Posedajo, pijejo in kadijo travo.

Damjan: **Kok je ta sistem v kurcu.**

Maruša: **Dejmo revolucijo naredit, te kapitaliste vse na goli otok poslat.**

Matjaž: **Pojdimo razbijat vse avte nad 10 tisoč evrov pol pa se legalaizn naredit. Sej pomoje toliko folka poha travo, da bi lahko kar z referendumom to dosegli.**

Suli jih opazi in jih zamenja za skine. Ker jih ne mara, se razjezi.

Suli: **Jebem jim matr skinovsko, naluftu vas bom.**

Skupaj s preostalimi začnejo teči proti skupinici panksov. In začnejo pretep. *steklenice, stoli padajo, pesti pojejo... muska igra v ozadju *, med pretepom jo Suli faše v nos, iz katerega se ulije kri.

Luka in Sašo policista nimata prav nič za delat, zato gresta v Konkurencu na kebab. Ko gresta mimo Metelkove, vidita pretep.

Sašo K: **A ukrepava?**

Luka: **Dejva jih hiter umirit, da greva potem lahko jest.**

Sašo K: **Ta drhal, zakaj Jankovič ne zapre te Metelkove. Sama drhal se tukaj zbira.**

Pretep prekineta policista, katera odženetata skupino pretepačev. Ostaneta samo omotični Suli in Damjan. Slednji ponudi robček in pomaga Suliju.

Damjan Suliju da robček in reče: **Dej model sori, malo smo bili živčni in zdolgočaseni, saj jaz no. Zdaj je pa ok, si mi malo popestril dan.**

Sašo K: **Pizda, lovil jih ne bom, pravkar sem si umazal čevlje za 180 eurov.**

Luka: **Pa še lačna sva.**

Sašo : **Ej fanta, kako se bomo zdaj zmenili. Če častita kebab v Konkurenci, lahko gresta?!**

Damjan: **Ko vas jebe. Midva sva itak frenda, pa sva se sam malo za foro stepla k nama je bilo dolgčas.**

Suli: **Ja, daj pojdita jesti pa dajta mir.**

Odidejo na kebab.

Med malico sledi pogovor, ko se dogovorijo, da se bo Damjan priključil skupini, ki dela vandalizem in da bo nosil mikrofon, s katerim bo snemal dogajanje

Sašo K: **Lej mali tako je. Ta kebab ti midva častiva, sam nekaj boš moral narediti za naju, ok?**

Damjan: **Ma kaj bom jaz za vaju delal. Ta kebab si bom že sam plačal pa adijo.**

Sašo K.: **Ti nimaš pojma kdo sva midva, pa kako delava.**

Policista Damjana zgrabita in ga naslonita na pokrov motorja od avtomobila. Luka mu podtakne par xov.

Sašo K: **Kaj je mali, kaj maš to?**

Damjan : **To ni moje, to prvič vidim. Ne moreš mi tukaj nekaj podtaknit, kar sploh ni moje.**

Luka: **Haha, ta je že najin. Lej tako je. Naredil boš, kar ti bova rekla, pa bo vse kul. A štekaš?**

Sašo K: **Ali te zašijeva zaradi teh krofufu, ali se pa boš pomešal med tiste pankse in posnel, kaj delajo, ker jih imava že dolgo na piki, samo jim nič ne moreva.**

Damjan: **Ma ni šans, daj poberita se!**

In dobi udarec pod rebra

Damjan: **Ma daj, sploh jih ne poznam. Sploh nismo prijatelji. Mi smo se danes sklofal med sabo.**

Luka: **Me sploh ne briga. Če si jih enkrat našel, jih boš tudi drugič. Pa nič ne ovinkari. Naredil boš tako, kot sva ti rekla.**

