

S O C I A L
N A P E D A
G O G I K A

številka **3-4**

letnik **19**

december **2015**



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko – slovenska nacionalna sekcija FICE. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a professional journal published by Association for social pedagogy – Slovenian national FICE section.

ISSN 1408-2942

Naslov uredništva / *Address of the editors:* Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: matej.sande@guest.arnes.si
SPLET: www.revija.zzsp.org

Urednik / Editor: Matej Sande (*glavni urednik, Ljubljana*)

Uredniški odbor / *Editorial board:* Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)
Marta Mattingly (*ZDA, USA*)
Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)
Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)
Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)
Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)
Walter Lorenz (*Italija, Italy*)
Ali Rahimi (*Iran, Iran*)
Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)
Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)
Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)
Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)
Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)
Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)
Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)
Mitja Krajncan (*Slovenija, Slovenia*)

Lektorirala / Proof reader: Simona Kepic

Prevodi / Translations: Tadej Karoli

Oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa

Tisk / Print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2015 je 25 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database*
in *Sociological Abstracts*.

Izdajanje revije v letu 2015 finančno podpira Agencija za raziskovalno
dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

Andreja Simčič in Tomaž Vec

Odzivi vzgojiteljic na moteče vedenje otrok v vrtcu
The Response of Educators to Disruptive Behaviour of Children in Kindergarten **197**

Špela Razpotnik in Bojan Dekleva

Medvrstniško nasilje v šoli – socialnopedagoški pogled
Peer Violence in Schools – a Socio-pedagogical Understanding **217**

Nina Marin

Izobraževanje kot del integracije mladih
migrantov brez osnovnošolske izobrazbe
*Education as a Part of the Integration of Young
Migrants without Primary Education* **231**

Tina Velišček

Materinstvo – nuja ali izbira? Odnos družbe do žensk brez otrok
Motherhood – Necessity or Choice? Social Attitudes towards Childless Women **253**

Bojan Dekleva in Špela Razpotnik

Cestno brezdomstvo v Ljubljani
Street Homelessness in Ljubljana **275**

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner in Stephan Sting

Dimenzije socialne kakovosti šolskega podaljšanega bivanja
Dimensions of the Social Quality of After School Care **299**

Andreja Romih

Asertivnost
Assertiveness **315**

Navodila avtorjem

Instructions to Authors **335**

ODZIVI VZGOJITELJIC NA MOTEČE VEDENJE OTROK V VRTCU

197

THE RESPONSE OF EDUCATORS TO DISRUPTIVE
BEHAVIOUR OF CHILDREN IN KINDERGARTEN

Andreja Simčič, *univ. dipl. soc. ped.*

*Gonjače 1 g, 5211 Kojsko
andrija.simcic@gmail.com*

Tomaž Vec, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
tomaz.vec@guest.arnes.si*

POVZETEK

S pričujočim člankom želiva prispevati k opolnomočenju vzgojiteljic¹ ter osveščanju le-teh o pomenu lastne vloge in odgovornosti pri delu z otrokom, ki vedenjsko izstopa.

V članku so predstavljene ključne ugotovitve raziskave, narejene za potrebe diplomskega dela, v katerem sva poskušala osvetliti pomen vzgojiteljičinih odzivov na moteče vedenje otroka v vrtcu. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo kvalitativne študije, ki je vključevala izvedbo intervjujev z dvema vzgojiteljicama in dvema pomočnicama vzgojiteljic ter opazovanje dveh otrok v

¹ Termin „vzgojiteljica“ uporabljava v ženski obliki zaradi prevladujočega deleža žensk v tem poklicu in ker so bile v raziskavo zajete zgolj ženske. Kjer pa govoriva o drugih raziskavah in poklicu na splošno, mednje prištevava tudi moške, ki opravljajo tovrstno delo.

dveh različnih vzgojnih skupinah (v starosti od 4 do 5 let). Zanimalo naju je, s katerimi oblikami motečega vedenja se strokovne delavke najpogosteje srečujejo ter kako se nanj odzivajo. Skladnost izjav o pristopih in načinih dela, ki sva jih najprej pridobila s pomočjo izvedbe intervjujev, sva nato preverila še z opazovanjem otroka v dveh vzgojnih skupinah. Izkazalo se je, da se vzgojiteljice pri vzgojnem delu večinoma srečujejo z agresivnim in izzivalnim vedenjem ter nemirnostjo. Vzroke za takšno vedenje najpogosteje pripisujejo otroku in neustrezni družinski vzgoji. V primeru pojava motečega vedenja pri otroku pa se vzgojiteljice najpogosteje poslužujejo odzivov, kot sta npr. umik iz situacije ter pogovor, ki pa pri otroku ne spodbujata iskanja rešitev za drugačno ravnanje v prihodnje. Naslednja ugotovitev pa nakazuje dejstvo, da se vzgojiteljice v „kriznih situacijah“ v odnosu do otroka najpogosteje odzivajo avtoritarno in kaznovalno. Med konkretne oblike pomoči otroku in samim sebi uvrščajo pogovor z otrokom, dodatno strokovno pomoč ter dodatna strokovna usposabljanja, namenjena pedagoškim delavcem.

KLJUČNE BESEDE: *moteče vedenje, predšolski otrok, odzivi vzgojiteljic, učinkoviti pristopi, pomoč*

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify the role and responsibility of a kindergarten teacher when working with a child whose behaviour stands out in order to empower the teacher.

This article presents the key findings of a study conducted in the framework of the undergraduate thesis about the preschool teacher's response to disruptive behaviour of children in kindergarten. Data was acquired through a qualitative study consisting of interviews with two teachers and two assistant teachers, and by observing two children in two different kindergarten groups (age 4-5).

The focus of the study was to identify the most frequent forms of disruptive behaviour and the teachers' responses. Consistency between the responses obtained in the interviews and the actual responses was verified by observation of the kindergarten groups.

Aggressive and insolent behaviour and restlessness were identified as the most frequent forms of disruptive behaviour. Most frequently, the teachers identified the child's character and inappropriate upbringing as the causes of such behaviour. When faced with such situations, the teachers most frequently respond by removing the child from the situation and engaging in conversation with the child. The conversation, however, does not provide the child with an effective way of seeking different solutions to conflicting situations in the future. Furthermore, the study found that in 'critical situations', teachers most frequently assume an authoritative position toward the child and resort to punishment. Engaging in conversation with the child, additional professional support and professional education for teachers were cited as the most efficient forms of support for the teachers and children.

KEY WORDS: *disruptive behaviour, pre-school child, response of teacher, efficient approach, support*

UVOD

Moteče vedenje je zelo pogost spremljevalec vzgojno-izobraževalna dela. Z njim se pedagoški delavci srečujemo že zelo zgodaj – v predšolskem obdobju – in predstavlja področje, ki je zelo občutljivo in težko obvladljivo tako za starše, vzgojiteljice in navsezadnje tudi za otroke. Le-ti so s strani okolja pogosto deležni negativnih reakcij, ki se kažejo v obliki nesprejetosti in zavračanja. Mikuš Kos (1991) in Kobolt (2011) navajata, da so odzivi okolja na moteče vedenje pogosto odklonilni in kaznovalni, kar še dodatno utrjuje in pogloblja otrokove neprimerne vedenjske vzorce ter povečuje število neugodnih izkušenj, ki jih ima otrok z okoljem. Vzgojiteljica namreč lahko s svojimi odzivi in načinom dela za otroka predstavlja varovalni ali ogrožajoč dejavnik v otrokovem psihosocialnem razvoju, ki moteče vedenje omili ali pa ga še dodatno utrdi in poglobi. Avtorji (Bregant, 1987, Kobolt, 2010 in Vec, 2011) opozarjajo tudi na dejstvo, da je za pojav motečega vedenja značilno interakcijsko delovanje različnih dejavnikov, med katere uvrščajo tako posameznika in njegove osebnostne značilnosti kot tudi ožje in širše

okolje, ki v tem primeru predstavlja odzive in ravnanja vzgojiteljic ob pojavu motečega vedenja pri otrocih.

MOTEČE VEDENJE IN NJEGOVO POIMENOVANJE

Na področju vzgoje in izobraževanja se srečujemo s poplavo različnih pojmovanj, ki poskušajo opredeliti težavno vedenje otrok, s katerim se vsakodnevno srečujejo pedagoški in drugi strokovni delavci. Gre namreč za kompleksen pojav, ki ga je zelo težko omejiti in skrčiti na le nekaj posameznih izrazov. V pričujočem delu sta zaradi lažjega in poenostavljenega razumevanja v rabi širša pojma *čustvene in vedenjske težave* ter *moteče vedenje*. Cerar, Černigoj Žgur, Gregorčič, Furman, Gartner idr. (2003) poleg teh dveh izrazov uporabljajo še nazive, kot so *vzgojno težavnejši otroci oz. težave ali motnje v prilagajanju* ipd., s katerimi se izognemo nevarnostim prezgodnje stigmatizacije. Pri predšolskih otrocih je namreč potrebna izredna previdnost pri rabi raznih kategorij in diagnoz, saj je njihova osebnost še v procesu rasti in oblikovanja, zato lahko neustrezno in neobčutljivo pojmovanje, kot je uporaba termina *motnje vedenja in osebnosti*, zaznamuje ali celo ovira njihov psihosocialni razvoj. Poleg tega je pomembno tudi zavedanje, da so težave, ki se pojavijo v predšolskem obdobju, večinoma razvojno pogojene, ali drugače: gre za težave v prilagajanju, ki po določenem času ob ustrezni podpori in spodbudi okolja tudi izzvenijo. Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) tako v ospredje postavljajo pomen tankočutnega strokovnega in človeškega posluha za potrebe otroka, ki ga kategorialni pristop ne more nadomestiti, saj ta onemogoča razumevanje posameznika kot celovitega psihosocialnega bitja v razvoju in spreminjanju.

RAZLAGA NASTANKA MOTEČEGA VEDENJA

Nastanek in razvoj motečega vedenja je mogoče razumeti le ob zavedanju, da sta okolje in posameznik vedno v medsebojni povezanosti. Tako kot okolje vpliva na oblikovanje in izgradnjo otrokove osebnosti,

tudi otrok s svojimi prirojenimi, konstitucionalnimi ali drugače pridobljenimi značilnostmi odzivanja sooblikuje izid interakcije s sabo in med drugimi (Mikuš Kos, 1991). Podobnosti z interakcijskim modelom psihosocialnega razvoja pa najdemo v razlagi modela SIVI, na osnovi katerega Vec (2011) razlaga nastanek motečega vedenja (vključuje štiri elemente: skupino, individuum, vodenje in institucijo).

Skupina otrok v vrtcu je za predšolskega otroka zelo pomembna, saj zanj predstavlja prostor za učenje in pridobivanje novih izkušenj ter za utrjevanje že poznanega in usvojenega znanja. Skupina torej pomeni pozitiven doprinos k otrokovemu čustvenemu, socialnemu in kognitivnemu razvoju; po drugi strani pa je lahko vir možnosti za nastanek oz. poglobitev motečega vedenja. Vec (2011) pravi, da skupina vpliva na nastanek motečega vedenja v povezavi z individualnimi značilnostmi posameznika ali pa deluje kot samostojen dejavnik njegovega izvora. Kot primer navaja skupinske norme, za katere je značilno, da se posameznik zaradi želje po vključitvi v skupino vede tako, kot misli, da skupina od njega pričakuje, in/ali sprejme nekatere norme skupine, ki niso v skladu s širšim socialnim okoljem.

Individuum vključuje dejavnike, ki so prisotni v posamezniku; gre za t. i. individualne značilnosti posameznika. Vec (prav tam) navaja, da ozadja motečih dejavnikov, ki jih izvorno prepoznavamo pri posamezniku, sestavljajo kompleksen sklop (največkrat med seboj povezanih) dejavnikov, ki izoblikujejo osebnostno strukturo in ki se nanašajo na polje genetskih, bioloških predispozicij in drugih dejavnikov. Hkrati pa opozarja na dejstvo, da je malo verjetno, da bi obstajala neposredna genetska predispozicija za pojav motečega vedenja, saj bi to pomenilo, da naj bi bile določene oblike motečega vedenja (npr. agresivne) prirojene. Vsekakor pa lahko trdimo, da na njegov razvoj vplivajo prirojena hitrost odzivanja na dražljaje, sposobnost kontrole notranjih impulzov, stabilnost oz. nestabilnost pri čustvovanju, vendar pa za pravkar omenjene dejavnike težko rečemo, da so v vsakem okolju in v vseh okoliščinah moteči.

Pod elementom vodenja razumemo različne vzgojne stile, ki jih vzgojiteljice uporabljajo pri svojem delu in se tesno povezujejo z odzivi ali načinom dela z otroki. Vec (prav tam) poudarja, da ne smemo spregledati prepletenosti in soodvisnosti načina vodenja z otrokovimi individualnimi značilnostmi, kot so npr. raven zrelosti, sposobnosti,

interesov ipd., saj lahko neustrezen način vodenja in neupoštevanje posameznikovih značilnosti povečata verjetnost za pojav in poglobljanje motečega vedenja.

Zadnji element so značilnosti institucije, ki lahko prispevajo k nastajanju ali poglobljanju motečega vedenja. Lee (2007) navaja naslednje dejavnike, ki spodbujajo izražanje motečega vedenja:

- neustrezno in neurejeno fizično okolje (utesnjeni hodniki, kričeče pobarvani prostori, premajhen prostor ipd.),
- dejavnosti, ki niso prilagojene otrokovi zrelosti, sposobnostim,
- nezadostna ponudba dejavnosti zunaj razreda (gibanje na prostem, na igrišču ali v gozdu ipd.).

SMERNICE RAVNANJA ZA DELO Z OTROKI Z MOTEČIM VEDENJEM

V nadaljevanju sledijo določeni predlogi in ideje, ki so vzgojiteljicam lahko v pomoč pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Seveda slednjih ne moremo razumeti kot edini možni in pravi način dela. Zagotovo pa lahko trdimo, da je „uspeh“ vsakega pristopa in načina dela z otrokom osnovan na oblikovanju in soustvarjanju kakovostnega ter spoštljivega odnosa med vzgojiteljico in otrokom. Walker in Fescer (2003, v Christensen, Jaeger, Lorenz, Morton, Neuman idr., 2005) uporabljata kar pojem „prevzgoja“, ki je v pomoč tako otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami kot tudi njihovim staršem in vzgojiteljici. Temelji na vzgojnem, psihološkem in ekosocialnem pristopu. Učinkovita „prevzgoja“ je sestavljena iz štirih ključnih elementov:

- temelji in filozofija programa,
- struktura samega programa,
- pomen klime in skupinskih procesov,
- individualiziran program.

Vsak uspešen program je osnovan na neki **filozofiji**, kar pomeni, da mora vsebovati jasen vrednostni sistem, poslanstvo, vizijo ter iz programa razvidne cilje (Christensen, Jaeger, Lorenz, Morton, Neuman

idr., 2005). Pri delu v vrtcu je filozofija programa najbolj razvidna iz ciljev in iz njih izpeljanih načel, ki se nahajajo v nacionalnem dokumentu, v t. i. Kurikulu za vrtce (Bahovec, Bregar, Čas, Domicelj, Saje, idr., 1999). Večji del filozofije, ki je del vsake pedagoške institucije, pa se nahaja v prikritem kurikulu (vrednote, razmerje do širšega družbenega in kulturnega konteksta). Slednji je v vzgojno-izobraževalnem procesu veliko bolj dejaven kot nacionalni dokument, na katerega se pedagoški delavci sklicujejo pri svojem delu.

Za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami je nujno, da jim vzgojiteljice pripravijo predvidljivo in **strukturirano okolje**, v katerem so pravila jasna in konstantna ter so spremembe vsakodnevne rutine skrčene na minimum (Walker in Fescer, 2003, v Christensen idr., 2005). Strukturiranost okolja namreč omogoča lažjo orientacijo in predvidevanje socialnih interakcij, kar pomembno vpliva na občutek varnosti. Gordon (1983) poudarja pomen jasnih in smiselnih pravil, ki jih je potrebno oblikovati in soustvariti skupaj z otroki, saj se na ta način izognemo nezaželenemu vedenju, ki se pogosto kaže v obliki upiranja nesmiselnim pravilom in neupoštevanja le-teh. Christensen idr. (2005) govorijo tudi o vzgojiteljski doslednosti pri izpolnjevanju pravil in usklajenosti med vzgojiteljicama v skupini otrok. Gordon (1989) pa pri tem opozarja na dejstvo, da je neprestana doslednost nemogoča, ker so vzgojiteljice najprej ljudje s spreminjajočim se razpoloženjem, različnimi življenjskimi izkušnjami ipd. Načelo popolne doslednosti torej škoduje odnosu med vzgojiteljico in otrokom, saj je odnos, v katerem prihaja do neskladnosti med verbalnimi in neverbalnimi sporočili, prisiljen in nepristen. Christensen idr. (2005) poudarjajo še pomen vnaprejšnjega seznanjanja otrok s pozitivnimi in z negativnimi posledicami (v primeru neupoštevanja postavljenih pravil). Žgavc (2000) še dodaja, da se mora otrok med socializacijo naučiti, da mora za slabe odločitve plačati ceno, saj se bo le tako naučil sprejemati odgovornost za svoja dejanja. Nepogrešljiv element vsake „uspešne“ strukture programa pa je pogosta raba pozitivnih spodbud. Uporaba slednjih je še posebej pomembna pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Magajna (2004) pravi, da moramo biti pri otroku pozorni na vsako s trudom opravljeno delo in mu že ob najmanjšem uspehu dati priznanje in pohvalo. Akerman (2013) poudarja, da se s pomočjo konkretiziranja, povzemanja, poudarjanja dosežkov

in vloženega truda pri uresničevanju zastavljenih ciljev krepi otrokov občutek lastne vrednosti in osebnih virov.

Element vsakega programa mora uresničevati tudi **ugodno klimo**, ki daje občutek lastne identitete, vrednosti, pripadnosti, kar pri otroku spodbuja primernejše vedenje ter daje priložnost za uspeh (Christensen idr., 2005). Osnovni gradnik ugodne klime so zadovoljujoči odnosi v pedagoški instituciji, ki se kažejo v odnosih med vsemi zaposlenimi in – kar je najpomembnejše – v odnosu med vzgojiteljico in otrokom. Kakovost odnosa pa je odvisna od pripravljenosti vzgojiteljice in otroka, da stopita v sodelovalen odnos, ki temelji na soustvarjanju rešitev. Lussi (1991, v Čačinovič Vogrinčič, 2008) navaja, da mora strokovni delavec soustvariti proces pomoči, v katerem imajo udeleženci možnost raziskovati svoj delež v rešitvi. Zelo pomemben dejavnik pedagoškega odnosa je tudi etika udeležnosti, ki temelji na sodelovanju, v katerem nihče nima končne besede. Lynn Hoffman (1994; prav tam) govori o odstopu strokovnjaka od moči, ki mu ne pripada, od moči, da poseduje resnico in rešitve. Vzgojiteljičino moč tako nadomesti skupno iskanje otrokovih notranjih virov moči, pri čemer je pomembno, da skupaj z otrokom odkrivamo njegove interese, zanimanja in priljubljene dejavnosti (prav tam). Kakovosten odnos med vzgojiteljico in otrokom pa mora vsebovati tudi ustrezno komunikacijo, ki temelji na aktivnem poslušanju, za katerega je značilno, da se „poslušalec“ poskuša živeti v otrokov svet, v njegov način doživljanja, čustvovanja, se postaviti na njegovo stališče, v odnose ter v njegovo stvarnost (Gordon, 1989). Zelo pomemben vidik komunikacije pa je tudi raba „jaz-sporočila“, s katerim vzgojiteljica otroku pove svoja čustva in občutke. Na ta način (z zgledom) se otrok uči, kako ustrezno ubesediti svoje notranje doživljanje in čustvovanje v določeni situaciji (prav tam).