Sašo K.: **Pa ne smeš se, ker tile xsi niso vse, kar imava proti tebi.**

Damjan: **Pa kaj mi boš še podtaknil peder!**

Sašo K.: **Komu ti peder knedel inbacilski, poglej se krof debel.**

Sašo K.: **No tako, kje smo ostal. Aja, da ne misliš, da te nisva še nikoli prej opazila. Poznava tebe, Elmina, Elvisa in Sašota. Veva za par pizdarij ki ste jih zakuhali. Na vse tri se bova spravila.**

Luka: **Najbolje, da narediš kar sva ti naročila, pa bo vse kul.**

Damjan: **Ne**

In pohodi policaja po čevljih

Damjan: **Pa spust me že enkrat kmet zarukan.**

Damjan: **Spustita me. Česa sem obtožen? Kaj se gresta, nič nisem naredil. Spustita me. Kaj hočeta od mene? Svinje plave.**

Sašo K.: **Dej vrzi ga v avto, pa greva v gozd**

Damjan: **What the fuck. Kam v gost. Kakšen gozd? Kaj vama je?**

Sašo K.: **Ja, lej v tak gozd kjer je veliko medvedov in volkov.**

Oba policaja se zasmejita.

Damjan: **Ne ne daj no. Sej vama bom sporočil če se bo kaj dogajal, ampak mikrofona ne bom nosil. Poklicu vaju bom, ko bom kaj zveden in potem smo si bot. OK?**

Sašo K.: **No kul.**

Damjan: **Dej zdaj me pa spustita.**

Luka: **Tiho bodi.**

In tako se je začelo Damjanovo zahajanje na Metelkovo.

5. prizor

Bobi štopa ob cesti. Ustavi mu Mateja.

Mateja: vpraša Bobija: **Kam pa greš?**

Bobi : **V ljubljano.**

Mateja: **Iz kje pa si?**

Bobi: **Iz Cameruna.**

Mateja: **Kam greš?**

Bobi: **K prijatelju.**

Mateja: **Are you married?**

Bobi: **No.**

Mateja: **Do you want to go for dinner?**

Bobi: **Yes.**

Mateja in Bobi gresta na večerjo..

Mateja: **If you dont have a place to stay you can stay with me?**

Bobi: **Yes, yes.**

Medtem pijeta vino. Mateja rahlo boža Bobija po roki.

Po večerji gresta k Mateji, ker bo imela žur doma.

Bobi pokliče Noruza: **Hey Noruz come to the party.**

Noruz: **Hello...I very like much candalight....Lets go dancing.**

Mateja pokliče Marušo, da pride na žur.

Mateja pleše z Bobijem in Maruša z Norusom.

Maruša: **Oh ti Slovenci imajo same majhne...Hvala bogu, da je tu ena druga huda roba...Kako si Noruz?**

Noruz: **Jaz šesnajst let.**

Maruša: **Mateja pojdi sem...Ta model je mladoleten, kaj je s tabo narobe, da me kličeš sem?**

Mateja: **Nisem vedla, da sta toliko mlada....O kriza?!**

Marusa: **Stara, ti se ne sekirat...sam nobenemu ne povej....pojdiva to izkoristit.**

Noruz: **A res?**

Marusa: **Res, res....**

Noruz: **Get the fuck away you old crazy woman.**

Noruz pobegne skozi okno, ker ne najde ključa...

Naslednji dan Mateja in Maruša iščeta Noruza, z Bobijem v avtu, da Noruz ne bi šel na policijo...Mateja parkira avto z Bobijem na odpadu. Na odpadu pijejo Elvis, Sašo, Besmir, Damjan. Čist so nasekani. Vidiijo Matejin avto v katerem je Tisa in Bobi. Mateja in Maruša zapustita avto, ker stečeta, ko zagledata Noruza.

Prizor 6

Kraj: Za Tivolijem.

Elvir: **Oh, glej kaj sem našel, brate. Lej tale avto. Dej gremo ga pobrat, ga bomo prodal. Bomo dali za baker, bomo imeli denar.**

Sašo: **Dej gremo pogledat a ne?**

Ne vidijo Bobija v avtu.