Med zadnje elemente učinkovite „prevzgoje“ pa uvrščamo oblikovanje **individualiziranega programa** (v nadaljevanju IP) za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Gre za dokument, zakonsko zagotovljen vsem otrokom, ki so ali bodo usmerjeni v različne programe vzgoje in izobraževanja. V njem se nahaja podrobno opisan proces prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa otrokovim individualnim potrebam, da bi mu s tem zagotovili možnosti optimalnega razvoja (Kobolt, Cimermančič, Rapuš Pavel in Verbnik Dobnikar, 2010).

Kakovosten IP mora vsebovati naslednje komponente (Pulec Lah, 2004; str. 16–17):

- osnovni podatki o otroku, morebitne dosedanje obravnave in ugotovitve o otrokovih posebnih potrebah, podatki o programu usmeritve in dosedanji člani tima;
- trenutno funkcioniranje otroka, ki vključuje oceno o otrokovem trenutnem razvojnem nivoju; opisati je potrebno, kaj otrok zmore, kateri so njegovi interesi in zanimanja (poudarek je torej predvsem na otrokovih močnih področjih); koristno je podati tudi informacije o njegovih primanjkljajih v znanju, spretnosti in veščinah ter področjih, kjer potrebuje dodatno pomoč;
- proučevanje, spoznavanje in ocenjevanje spodbudnih ali zavržalnih dejavnikov v okolju, ki vplivajo na otrokov psihosocialni razvoj;
- načrtovanje kratkoročnih in dolgoročnih ciljev, ki jih je potrebno konkretizirati in natančno opredeliti ter pri tem izhajati iz otrokovih individualnih potreb; vključuje tudi načrtovanje prilagoditev v okolju, metodično-didaktičnih prilagoditev (npr. didaktične materiale in pripomočke), posebnih oblik dela ter dodatne strokovne pomoči;
- izvajanje individualiziranega programa; če je le možno, se dodatno strokovno pomoč izvaja znotraj skupine v okviru rednega vzgojno-izobraževalnega procesa;
- načrtovanje in izvedba evalvacije; ta je zelo pomembna komponenta individualiziranega programa in pedagoškega dela nasploh, saj daje povratno informacijo o otrokovem napredku ter pravilnosti načrtovanja in izvajanja programa.

Kobolt idr. (2010) k temu dodajajo še, naj program ne bo usmerjen le na učne dosežke, temveč naj spodbuja celosten otrokov razvoj, ki vključuje tudi socialno-emocionalno področje.

NAMEN RAZISKAVE

V nadaljevanju nameravava predstaviti ugotovitve raziskave, ki je bila izpeljana v okviru diplomske naloge. Z raziskovalnimi vprašanji sva poskušala ugotoviti, s katerimi oblikami motečega vedenja se najpogosteje srečujejo vzgojiteljice pri delu z otrokom; na kakšen način se odzivajo na moteče vedenje; kateri so tisti pristopi, ki po mnenju vzgojiteljic prispevajo k zmanjševanju oz. k temu, da se težave pri otroku ne poglobljajo; kaj je tisto, kar vzgojiteljice mislijo, da bi jim pomagalo pri delu z otrokom, ki vedenjsko izstopa; kolikšna je skladnost med tem, kar vzgojiteljice navajajo kot učinkovite pristope pri delu z otrokom, ki je vedenjsko izstopajoč, ter med tem, kar udejanjajo v praksi.

Predpostavljala sva, da k zmanjševanju oz. k temu, da se čustvene in vedenjske težave ne poglobljajo, prispevajo kakovosten odnos med vzgojiteljico in otrokom, ki temelji na občutljivosti in odzivnosti vzgojiteljice na otrokove psihosocialne potrebe, zmožnosti vzgojiteljčinega razumevanja in prilagajanja otrokovim individualnim posebnostim in tudi na pripravljenosti vzgojiteljice za sodelovanje s svetovalnim delavcem in s starši ter na ustvarjanju ugodne psihosocialne klime tako v skupini otrok kot tudi v celotnem vrtcu.

METODOLOGIJA

Za pridobivanje podatkov sva uporabila način kvalitativne metode raziskovanja, in sicer dve različni tehniki zbiranja podatkov: prvi raziskovalni instrument je tehnika polstrukturiranega intervjuja, pri drugem pa gre za opazovanje s popolno udeležbo. V raziskavo so bile vključene dve vzgojiteljici in dve pomočnici vzgojiteljic. V obeh vzgojnih skupinah pa so zaposlene izbrale otroka moškega spola, katerega vedenje je bilo zanje najbolj moteče. V raziskavo je bilo torej zajetih šest oseb. Z vsako strokovno delavko posebej sva opravila intervju, ki je v povprečju trajal 50 minut, ga posnela in kasneje dobesedno prepisala. Po opravljenem kategoriziranju pa sva pridobljene rezultate analizirala z razlagalnim pristopom.

UGOTOVITVE

OBLIKE MOTEČEGA VEDENJA, S KATERIMI SE VZGOJITELJICE NAJPOGOSTEJE SREČUJEJO PRI SVOJEM DELU

V nadaljevanju se uporaba pojma „vzgojiteljice“ nanaša tako na vzgojiteljici kot tudi na pomočnici vzgojiteljic. Če se pojem vzgojiteljici nanaša samo na strokovni delavki, ki sta zaposleni kot vzgojiteljici, sta slednji označeni s črkama A in C, pomočnici vzgojiteljic pa s črkama B in D.

Vzgojiteljice, udeležene v raziskavo, med najpogostejše oblike motečega vedenja, ki jih prepoznavajo pri otrocih, uvrščajo agresivno vedenje, pomanjkanje koncentracije, nemirnost in razdiralno vedenje. Dve izmed intervjuvank omenjata neposlušnost avtoriteti in izzivalno vedenje, ena pa omeni tudi „klovnovsko vedenje“. Vse intervjuvanke so torej osredotočene zgolj oz. predvsem na pozunanjene oblike vedenja, na kar opozarjata tudi Norwich in Paulou (2000) v raziskavi, ki sta jo izvedla med 170 učitelji. Vse to potrjuje dejstvo, da se intervjuvane vzgojiteljice v večini primerov odzivajo na pozunanjene težave, ker so le-te za okolico moteče, medtem ko ostajajo „simptomi“, ki spremljajo pojav motečega vedenja, večinoma prikriti in nepoznani. Nepoznavanje tega, kar se dogaja v ozadju motečega vedenja, bi lahko delno pripisali pomanjkanju ustreznih znanj in veščin, kar v pogovoru omenjata tudi pomočnici vzgojiteljic B in D, morebitne vzroke pa bi lahko iskali tudi v pomanjkanju energije in volje za delo z otrokom, ki vedenjsko izstopa, v pomanjkanju časa zaradi velikega števila dejavnosti, ki se odvijajo čez dan, ter v prevelikem številu otrok v vzgojni skupini.

Pri vseh udeleženkah intervjujev zasledimo, da večino vzrokov za nastanek motečega vedenja pripisujejo otroku ali neprimerni družinski vzgoji, ki ne vključuje ustrezno postavljenih meja. Med vzroki za njegovo poglobljanje pa pomočnici vzgojiteljic B in D omenjata tudi lastne odzive in pristope. Mednje uvrščata pretirano discipliniranje, ki po njunem mnenju otroka še dodatno vznemiri. Bregant (1987) in Kobolt (2010) poudarjata, da je moteče vedenje kompleksen pojav, ki ga sprožijo dejavniki, ki se nahajajo delno v posamezniku, delno pa jih sprožijo in/ali utrjujejo vplivi, ki prihajajo iz ožjega (npr. družina) in

širšega konteksta (npr. vrtec, šola, soseska). Tudi Vec (2011) nastanek motečega vedenja podobno razloži na interakcijskem modelu SIVI, ki s pomočjo štirih različnih elementov ponazori pomen interakcije med posameznikom in okoljem.

Podobno kot pri vzrokih za nastanek motečega vedenja tudi pri prepoznavanju lastnega deleža odgovornosti vzgojiteljice velik del odgovornosti pripisujejo otroku in njegovim individualnim značilnostim ter družinski vzgoji (staršem). Tudi številni avtorji (Maras in Kutnik, 1999; v Metljak, 2010; Croll in Moses, 1985, in Miller, 1996; prav tam) v svojih raziskavah ugotavljajo, da večina pedagoških delavcev velik del odgovornosti za čustvene in vedenjske težave pripisuje otroku in njihovim staršem. To pomeni, da se osredotočajo le na dejavnike, ki so zunaj njihovega vpliva ali nadzora, in na ta način izpuščajo pomen vloge vzgojiteljice/učiteljice, ki lahko težave pri otroku omili ali pa jih s svojim pristopom še dodatno pogloblja. Zanimiva je ugotovitev, da pomočnici vzgojiteljic B in D v primerjavi z vzgojiteljicama A in C prepoznavata tudi lastno vlogo in odgovornost v odnosu do otrok, in sicer v gradnji varnega in zaupnega odnosa ter v izboljšavi pristopov oz. načina dela.

ODZIVI VZGOJITELJIC NA MOTEČE VEDENJE OTROKA

Vzgojiteljice se pri soočanju s čustvenimi in vedenjskimi težavami najpogosteje zatekajo k rabi umika otroka iz situacije in pogovoru z njim, v katerem pa primanjkuje element skupnega iskanja rešitve, kako bi lahko otrok v prihodnje reagiral drugače. Slednje je namreč element enega izmed korakov modela LSCI, za katerega je značilno, da vzgojiteljica otroku omogoči, da spregovori o situaciji, kot jo on vidi in razume, ter na ustrezen način izrazi svoja čustva in notranja občutja, hkrati pa ga usmeri k skupnemu iskanju rešitve alternativnega vedenja (Obid in Rapuš Pavel, 2009). Ena izmed intervjuvank izpostavi tudi pomen spodbujanja otroka k samostojnemu reševanju konfliktov. Ob tem je potrebno še izpostaviti dejstvo, da mora vzgojiteljica glede na situacijo presoditi, kdaj lahko otroci sami razrešijo konflikt in se med seboj dogovorijo. V določenih primerih, v katerih vzgojiteljica oceni, da otroci še potrebujejo njeno podporo in zgled, pa

se nama zdi pomembno, da se vključi ter otrokom omogoči izkušnjo reševanja konfliktov s pozitivnim izidom.

Vse vzgojiteljice poudarjajo tudi pomen dela s celotno skupino otrok in ne le z otrokom, ki vedenjsko izstopa. V ospredje postavljajo pogovor z ostalimi otroki, ena izmed intervjuvank pa izpostavi tudi spodbujanje medvrstniške pomoči. Pri tem bi iz lastnih delovnih izkušenj dodala, da otrok z izstopajočim vedenjem predstavlja priložnost in obogatitev za samo vzgojno skupino, v kateri se otroci lahko učijo strpnosti, potrpežljivosti, sprejemanja „drugačnih“, empatije ter solidarnosti. Vzgojiteljica pa je pri tem otrokom zgled, kar se kaže z njenim odnosom do tega otroka, s tem, ali v skupini ustvarja pogoje, ki ostale otroke spodbujajo k razumevanju in sočutju, ipd.

Pri delu z otrokom, ki vedenjsko izstopa, poudarjajo tudi pomen spodbud, pohval ter izkazovanja ljubezni, čeprav se med pripovedjo vseh udeleženk raziskave izkaže, da sta otroka zaradi neprimerne obnašanja deležna bistveno več graje in kritik kot pa pohvale. O pogostosti negativnih reakcij socialnega okolja na moteče vedenje poročajo tudi Bregant (1987), Kobolt (2011) in Čačinovič Vogrinčič (2008).

Pomočnici vzgojiteljic B in D še navajata, da se v primeru pojava agresivnega vedenja pri otroku zateketa k uporabi avtoritarnega pristopa. Po mnenju ene izmed njih ima namreč raba tega pristopa hitrejši rezultate. Če otrok ogroža sebe ali druge, pomočnici vzgojiteljic B in D zagovarjata uporabo pristopa, v katerem posedujeta moč in sta tako v nadrejenem položaju. To, kar udeleženci navajata kot prednost uporabe avtoritarnega pristopa, lahko pomeni tudi odgovor na njuno nemoč ter stisko, ki jo doživljata pri soočanju z motečim vedenjem in odzivanju nanj.

PRISTOPI, KI PRISPEVAJO K ZMANJŠEVANJU TEŽAV OZ. K TEMU, DA SE TEŽAVE PRI OTROKU, KI VEDENJSKO IZSTOPA, NE POGLEBLJAJO

Med pristope, ki naj bi prispevali k zmanjševanju težav oz. k temu, da se težave ne poglobljajo, vzgojiteljice uvrščajo individualen pristop, vendar pa je ta po njihovem mnenju težko izvedljiv zaradi prevelikega števila otrok v skupini. Med pogovorom je bilo namreč mogoče razbrati določeno stisko in nemoč, ki se kaže v tem, da vzgojiteljice

sicer naštevajo možne učinkovite pristope za delo z otrokom, hkrati pa pravijo, da ne vedo, kako bi jih izvajale na način, da ostali otroci ne bi bili prikrajšani.

Glede na pridobljene rezultate bi lahko rekli, da vzgojiteljice večino pozornosti namenjajo otrokovim primanjkljajem, saj po mnenju nekaterih intervjuvank pogosto prekrijejo njegove pozitivne lastnosti. Cerar, Černigoj Žgur, Furman, Gartner, Gregorčič idr. (2003) poudarjajo pomen odkrivanja močnih točk pri otroku ter omogočanje dejavnosti oz. situacij, ki razvojne primanjkljaje in vrzeli, ki so posledica otrokove specifične življenjske situacije, zmanjšujejo. Podobno tudi Saleebey (1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008) govori o pomenu izhajanja iz posameznikove perspektive moči. Ravnati s perspektive moči pa je najprej zelo osebna vzgojiteljičina odločitev, ki zahteva veliko truda in vložene energije. Pri izhajanju iz notranjih virov posameznika je potrebno posegati po zaželenih razpletih, dobrih izidih, sanjah in upanju; potrebno pa se je opirati tudi na vire, kot so vrstniki, družina, pozitivne pretekle izkušnje ipd. (prav tam) Kljub ugotovitvam, da vse udeleženske raziskave najprej opazijo ter opisujejo otrokove težave, pa večinoma prepoznavajo tudi močne točke tako v otroku kot v socialnem okolju.

Ena izmed intervjuvank pa je med pogovorom prepoznala tudi možnost povezave otrokovih čustvenih primanjkljajev z njegovimi močnimi področji. Cerar, Černigoj Žgur, Furman, Gartner, Gregorčič idr. (2003) pravijo, da je potrebno otroku z določenimi primanjkljaji omogočiti čim več izkušenj, ki bi te vrzeli vsaj v določeni meri zmanjšale. Čustvene primanjkljaje lahko ublažimo s kakovostnim odnosom, ki vključuje prijaznost, naklonjenost, dotik, objem, izraz zaželenosti ipd. Primanjkljaji v socialnem razvoju pa se zmanjšujejo s sprejemanjem otroka, z omogočanjem čim večjega števila socialnih izkušenj, s pomočjo katerih bo otrok razvijal socialne veščine ter na ta način utrjeval svoj položaj med vrstniki, doživljal sprejetost, vključenost, osebno pomembnost in varnost. Dve udeleženki intervjuja pa kot pomembno obliko pomoči otroku navajata tudi sodelovanje s starši, ki temelji na komunikaciji ter na usklajenosti vzgojnih pristopov.

POMOČ PRI DELU Z OTROKOM, KI JE VEDENJSKO IZSTOPAJOČ

Podpora in pomoč, ki bi olajšala vzgojno delo z otrokom, ki vedenjsko izstopa, vzgojiteljice prepoznajo v dodatnih strokovnih usposabljanjih in izobraževanjih, ki naj bi temeljila na izmenjavi izkušenj zaposlenih ter na obravnavi primerov iz prakse. Cerar, Černigoj Žgur, Furman, Gartner, Gregorčič idr. (2003) poudarjajo, da je potrebno poskrbeti za kakovost dela pedagoškega kolektiva ter ga opolnomočiti z dodatnimi strokovnimi izobraževanji, kot so strokovne razprave o vzgojni problematiki otrok, strokovna predavanja, razne delavnice, treningi večje osebne učinkovitosti, strokovna literatura ipd. Dve intervjuvanki poleg tega izpostavita še dodelitev dodatne strokovne pomoči otroku, ki vedenjsko izstopa, saj po njunem mnenju dve vzgojiteljici nista dovolj, da bi se lahko posvetili vsem otrokom v vzgojni skupini, v kateri je prisoten tak otrok.

Zanimiva je tudi ugotovitev, da vzgojiteljici A in C v nadaljevanju pogovora izjavljata, da sta za delo z otrokom, ki je težje vzgojljiv, dovolj kompetentni in da se jima iskanje pomoči pri svetovalni delavki zdi nesmiselno; ena izmed njiju njene predloge ocenjuje kot neizvedljive v tako številčni skupini otrok. Pomočnici vzgojiteljic B in D pa pravita, da se ne počutita dovolj kompetentni za delo s takim otrokom. Obe vidita smisel in željo po nadaljevanju izobraževanja ter usposabljanja, ena izmed intervjuvank pa kot možen vzrok za slabšo usposobljenost pri delu z otrokom vidi tudi v pomanjkanju (okoli 2 leti) delovnih izkušenj. Vzgojiteljici A in C sta torej v primerjavi s pomočnicama vzgojiteljic B in D veliko bolj prepričani v pravilnost svojega načina dela. To bi bilo lahko povezano z več izkušnjami in z večjim naborom znanj, saj sta zaposleni bistveno dlje časa od ostalih (okoli 25 let). Kot možno razlago pa bi lahko navedli tudi pomanjkanje kritičnosti do lastnih pristopov. Njuno zavračanje in/ali nesprejemanje strokovne pomoči pa lahko razumemo tudi kot strah in obrambo pred tem, da bi ju sodelavci označili za nekompetentni.

SKLADNOST MED IZJAVAMI VZGOJITELJIC TER MED TEM, KAR UDEJANJAJO V PRAKSI

Predem začneva s predstavitvijo ugotovitev zadnjega raziskovalnega vprašanja, bi rada opozorila na to, da je šlo v tem delu le za preverjanje skladnosti med izjavami vzgojiteljic ter njihovim ravnanjem v času opazovanja, kar pomeni, da ne moremo govoriti o skladnosti oz. neskladnosti njihovih ravnanj na splošno. Pri opazovanju je namreč potrebno upoštevati prisotnost tretje osebe (opazovalca), ki vpliva na vedenje tako otrok kot vzgojiteljic. V nekaterih opazovanih situacijah je bilo tako mogoče zaznati skladnost med izjavami intervjuvanih vzgojiteljic in njihovimi dejanskimi odzivi, v določenih situacijah pa je bila skladnost nekoliko manjša. Med načini dela je bilo najpogosteje opaziti rabo pristopov, ki vključuje pogovor z otrokom in dogovarjanje ter umik iz situacije ali izključitev iz dejavnosti. Pravkar omenjeno so vzgojiteljice navajale tudi v intervjujih. Med nekaterimi vzgojiteljicami je bilo mogoče zaznati tudi empatijo in izkazano sočutje ter razumevanje otroka. Uporaba določenih pristopov je bila prisotna le v času opazovanja, ne pa tudi v sami pripovedi. Slednje bi lahko povezali s tem, da so se vzgojiteljice na določene trenutke obnašale in odzivale nekoliko bolj socialno zaželeno, kot bi se sicer, saj prisotnost tretje osebe navadno deluje kot nekakšen „nadzor“ ali „preverjanje“. V kriznih situacijah je bila pri vzgojiteljicah A in C prisotna tudi uporaba avtoritarnega pristopa, za katerega sta značilna uporaba kazni ter postavljanje odraslega v nadrejen položaj. Uporabo slednjega pa sta v intervjujih omenili le pomočnici vzgojiteljic B in D. Iz opaženih reakcij ter izjav nekaterih intervjuvank bi torej lahko rekli, da se vzgojiteljice ob pojavu motečega vedenja pogosteje zatečejo k rabi negativnih, nenadzorovanih ter impulzivnih odzivov. O tem govori tudi Mikuš Kos (1991), da namreč moteče vedenje v okolju pogosto sproži odklonilne in kaznovalne reakcije; neugodne izkušnje, ki jih je otrok deležen, pa tako še dodatno večajo in utrjujejo vzorce neustreznega vedenja.