Elvir: **Lej, k je budala pustila ključe v avtu. Gremo...**

Elvir: **Kaj bomo s tem črncem? Pustimo ga, mogoče ima stuff?**

Bob se zbudi. Bobi: **What I am doing with this Bosninas?**

Suli: **Brate sad si u moju kolicu...Sedi i uživaj....**

Suli: **Kva dela ta bašče v avtu?**

Elvir: **Jaz ne vem od kje se ta pukey znašo.**

Elvir: **Daj jaz poznam enega janksa, ki kupuje to staro kripo.**

V tem času Mateja in Maruša prijavita krajo na policijo.

Sašo: **Prosim policija.**

Mateja: **Gospod pravkar so mi ukradli avto.**

Sašo: **Avto so ukradli ja...Počasi gospa, ime in priimek, kje se je to zgodilo, kdaj...**

Mateja: **Mateja Burja...Pa kaj še?**

Sašo: **Kje se je to zgodilo?**

Mateja : **Joj nič ne vem, bom vprašala kolegico.**

Maruša : **V redu stara. Ulica je Cesta dveh smetarjev.**

Mateja: **Cesta dveh smetarjev, čimprej pridite sem, da naju kdo ne oropa.**

Sašo: **Pridemo takoj.**

Pogovor med policajema.

Sašo: **Kje se je našla ta baba zmešana.**

Luka: **Greva na čik in pir, pol pa do ženske. Jebi Burjo, nikdar je nisem maral, še ko sem na morju živel.**

Pa verjeten avto ni vreden niti 100 evrov, ena stara kripa.

Prideta do Mateje..

Mateja: **Kje sta bila toliko časa, avto je že čez mejo. Kje sta bila?**

Sašo: **Dejte se gospa umirit, gneča je bila. Kakšen avto je?**

Mateja : **Beli peguot 309, l. 89. A sta vidva čist trezna?**

Sašo: **No dejte no dejte, sebe pogledjte. A boste pihala gospa?**

Mateja : **Joj samo tega ne. Še par kazenskih točk, pa bom ob dovoljenju.**

Luka : **Umirite se gospa Burja. Kakršnekoli informacije vam sporočimo na mobitel?**

Mateja: **A bova midve pešačile?**

Sašo: **Lahko se kako drugače zmenimo.**

Mateja : **S policijo se pa ne bom vozila.**

Luka : **Boste pa pešačil ga. Burja.**

Delata zapisnik. Ko gresta stran, si odprete pločevino Uniona.

Sašo : **A sem ti rekel, 100 evrov, baba zmešana.**

Prizor 7

Kraj: dvorišče pred Pumom.

Z avtom se pripeljejo (Sašo, Elvir, Luka) do avtomehanika Elmina (na parkirišču pred Pumom). Elmin je v delavski obleki, delovna oprema, nekaj gleda motor pri avtu.

Elvir: **O stari, kako kaj biznis?**

Elmin: **Ma saj gre. Zadnje dni je malo suša. A imaš kaj dobrega zame?**

Elvir: **Glej, to kripo sem ti pripeljal. Malo jo sfriziraj, pa bo kot nova.**

Elmin ogleduje avto, gre okoli njega.

V bližini se znajde Damjan. Vidi kaj se dogaja in pokliče policaja.

Telefonski pogovor:

Damjan: **Halo, a sta to vidva idiota, ki sta me izsiljevala zadnjič?**

Luka: **Ej mali pazi na jezik. A bo kaj dobrega?**

Damjan: **Ukraden avto se nahaja na Levstikovi 27. Zdaj pa pustite mene in moje frende pri miru. Svoj del sem opravil, tako da smo si zdaj bot.**

Nato se dogajanje preseli na parkirišče.