SKLEP

Vzgojiteljice se pri svojem delu srečujejo z najrazličnejšimi oblikami motečega vedenja. Vzroke za njegov nastanek najpogosteje pripisujejo otroku samemu in neustrezni družinski vzgoji, ne prepoznavajo pa, da lahko tudi s svojim načinom dela oz. z določenimi odzivi prispevajo k njegovemu nastanku. Med možnimi dejavniki tveganja, ki prispevajo k poglobljanju in utrjevanju motečega vedenja, pa pomočnici vzgojiteljic B in C prepoznavata tudi svoj način dela, ki se kaže v obliki pretiranega grajanja in discipliniranja otroka. Ugotovila sva, da pomočnici vzgojiteljic B in C do svojega načina dela vzpostavljata nekoliko bolj kritičen odnos, znotraj katerega navajata tudi možnost spremembe in izboljšave. Kažeta tudi večjo potrebo po dodatnih izobraževanjih in usposabljanjih.

Vzgojiteljice se najpogosteje zatekajo k rabi pristopov, ki vključujejo umik iz situacije, izključitev iz dejavnosti ter pogovor z otrokom, v katerem je aktivna vloga otroka nekoliko manjša, kot bi lahko bila. Pogovor namreč poteka na način, ki otroka ne spodbuja k iskanju in soustvarjanju rešitve, kaj bi lahko v prihodnje spremenil in naredil drugače. V kriznih situacijah (npr. agresivno vedenje) pa se vzgojiteljice odzivajo avtoritarno in kaznovalno. Ugotovila sva tudi, da zaposlene pri vedenjsko izstopajočem otroku sicer prepoznavajo močne točke, vendar so večino časa usmerjene in osredotočene na njegove primanjkljaje; posledično pa je otrok deležen bistveno več kritike kot pohvale.

Udeleženske raziskave med možne oblike pomoči in podpore za otroka in tudi zase uvrščajo individualen pristop do otroka. Obenem pa dodajajo, da je ta neizvedljiv zaradi prevelikega števila otrok v skupini.

Zavedava se, da pridobljenih rezultatov kvalitativne raziskave ne moreva posplošiti na celotno populacijo vzgojiteljic. Kljub temu pa meniva (na podlagi izkušenj pri delu z učitelji in vzgojiteljicami), da se ne le udeleženske raziskave, ampak zaposleni v vrtcih in šolah na splošno pretirano osredotočajo le na moteče vedenje otroka, spregledajo pa tisto, kar otrok potrebuje. Več poudarka bi torej bilo potrebno nameniti preventivi in ne „gašenju“ motečega vedenja. Na tem mestu pa bi rada izpostavila tudi pomen vloge socialnih pedagogov in drugih strokovnjakov, ki naj bi vzgojiteljice seznanjali in opolnomočili s pomočjo raznih strokovnih usposabljanj, s svetovanjem in podporo

pri skupnem iskanju rešitev in načinov dela z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Meniva, da bi bilo potrebno še veliko storiti na področju osveščanja vzgojiteljic, da bi prepoznavale svojo vlogo in odgovornost pri delu z otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki ni usmerjena le na odpravljanje motečega vedenja, temveč predvsem na ustvarjanje pogojev, v katerih ima otrok možnost, da doživlja uspeh in potrditev. Prav tako se nama zdi izrednega pomena, da strokovni delavci (npr. svetovalni delavec, socialni pedagog ipd.) vzgojiteljice spodbujajo k temu, da bi otroka, ki je vedenjsko izstopajoč, v vzgojni skupini videli tudi kot priložnost za medsebojno učenje in bogatenje. Slednje pomeni, da se v vzgojni skupini ustvarja klima, v kateri se spodbujajo vrednote, kot so medsebojna pomoč, potrpežljivost, strpnost in sprejemanje drugačnih. Vzgojiteljice bi torej bilo potrebno spodbujati v smeri, da bi otroka sprejeli in ga poskušali videti ter obravnavati kot del vzgojne skupine in ne kot nekoga, ki ga je potrebno obravnavati „posebej in ločeno“, zunaj vzgojne skupine.

LITERATURA

- Akerman, B. (2013). Moč besed v pogovoru z otrokom. V T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči – priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 81–97). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bahovec, E., Bregar, K., Čas, M., Domicelj, M., Saje-Hribar, N., Japelj, B. in Vrščaj, D. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf.
- Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija* 15, (str. 9–70). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Cerar, M., Černigoj Žgur, E., Furman, J., Gartner, J., Gregorčič, S., Jurman, M., Kastelic, L. in Kocjančič, M. (2003). *Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=1341>.
- Christensen, B., Jaeger, M., Lorenz, R., Morton, S., Neuman, L., Rieke, E., Simpson, B. in Watkins, C. (2005). *Teaching Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices Guide to*

Intervention. Pridobljeno s <https://www.k12.wa.us/SpecialEd/Families/pubdocs/bestpractices.pdf>.

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gordon, T. (1989). *Družinski pogovori: reševanje konfliktov med otroki in starši*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 115–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), str. 153–196.
- Kobolt, A., Cimermančič, Z., Rapuš Pavel in J. Verbnik Dobnikar, T. (2010). Izkušnje praktikov pri delu z usmerjenimi učenci v osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 299–336). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lee, C. (2007). *Resolving Behaviour Problems in Your School*. London: SAGE Publications Company.
- Magajna, L. (2004). Področja posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. V M. Kavkler in N. Končnik Goršič (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 11–14). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 209–240). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

- Norwich, B. in Poulou, M. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), str. 171–181. Pridobljeno s http://teach.newport.ac.uk/sen/SEN_0506/BD_common/EBD_Teacher_Perception.pdf.
- Obid, M. in Rapuš Pavel, J. (2009). Soočanje z agresivnim vedenjem otrok in mladostnikov po modelu LSCI. *Socialna pedagogika*, 13(4), str. 417–440. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Pulec Lah, S. (2004). Oblikovanje individualiziranega programa. V M. Kavkler in N. Končnik Goršič (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 15–21). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Žgavc, D. (2000). *Vzgajam samostojnega in odgovornega otroka: Učinkoviti pristopi k otrokom od 2. do 10. leta starosti*. Ljubljana: Vrem.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MARCA 2015

MEDVRSTNIŠKO NASILJE V ŠOLI – SOCIALNOPEDAGOŠKI POGLED

217

PEER VIOLENCE IN SCHOOLS –
A SOCIO-PEDAGOGICAL UNDERSTANDING

Špela Razpotnik, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
spela.razpotnik@guest.arnes.si*

Bojan Dekleva, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
bojan.dekleva@guest.arnes.si*

POVZETEK

Ob koncu leta 2014 se je na eni izmed slovenskih osnovnih šol zgodil nasilni incident. Na dan je prišlo, da skupina šolarjev že daljše obdobje trpinči svojega sošolca, kar je eskaliralo v fizični napad s poškodbami. Dogodek je odprl razpravo o ustreznih odzivih različnih vpletenih akterjev, posebej še šole, na pojave nasilja oz. medvrstniškega trpinčenja. V razpravah pa se je odprla tudi nacionalistična dimenzija dogodka; šlo je namreč za učenca, ki je bil na novo priseljen iz Bosne in Hercegovine. Prispevek izhaja iz opisanega dogodka in ga vzame kot podlago za razmislek o socialnopedagoškem razumevanju oz. širši umeščenosti medvrstniškega nasilja ter trpinčenja na nacionalistični podlagi. Članek premisli umeščenost nasilja v človeške družbe ter se osredotoči na medvrstniško trpinčenje s ciljem, da bi utemeljil kontekstualen, socialnopedagoški pogled na ta pojav. Osnovno sporočilo prispevka je, da je nasilje, ki se med mladimi pogosto pojavlja na neprimerne načine, potrebno razumeti v širšem kontekstu sveta

odraslih, ki tovrstno nasilje legitimizira z različnimi oblikami diskriminacije ter drugačenja.

KLJUČNE BESEDE: *medvrstniško trpinčenje, šola, nacionalizem, nasilje*

ABSTRACT

At the end of 2014 a violent incident occurred at one of the elementary schools in Slovenia. It was revealed that a group of school children had been abusing one of their classmates for a longer period of time. Eventually, this harassment escalated into a physical assault resulting in injuries. The event triggered a broad debate on (in)appropriate responses by different actors involved, especially the school, to violence and abuse among peers. The discussion, however, also brought to light a nationalistic dimension of the event. The abused pupil was an immigrant who had recently arrived from Bosnia. This article describes the event in question, using it as a basis for a reflection on the socio-pedagogical understanding and the theoretical framing of peer violence and bullying based on nationalistic sentiment. The article reflects on the role of violence in human society and focuses on peer bullying in order to establish the contextual, socio-pedagogical understanding of this phenomenon. The main message of the paper is that violence, which often occurs among young people in inappropriate forms, should be understood within the broader context of the adult world that legitimizes such violence through various forms of discrimination and “othering”.