Elmin: **Ta avto je čist poden. Spodi je čist gnil. Ta avto pa res ni za nikamor drugam kot za odpad.**

Elvir: **Dej stari, saj si rekel, da ti biznis slabo teče. Dej mi 700 € za ta avto pa bo kul.**

Elmin: **Za to kripo. A me zajebavaš? Dam ti 500 € pa konec. Še to je preveč.**

Elvir: **Ok stari, mislim da bo cena fer. Sam hitro ga sfriziraj, da ne boš imel kakih problemov s policaji.**

V tem času Luka odide, ker ga kliče punca in je vsa živčna, ker se nič ne vidita. Po telefonu jo poskuša pomiriti.

Ker mu ne uspe odide k njej.

Nato Elmin odpre avto in v njen zagleda Bobbyja, ki sedi na zadnjemu sedežu. Klapa ga je pustila v avtu.

Elmin: **Ej modeli, kaj pa ta črna pojava dela v avtu?**

Suli: **Glej stari, to je gratis. To dobiš z avtom vred. Zaradi nas lahko narediš z njima kar hočeš. Ta model je poln trave pa jamaikan stafa, tako da se lahko zadevaš vsak dan zastonj. Zaposli ga pri sebi, malo mu plačaj, pa bo zadovoljen. Sej je tak nezahteven dečko. Poglej ga, sej se samo smeji.**

Suli: **Vidiš stari, problem rešen, vsi zadovoljni. Mi pa se gremo malo zadet s tem kupčkom denarja.**

Elmin: **Glede tega hawaik men mi nič ne diši. S tem si lahko še cel kup problemov nakopljem.**

Elvir: **Ej stari pomiri se. Sam naredi, kot smo ti rekli, pa bo vse ok.**

Medtem, ko se odpravljajo prispeta policaja in jim prekrizajo poti.

Elvir: **Šit kepsi. Spizdite hitro.**

Luka: **Ej fantje, kam pa kam tako hitro kar naenkrat.**

Sašo: **No no, kaj pa imamo tukaj. Prodajo ukradenega avtomobila???**

Elmin: **Kakšen ukraden avto. To je sedaj moj avto. Na odpadu so mi ga prodali za par evrov. Sej kdo bi pa danes sploh še vozil to staro kripo.**

Sašo: **Zanimivo. Res da je avto kripa, ki je po mojem mnenju samo za na odpad. Ampak smo dobili prijavo, da je avto ukraden.**

Suli: **Glejte, samo malo smo si ga sposodil. Saj smo ga nameraval vrniti.**

Sašo: **A mislite, da sva z lune padla.**

Luka: **Kako se bomo sedaj zmenili fantje?**

Sašo: **Najbolje, da pokličem še lastnico, da je avto najden, drugače naju bo spet morila po telefonu. A moreš verjet, da so babe tako sitne?**

Sašo gre malo stran in pokliče Matejo, ki kmalu pride na prizorišče. Nato pride na nazaj.

Luka: **In?**

Sašo: **Gospa Burja bo kmalu tu.**

Pride Mateja. Reče: **Moj avto.**

Mateja: **Zaprte jih, tatovi**

Elvir: **Kaj težiš baba, sam malo smo si ga sposodili. Sej tako ni vreden niti par evrov.**

Mateja: **A zdaj boš pa še nesramen mulc (jezno).**

Luka: **Pomirite se gospa Burja.**

Nato se Mateja odpelje z avtom.

Sašo: **No fantje, kaj bomo naredili. Lahko se kaj dogovorimo. Nama se ravno ne da delat zapisnika, pa vodit cel postopek, pa še pred sodnika. To je en cel kup dela, pa še premalo sva plačana, da bi vse to delala. Saj sva midva tudi delala pizdarije, ko sva bila mlajša. Kako se bomo potem zmenili?**

Luka: **Lahko se sami odločite. Ali greste pred sodnika za prekrške in s tem nama naložila cel kup dela in bosta za kazen dobili najbrž opravljanje kakih javnih del. Ker pa veva, da že imate datoteko, bo kazen tokrat hujša. Druga možnost pa je, da se vpišete v Pum in ga redno obiskujete.**

Sašo: **Kaj bo potem fantje?**

Druščina se obrne v krog in se pogovarjajo.

Nato Elvir reče: **Mislim, da je pum oziroma karkoli to je še vedno boljša možnost kot sodnik. Sej bomo sam neki ur dnevno tam. Najbrž nam ne bo nič hudega tam.**

Luka: **Dobra izbira.**

Elvir: **Ja, saj nimamo ravno izbire a ne? Kdaj se moramo oglasiti tam?**

Luka: **Gremo kar skupaj tja, da vas pot ne bi zavedla kam drugam. Videti morava, da ste se res vpisali.**

Odidejo na PUM. Tam jih sprejme Tatjana.

Luka: **Pozdravljeni. Pripeljala sva vam fante, ki misliva, da jim bo ta program koristil. Ker ne hodijo v šolo, delajo samo nemir na ulicah in mislim, da bi jih vaša organizacija lahko spravila nazaj na prava pota.**

Tatjana: **Potem ste prišli na pravo mesto. Kar naprej.**

Vsi odidejo notri in se posedejo v krogu.

Tatjana: **Najprej lepo pozdravljeni. Moje ime je Tatjana in sem mentorica na Pumu. Ali ste že kdaj slišali za PUM oziroma ali veste kaj se tu sploh dela?**

Suli: **A nas boste morili tukaj?**

Tatjana: **Ma ne no. No vidim, da nič ne veste o nas še. Pa Vam bom malo povedala. Pum**

je.....predstavitev puma (vmes se kažejo kaj vse na pumu delajo).

10.3.VPRAŠALNIKI

Vprašalnik za delno vodeni intervju z mentorji na začetku projekta

1. Kaj ste po izobrazbi?
2. Ali ste imeli preden ste začeli delati z mladimi, kakšno podlago za delo z mladimi (opišite)?
3. Glede dela z mladimi: kakšen je vaš pristop do njih?
4. K kateremu vzgojnemu stilu se nagibate in zakaj (permisivni, represivni, vse dopuščajoči...)?
5. Kaj je namen in cilji Pum-a?
6. Kakšna je vaša vloga v Pum-u? Kako jim lahko pomagate? Kakšni so vaši cilji?
7. Kako lahko ocenite svoj odnos z udeleženci Pum-a ?
8. Kakšna je komunikacija med udeleženci samimi ter med udeleženci in vami?
9. Kako bi opisali udeležence Pum-a (svojo predstavo o ciljni skupini)?
10. Kako bi opisali dobrega mentorja (katere lastnosti mora imeti)?
11. Zakaj podpirate najin projekt? Kakšne cilje imate v zvezi z projektom, ki ga želiva izpeljati?
12. Kaj menite, da bi udeleženci lahko pridobili z najinim projektom oz. s sodelovanjem v projektu?
13. Kako ocenjujete najino delo?

Vprašalnik za delno vodeni intervju z mentorji po koncu projekta

1. Kakšni mislite so bili motivi udeležencev, da so se odločili za sodelovanje v projektu?
2. Kako ocenjujete najino delo?
3. Kaj bi vi storili drugače v okviru projekta?
4. Kako ocenjujete delo celotne skupine?
5. Ali je v teku projekta prišlo do kakšnih sprememb med udeleženci? Pri katerih in kakšne spremembe?
6. Ali je prišlo do kakšnih sprememb med vami in udeleženci? Opišite te spremembe.
7. Kaj menite, da so udeleženci pridobili tekom projekta?
8. V kolikšni meri so bila vaša pričakovanja na začetku projekta v teku projekta uresničena?