KEY WORDS: *bullying, school, nationalism, violence*

UVOD

Konec leta 2014 je Slovenijo pretresla novica o desetletniku, ki so ga močno pretepli vrstniki na eni od osnovnih šol. Zgodba je imela velik medijski odmev, kot je to navadno v podobnih ekscesnih primerih. Dodatno dimenzijo primera odpira vidik, da je šlo za fanta, ki se je

še nekaj mesecev pred neljubim dogodkom preselil iz Bosne in Hercegovine. Dogodek je odprl mnoge dileme – od neustreznih in minimalnih reakcij vodstva šole pa do povsem strokovno neprimerne pripisovanja odgovornosti za preprečevanje nasilja staršem, konkretno pa materi dečka. Zgodba se je za medije zaključila z domnevnim prešolanjem pretepenega dečka (po poročanju medijev na željo staršev ter po enomesečnem praznem obdobju čakanja soglasja s strani nove šole) ter izrekom opomina storilcema. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je na konkretni šoli odredilo izredni inšpekcijski nadzor. Ugotovljenih je bilo več kršitev šolske zakonodaje tudi v zvezi z neustrezno obravnavo medvrstniškega nasilja, zato sta inšpektorja za šolstvo, ki sta opravljala nadzor na šoli, izrekla večje število ukrepov, opozoril, odredb ter predlogov za izboljšave.

Tema je odjeknila tudi v strokovnih krogih, kjer je vnovič odprla diskusijo o tem, kako preprečevati nasilje v šolah in medvrstniško trpinčenje ter kako podpirati proces vključevanja priseljencev v šolo ter posledično tudi druge družbene strukture. V našem primeru pa tema predstavlja podlago za premislek o teoretičnih ozadjih konkretnega dogodka in konceptualizaciji strokovnega pristopa.

O NASILJU

V naših skupnostih so različne oblike nasilja več čas prisotne. Po besedah Foxa (1989), ki razlaga nasilje skozi evolucionistično prizmo, je nasilje temeljno človeško, osupljivo pri naši nasilni vrsti pa je to, da se (glede na naš potencial) med seboj pobijamo tako redko. Zasluga za to gre seveda regulaciji nasilja, mnogim pravilom, ki jih imamo v skupnostih spredene v povezavi z nasiljem. Obstoj kontrolnih mehanizmov namreč ne zanika, ampak zgolj potrjuje človeško nasilno naravo. Osnovna avtorjeva hipoteza torej pravi, da so za človeka prav tako kot nasilnost značilna pravila, ki jih postavlja, da bi nasilje omejil oz. usmeril v skladu z veljavnimi pravili. Kljub temu da se lotevamo nikoli končane naloge regulacije, pa nasilja s tem nismo odpravili ali z njim opravili, pač pa z njim upravljamo in bomo tudi v bodoče morali z njim konstantno upravljati in ustvarjati razmere, v katerih bodo naši lastni rušilni potenciali čim redkeje morali dobiti realno obliko.

Fox (prav tam) še dodaja, da je poleg spolnosti nasilje ena najbolj reguliranih človekovih dejavnosti, kar le dokazuje, da gre za dejavnost, ki nas najbolj določa, in je zato tudi potreba po njegovi regulaciji tako temeljna in vseprisotna. To, da ga reguliramo, namreč pomeni, da poskušamo zagotoviti kar najbolj optimalne pogoje bivanja članom skupnosti in ne dopuščamo oz. s pravili sankcioniramo, da bi kak član skupnosti postal žrtev surovega nasilja drugega člana skupnosti, če se navežemo na razumevanje, ki ga Freud razgrinja v svojem delu *Nelagodje v kulturi* (2001).

Če nasilje reguliramo, ga seveda še ne odpravljamo. Nasprotno, tudi Freudovo (prav tam) razumevanje agresivnosti in nelagodja v kulturi nas navaja na spoznanje, da so prav naše pravilovitost in regulative vtakane v institucije, v katerih kot skupnost živimo, eden od virov nasilja, saj nikoli ne dosežejo pravičnosti. Ne omejujejo namreč vseh članov družbe v enaki meri, saj nekatere ščitijo, drugim (pogosteje tistim z manj družbene moči) pa zapirajo možnosti in podobno. Tako tudi samo regulacijo nasilja lahko razumemo kot potencialni vir nasilja. Primer za to najdemo že pri delovanju represivnih državnih organov, na primer policije. Ta naj bi služila varovanju in ščititvi državljanov. A obstajajo člani skupnosti, ki v njej vidijo grožnjo in vse prej kot zagotavljanje varnosti¹. S tem v zvezi naj omeniva še dve pomembni Freudovi spoznanji (prav tam). Prvo je, da je kultura avtoreferenčni projekt, ki naposled služi predvsem odpravljanju problemov, ki jih sama nenehno proizvaja. Drugo spoznanje pa se tiče virov trpljenja, kjer je za naš razmislek zanimiv predvsem tretji vir trpljenja, t. i. socialno trpljenje, ki je posledica delovanja institucij, ki so bile – paradoksalno – vzpostavljene z namenom, da bi človeštvo ščitile pred trpljenjem. Vse skupaj tvori kompleksen krog, kjer je težko s prstom pokazati na krivca, izvor in tudi enostavno rešitev problema.

¹ Lepa ilustracija tega je v filmu *Sovraštvo* (Kassowitz, 1995), ko glavnim protagonistom, trem fantom iz pariškega predmestja, policist po izgredu, zaradi katerega so pristali na policijski postaji, poskuša položiti na srce: „Policija je tu, da vas zavaruje“. Eden od protagonistov, Hubert, mu jedko odvrne: „Kdo pa nas bo varoval pred vami?“ Vprašanje se tekom filma izkaže za še kako na mestu.

MEDVRSTNIŠKO TRPINČENJE

O nasilju nad vrstniki oz. vrstniškem trpinčenju (angl. bullying) govorimo, ko nekdo, ki ravna, kot da je močnejši, odvzame pravice vrstniku. To lahko naredi tako, da ga poškoduje, prizadene, prestraši, žali ali povzroči, da se drugi počuti nemočnega. Značilno za ta pojav je neravnotežje moči, nasilje in ustrahovanje pa se običajno ponavlja in se lahko stopnjuje oziroma postaja vedno hujše. Vpleteni v vrstniško trpinčenje imajo pogosto resne in dolgotrajne težave.

Olweus (1995) bullying opredeli kot negativno vedenje, fizično ali psihično, ki se ponavlja ali traja dlje časa in ga izvaja ena oseba ali skupina. Usmerjeno je proti drugi osebi, ki se v določeni situaciji ne more ubraniti.

Vrstniško trpinčenje lahko zavzema zelo različne oblike. Od fizičnega, verbalnega, čustvenega, spolnega, socialne izolacije; v današnjem času, ko je zelo razširjena spletna komunikacija, pa tudi preko spleta (angl. cyberbullying) oz. na mnoge druge (lahko bi temu rekli tudi „inovativne“) načine. Oblike vrstniškega nasilja so lahko odkrite, pogosto pa so prikrite in se izvajajo tako, da jih avtoritete ne bi odkrile.

Ker je izražanje nasilja v skladu s spoznanji iz prejšnjega poglavja tako temeljno človeško in je v taki ali drugačni obliki nujen del medčloveških odnosov, je pogosto težko postaviti mejo, kdaj je potrebno o njem spregovoriti in ukrepati. V marsikateri ustanovi deklarirana ničelna toleranca do nasilja je potemtakem nerealističen in težko dosegljiv cilj, ki lahko pogosteje prispeva k spregledovanju in skrivanju kot pa k razreševanju potencialno nasilnih situacij. Cilj, ki bi ga bilo vredno slediti, pa se zdi senzibilizacija za raznolike oblike neenakosti in nasilja ter za odnosno dogajanje nasploh.

Obširna britanska (samoprijavitvena) raziskava o vrstniškem trpinčenju iz leta 2014 (The Annual Bullying Survey, 2014) prinaša naslednje rezultate: 45 % mladih izkusi vrstniško trpinčenje pred 18. letom starosti. Med njimi jih 26 % izkuša vrstniško trpinčenje vsakodnevno. Med tistimi, ki poročajo, da so izkusili medvrstniško nasilje, jih 39 % o tem ni nikoli nikomur povedalo. Od tistih, ki so trpinčenje izkusili, jih 51 % ni bilo zadovoljnih s podporo, ki so jo v situaciji trpinčenja dobili s strani učiteljev, 30% mladostnikov z izkušnjo trpinčenja pa se je začelo posledično samopoškodovati.

V letu 2015 rezultati iste organizacije (The Annual Bullying Survey, 2015) še bolj presenetijo glede velike razširjenosti posredne ali neposredne izkušnje z medvrstniškim trpinčenjem. Polovica mladih je poročala o tem, da trpinči drugo osebo, 30 % jih to počne vsaj enkrat tedensko. Velik del (69 %) je bil priča temu, da so nekoga trpinčili. Zunanji videz (kot je prekomerna teža ali nekatere druge posebnosti) je naveden kot najpogostejši razlog trpinčenja. Da gre za kulturno specifične razloge, nam pove dejstvo, da je v Združenem kraljestvu 23 % rdečelasih deklet poročalo o tem, da so bile tarča trpinčenja zaradi barve las.

Podatke za Slovenijo najdemo v raziskavi o z zdravjem povezanih vedenjih v šoli za leto 2014, ki jo opravlja Inštitut za javno zdravje (Jeriček Klajnsčček in drugi, 2014). Ti kažejo, da je 8,9 % vprašanih mladostnikov sodelovalo pri trpinčenju drugih vsaj dvakrat mesečno v preteklih nekaj mesecih; 9,8 % mladostnikov se je pretepalo vsaj trikrat v zadnjih 12 mesecih; 22,1 % mladostnikov je bilo žrtev trpinčenja vsaj enkrat v preteklih parih mesecih. V vseh primerih je delež višji med fanti kot med dekleti.