Vprašalnik za delno vodeni intervju z udeleženci na začetku projekta

1. Kako bi opisal sebe z nekaj stavki (aktiven, tih, ponavadi rečeš kar misliš, s težavo rečeš kar misliš, ali imaš rad ljudi okoli sebe)?
2. Kateri so tvoji najljubši hobiji, konjički, zabava?
3. Kakšni so tvoji načrti za prihodnost? Kakšne so tvoje želje?
4. Kako bi opisal svoje odnose z drugimi udeleženci Pum-a?
5. Kako se počutiš v Pum-u in kaj je razlog, da se tako počutiš? (npr. zadovoljno, nezadovoljno, čudovito, v redu, zmedeno, dolgočasno, neprijetno... in zakaj se počutiš tako)
6. Kako bi ti opisal udeležence Pum-a s svojimi besedami?
7. Ali lahko v skupini svobodno izraziš svoje misli, lahko skupini zaupaš svoje težave?
8. Ali ste zadovoljni z delom mentorjev? Kaj vam je všeč? Kaj vas moti?
9. Katere vrednote opaziš pri sebi? (iskrenost, odgovornost, strpnost, družabnost, ustvarjalnost, samozaupanje, samospoštovanje, potrpežljivost, zaupnost)
10. Zakaj si se odločil, da boš sodeloval v projektu snemanja filma?
11. Kakšna so tvoja pričakovanja v zvezi s filmom? Kaj ti je pri ideji za film najbolj všeč?
12. Kaj bi se v projektu rad naučil? Kaj lahko prispevaš? Kakšne spretnosti in znanja že imaš in kaj bi se rad naučil?

Vprašalnik za delno vodeni intervju z udeleženci po koncu projekta

1. Kakšni so bili motivi, da si se odločil, da boš sodeloval v projektu? (sam, mentorji)
2. Kakšna so bila tvoja pričakovanja na začetku glede tega projekta? V kolikšni meri so bila izpolnjena oziroma katera so se izpolnila?
3. Kaj si se naučil (znanja in spretnosti) od začetka projekta, pa do danes?
4. V katerih delih projekta si sodeloval? Kakšna je bila tvoja vloga? Kaj je bilo zate pri tem najtežje/najlažje?
5. Opiši najlepši dogodek, ki si ga doživel v času izvajanja projekta?

6. Kako se počutiš v PUMU sedaj, ko smo izpeljali projekt in razlogi zakaj se tako počutiš? (zadovoljno, nezadovoljno, čudovito v redu, zmedeno, zdolgočaseno, neprijetno)
7. Ali lahko v skupini svobodno izraziš svoje misli, lahko skupini zaupaš svoje težave?
8. Kako bi opisal odnose z drugimi udeleženci? Ali si v okviru projekta, koga v skupini bolje spoznal oziroma se oddaljil od njega? S kom si na projektu najbolj sodeloval? Ali so se v času trajanja projekta odnosi v skupini kaj spremenili in kako?
9. Ali se z ostalimi udeleženci družite tudi izven PUMa? Ali ste se tudi prej?
10. Kako redno sedaj obiskuješ PUM? Ali si potem ko sva začeli izvajati projekt začel hoditi bolj redno na PUM?
11. Ali se je tekom projekta zgodilo kaj, česar nisi pričakoval/a?
12. Ali meniš, da je film imel kakšen vpliv nate? Ali lahko rečeš, da si postal bolj odgovoren kot si bil na začetku in ali je imel film kakšen vpliv na to?
13. Katere vrednote opaziš pri sebi? (iskrenost, odgovornost, strpnost, družabnost, ustvarjalnost, samozaupanje, samospoštovanje, potrpežljivost, zaupnost)
14. Kakšen je sedaj tvoj občutek, ko smo posneli film v celoti?
15. Ali bi se danes odločil enako glede sodelovanja?
16. Kaj bi ti naredil drugače, če bi se lotil podobne zadeve?
17. Katere stvari so te pri sodelovanju na projektu motile? (možnih je več odgovorov)
18. zamujanje uporabnikov b) neupoštevanje dogovorov c) način najinega dela d) mentorji so nas silili k sodelovanju e) nezanimiv scenarij f) sam proces dela g) osebne težave h) drugo.
19. Kako ocenjujete najine delo? (zelo uspešno, uspešno, povprečno, slabo, zelo slabo)

Zaradi obsežnosti lahko celotne zapise intervjujev dobite pri izvajalkah projekta.