Ugotavljajo še, da se je v obdobju 2002–2014 zvišal delež mladostnikov, ki so trpinčili vrstnike, znižal delež mladostnikov, ki so se pretepali, ter znižal delež deklet, ki so bila trpinčena. Omenjeni trend lahko povežemo tudi s porastom novih oblik trpinčenja, ki jih je težje opaziti in o njih poročati, saj so se preselile denimo v virtualni svet, v katerem mladi preživijo veliko časa.

NASILJE V POVEZAVI S PRISELJENCI

Nekatere raziskave (Dekleva in Razpotnik, 2002) s področja nasilja v povezavi s priseljenci iz nekdanje Jugoslavije v Sloveniji ugotavljajo, da so ti pogosteje zastopani v nasilnih dejanjih oz. medvrstniškem trpinčenju kot storilci ali kot žrtve.

Tovrstne podatke pa je nujno postaviti v kontekst. V zvezi s tem denimo Pfeiffer in Wetzels (1999) opisujeta dva vidika nasilja v povezavi s priseljenci. Prvega bi lahko strnili pod ključno besedo „nasilje domačih prebivalcev“, pri čemer gre za zavračanje, vzpostavljanje in ohranjanje institucionalnega nasilja in diskriminacije, podžiganje in udejanjanje nacionalizma oz. rasizma, ohranjanje drugorazrednega

družbenega položaja za priseljene (kar je posebej izpostavljeno v obdobjih recesije) in podobno.

Druga pa bi lahko imenovali nasilje priseljencev, kjer gre za posledico občutka nesprejetosti v gostiteljski družbi in poskuse oblikovanja opozicionalnosti oz. samozadostnosti. „Ob trditvi, da so priseljenci in njihovi potomci pogosteje storilci kaznivih dejanj, pa je nujno še dodatno usmeriti pozornost na to, da je sestava priseljske populacije specifična“ (Dekleva in Razpotnik, 2002). V tej skupini je namreč pogosto zastopanih več pripadnikov moškega spola z nižjim socialno-ekonomskim statusom ter v starostnem obdobju, ko je tudi v širši populaciji več storilcev kaznivih in nasploh kriminalnih dejanj.

Oba zgoraj opisana vidika, tako nasilje „gostujoče družbe“ kot nasilje priseljencev seveda tvorita sklenjeni začarani krog, kjer ena stran povzroča in ohranja drugo. Podobno lahko ponazorimo tudi s koncepti „realnega“ in „sistemskega“ nasilja (npr. Žižek, 2007), pri čemer je prvo vidno in bode v oči, medtem ko se drugo nemoteno odvija v zaodrju preko različnih oblik gospostva, institucionalne diskriminacije in različnih samoumevnih praks izločevanja in hierarhiziranja. Med oblike sistemskega nasilja, v naši družbi povsem normativnega in naturaliziranega, nekateri avtorji (npr. Kanduč, 1999; Muršič, 2002) uvrščajo tudi heteronomno delo, razdeljevanje dohodka in bogastva (faktor neenakosti v svetu v zadnjih desetletjih skokovito narašča), nasilje tradicionalne morale, medijsko-propagandni sistem in številne oblike diskriminacije na podlagi spola, razredne pripadnosti, starosti, rase, narodnosti ali drugih okoliščin.

KONTEKSTUALNOST NASILJA

Avtorica Pušnik (1999 in 2012) v svojih delih izpostavlja povezavo med družinskim življenjem in nasiljem v šoli. Ena izmed ugotovitev je, da je nasilje, ki ga (pogosto na videz nepojasnjeno) izvajajo učenci v šoli, pogosto povezano z njihovimi izkušnjami iz domačih okolij. Otroci so pogosto izpostavljeni nasilju, avtorica pa opozarja na to, da to pogosto ostaja neodkrito. Avtorica navaja empirične potrditve za zgornjo tezo: „V tisti skupini učencev, ki so že doživeli in tudi povzročili vrstniško nasilje v šoli, je skoraj tretjina 'z nasiljem v družini obremenjenih'“

otrok“ (Pušnik, 2012). Ob tem pa se je potrebno zavedati, da je družina vselej vpeta v širše okolje, in nasilje, ki se odvija znotraj nje, prav tako izvira iz širših kontekstov, ki jih v najbolj splošnem smislu opišejo izrazi neenakost, izkoriščanje in različne oblike gospostva.

Predsodki, na podlagi katerih nekateri trpinčijo svoje vrstnike, so vselej preslikava predsodkov, razširjenih v širši javnosti, npr. v zvezi s telesno težo, zdravim načinom prehranjevanja, zaželenim videzom in načinom oblačenja in tudi v zvezi z različnimi posebnimi potrebami, pripadnostjo manjšinskim skupinam in podobno. Pomembna vprašanja, ki si jih je potrebno zastaviti, torej so: Ali s tem, ko določene lastnosti ali družbene skupine obravnavamo kot drugačne, nezaželeni in drugorazredne kot strokovnjaki, starši, državljani, legitimiramo tovrstno nasilje, se pravi tiho pristajamo nanj, ga dopuščamo? Ali učenci, ki trpinčijo svoje vrstnike zaradi družbeno nezaželenih lastnosti, ki jih pri njih prepoznajo, pravzaprav ne udeležujejo neke kolektivne volje, le da to počnejo na brutalen in neposreden način, medtem ko se v odraslem svetu to isto nasilje vrši na sofisticiran, prefinjen in v civilizacijska pravila zapakiran način?

Iz zgodovine (med drugim holokavsta) vemo, da je nemogoče na brutalen in direkten način izvesti toliko nasilja, kot ga je mogoče na civilizirane, prefinjene, tehnološko izpopolnjene in birokratsko vodene načine (Bauman, 2006). Zato velja posvečati pozornost ne zgolj agresivnim izbruhom, pač pa tudi samoumevnim vsakodnevnim praksam, ki prispevajo k istemu: delitvi na dobre in slabe ter izločanju nekaterih (npr. delitev v skupine pri športni vzgoji, testiranje in rangiranje na vsakem koraku in podobno). O vrednosti, ki jo pripisujemo ljudem, ki se na novo priselijo, govori tudi vrednotenje različnih jezikov kot zaželenih in drugih kot nepomembnih ali celo odvečnih, ki jih je treba čim prej prekriti, asimilirati.

Pogosto slišana teza v zvezi s prenašanjem sovražnosti s staršev na otroke je, da „otroci kričijo, kar starši šepetajo“. Vendar pa se, kot že rečeno, ne gre ustaviti pri starših. Starši so vpeti v širše strukture, ki od njih zahtevajo, da prevzamejo vso odgovornost za prihodnost in uspeh svojih otrok (kar pripelje do absurda izjava vodstva šole, velikokrat medijsko izpostavljena v zvezi z opisovanim dogodkom, naj mati v odmorih varuje sina pred potencialno nasilnimi sošolci). Tezo, da se starši počutijo bolj kot v preteklosti odgovorne za dobrobit, uspeh in

s šolanjem povezane odločitve lastnih otrok, potrjuje tudi nedavna raziskava o usmerjanju izobraževalnih prehodov v Evropi (Ule in Zidar, 2011). Močno je razširjen ideološki nagovor: Kdo bo poskrbel za prihodnost vašega otroka, če ne vi sami? V ozadju te retorike je seveda napoved stopnjevanja individualizma, slabljenja solidarnostnih mrež ter javnega dobrega nasploh. Nekoliko karikirano: če družina sama ne bo nadčloveško napela vseh moči in svojega otroka zrinila v ospredje, naj ne računa, da bodo zanj poskrbele solidarnostne ali podporne strukture – te so namreč v razkroju in bolj ko ne stvar preteklosti (npr. Bauman, 2002). Ista ideologija, ki staršem nalaga odgovornost in posledično krivdo za odločitve in prihodnost njihovih otrok, šole vodi v strah pred prevzemanjem odgovornosti za skupnost ter jim nalaga ozko pripravljane otrok na zunanja preverjanja „znanja“, ki bodo šole uvrstila nižje ali višje na rang lestvici uspešnosti. Ob tem je lažje razumeti, zakaj so sobivanje različnosti, medkulturni dialog ali poglobljene razprave o predsodkih daleč od prioritet večine šol. Četudi med njimi v tem smislu obstajajo tudi svetle izjeme in različni projekti, ki vsebine sobivanja različnosti naslavlajo (npr. projekt mreža medkulturnost.si).

Živimo torej v družbeni klimi, kjer se zdi, da je, gledano kratkoročno, mlade generacije najbolje pripravljati na svet, kjer ne bo prostora za vse, pač pa zgolj za tiste, ki bodo dovolj tako ali drugače „opremljeni“ za tekmovanje za omejene vire. Vendar pa, gledano dolgoročno, so ravno sobivanje, sožitje in smisel za skupno dobro, tisto, kar bi v takem svetu (kot protiutež tekmovalnosti ter individualizmu) najbolj potrebovali.

ODZIVI IN UKREPI

Ob primerih, kot je opisani v uvodu, se vselej izpostavi vprašanje pravnega ukrepanja, prav tako pa se (predvsem znotraj medijske konstrukcije tovrstnih dogodkov) išče krivca, četudi je to v nasprotju z izpostavljanjem kontekstualnega pristopa k razumevanju, kot ga predstavlja in zagovarja tudi socialnopedagoška stroka (npr. Razpotnik, 2014b).

Ukrepanje naj bi bilo v prvi vrsti seveda odvisno od vsakega posameznega primera. Ko do nasilja že pride, je navadno potrebno ukrepati

na vseh ravneh: potrebna sta pogovor in podpora učencu, ki je v vlogi žrtve, ter njegovi družini; treba mu je sporočiti, kako pomembno je, da je spregovoril o tem, kaj se mu dogaja, in mu podrobno prisluhnuti; potreben je pogovor z opazovalci, pričami (priče so v kontekstih šolskega medvrstniškega trpinčenja pogosto zelo številčne). Pomemben je tudi pogovor ter podpora storilcem – opogumiti jih, da svoje potrebe začnejo izražati na način, ki drugim ne bo škodljiv in boleč. Pomembno je tudi ohranjati temo odprto ter budno preverjati držanje dogovorov, tudi ko se zadeve navidezno umirijo. Še bolje bi bilo v razredih ter drugih skupinah sistematično gojiti prostor dialoga, zaupljivega vzdušja in povezanosti. V takšni klimi je bolj verjetno, da bodo lahko mladi (pa naj gre za potencialne žrtve, storilce ali pa zgolj pasivne priče) v skupini spregovorili o svojih težavah, preden bo prepozno za mirno in reflektirano reševanje. Pušnik (2012) meni, da je s preventivnim delom v šoli in v partnerskem sodelovanju s starši otrokom mogoče pomagati prebroditi stiske in jim tako omogočiti ustrezen razvoj. Ne nazadnje je od naših skupnih dogovorov odvisno, kako si bomo uredili sobivanje in kakšna razmerja med močnejšimi in šibkejšimi posamezniki ali družbenimi skupinami bodo za nas še sprejemljiva. V različnih virih (npr. Lešnik Mugnioni, 2012) je izpostavljen pomen šolske kulture in dobrih medosebnih odnosov za preprečevanje nasilja. Vendarle pa ne moremo preko pomisleka, da je pomembnejše od bdenja nad konkretnimi ljudmi (storilci ter žrtvami) vzpostavljanje refleksivnega odnosa do celotnega konteksta, v katerem se predsodki in drugačenje (konstruiranje nekaterih skupin ali posameznikov kot drugih, drugačnih) vzpostavlja in reproducira. Pristop k razumevanju nasilja, ki upošteva širši kontekst (poleg šolskega tudi družinskega ter širše družbenega) ter ki ga opiše tudi zgoraj omenjena avtorica (prav tam), pa se imenuje celostni.

Ko se javno odpre tema, kako otroka zaščititi, so kot odgovor pogosto ponujeni varnostni ukrepi. Vendar pa – ko se v medosebne odnose vpletejo represivni organi, so šle stvari že predaleč, da bi jih lahko celostno reševali. Pravočasno odzivanje ne more biti „varnostno vprašanje“. Mladi se na represivne odgovore na svoja nesprejemljiva dejanja namreč pogosto odzovejo tako, da začnejo nasilje izražati tam, kjer se jim zdi, da so prosti nadzora, morda v virtualnem svetu, kjer je tovrstno obračunavanje žal tako ali tako v prastu.

Šele ob ekscesih, kot je v uvodu opisani, postane tema sobivanja in odnosov v institucijah širše zanimiva. Postavljajo se mnoge diagnoze, zakaj do česa takega lahko pride. Problem teh diagnoz po najinem videnju je, da so poenostavljene v svojem neučakanem iskanju krivca. Nasilje nad desetletnim priseljencem iz Bosne in Hercegovine naj bi se v konkretnem primeru začelo že takoj, ko je prišel na šolo, poročajo mediji. Najprej v obliki zmerjanja: „Prekleti Bosanec, zakaj si prišel, nimaš denarja za kruh, za obleko. En fant je tako kričal na njega, da je od pretresenosti celo bruhal,“ pripoveduje dečkova mama (Trampuš, 2014).

Se je nasilje res začelo šele z njegovim prihodom ali so bili vsi nastavki zanj v skupnosti, v katero se je dečkova družina preselila, postavljeni že prej? Trdimo lahko, da so bili pogoji za to nasilje vzpostavljeni v okolju, v katerega je prišel, že pred njegovim prihodom, s položajem priseljenske skupnosti in pripisi ter predsodki, ki jih v povezavi s to skupino utrjujejo nekateri mnenjski voditelji, mediji, reproducirajo pa oboje državljani sami, z nekritičnem povzemanjem različnih poenostavitev in sovražnih pripisovanj nezaželenih lastnosti drugi etnični ali nacionalni skupini.

S tem v zvezi se zdi zanimivo zastaviti tudi vprašanje, kako je bil deček, ki je na novo prišel v šolo, širše sprejet v novem okolju, kako je bil na primer predstavljen razredu? Ne le na deklarativni ravni, predvsem globlje. Je bil na začetku dobrodošel? Je bil šolskim službam odveč kot dodatno delo, dodatno breme (v že tako „problematičnem razredu“)? Kako so odrasli na šoli pospremili njegov prihod? So ga v „problematični razred“ uvrstili kot še en, dodaten problem v nizu problemov? So šolski delavci v njegovem prihodu zmogli videti le problem ali pač (kot naj bi bilo v idealnem primeru) potencial in vrednost za šolsko skupnost in to ostalim učencem tako znali tudi predstaviti? Podobno bi se lahko vprašali za družine otrok šolarjev ter za širšo skupnost. Kaj so reprezentacije, ki jih v glavah vzbudi podoba „ekonomskega priseljenca iz Bosne in Hercegovine“, je zelo nazorno povedano v citatu „Zakaj si prišel, nimaš denarja za kruh, za obleko ...“ (prav tam). Zdi se, da je v obdobju, ko je potrebno tekmovati za omejene vire, na vseh nivojih družbenega življenja težko ceniti prišleka in biti odprt za dialog z njim ter s tem za podajanje v neznanu.

SKLEP

Mladi seveda od odraslih ljudi v svoji okolici srkajo vsebine na zavedni in predvsem nezavedni ravni. Nasilje in sovraštvo do določene družbene skupine torej nista nikoli zgolj njihova stvar, pač pa gre razloge za to iskati v skupnosti, iz katere črpajo, torej med odraslimi. Mladi praviloma s svojimi ravnanji zrcalijo vidike sveta odraslih, kar zadeva nasilje, pogosto na bolj neposreden in krut način.

Odgovore za nastali neljubi dogodek je po najinem mnenju tako treba iskati na vseh nivojih in problematiko tako tudi reševati. Vsekar pa ne nalagati otroku in njegovim staršem odgovornosti za (ne) prilagoditev, saj so ti z odgovornostjo (ki je koncipirana napačno – konstruktivna odgovornost je smiselna le, ko je deljena, porojena in skomunicirana v dialogu) že pretirano obremenjeni. Prav pripadniki manjšin, ljudje z manj družbene moči potrebujejo v smislu prevzemanja odgovornosti večjo podporo različnih strokovnih služb, ki v kritičnih trenutkih pogosto odpovejo, svojo nezmožnost pa prikrivajo z retoriko o „odgovornosti staršev“.

Obstoječi vzgojno-izobraževalni model posameznika vidi in nago-varja kot atomiziran subjekt ter sodeluje v procesu individualizacije odgovornosti oz. ustvarjanja modela državljanstva, ki individualizira odgovornost, kar pritiče neoliberalnemu družbenemu kontekstu oz. njegovim zahtevam. Tu lahko kot alternativo uvedemo koncept deljene odgovornosti. Znotraj koncepta deljene odgovornosti je odgovornost razumljena kot taka, ki se poraja v dialoški interakciji med udeleženiimi akterji. V nasprotju z neoliberalnim pojmovanjem državljanstva odnosnega državljanstva ne bi smeli obravnavati kot lastnosti posameznikov, ampak prej kot aparat refleksije in izhodišče za oblikovanje novih vzgojnih in drugih odnosnih praks. Pri tem tudi ne gre za statično kategorijo, nekaj, kar lahko dosežemo enkrat za vselej, temveč gre bolj za nomadski proces postajanja in vmesnosti (Razpotnik, 2014a).

Ravno koncept medkulturalnosti (interkulturalizma) za razliko od morda javnosti bolj poznane večkulturalnosti (multikulturalizma) odpira to vmesno polje, polje dialoga, polje potencialnega nastajanja novega v interakciji med dvema (kulturama) ali več kulturami, ki se srečajo. Kulture namreč ne sobivajo same od sebe, prostore sobivanja jim moramo omogočiti. Tudi ali predvsem v šoli.

Celotni šolski kurikulum bi ne nazadnje lahko bil v veliko večji meri usmerjen v razvoj razumevanja sveta, v katerem živimo, ter procese, ki v tem svetu potekajo. Prav tako bi lahko v večji meri zajemal in razvijal razvoj zmožnosti sodelovanja z drugimi, da bi lahko demokratično sooblikovali kolektivno življenje v družbi. Kurikul, ki bi zajemal in ne spregledoval tem neenakosti, naj bi mislil in kritično analiziral tudi načine, na katere je znanje v določeni družbi strukturirano in institucionalno legitimirano z namenom ustvarjanja hierarhično razporejene različno usposobljene delovne sile, ki naj bi služila obstoječi ekonomiji in njenemu ohranjanju (prav tam). V tem kontekstu vidiva pomen in vlogo socialnopedagoške stroke kot tiste, ki lahko vnaša in krepi te vsebine na področju vzgoje in izobraževanja.

Obravnavana tema je še kako ključna v trenutku, ko so pred nami neizbežne spremembe, ki bodo od nas zahtevale vključevanje večjega števila na novo priseljenih otrok (beguncev, migrantov) v šole ter druge sfere našega skupnega sveta. To, kako so v družbi predstavljeni (pre-pogosto kot „grožnja“, „tekmeci“ ali „varnostno vprašanje“), kaj o njih govorijo mnenjski voditelji, kako jih predstavljajo mediji, prihodnjemu sožitju ne bo koristilo.

Stroke, delujoče na področju vzgoje in izobraževanja, kot je tudi socialna pedagogika, morajo torej na tem področju pravočasno in asertivno tlakovati razumevanje kontekstualnosti, vzajemnosti ter odnosi- nosti kot ključnih vidikov razumevanja odnosov v skupnostih, kot je tudi šolska.

LITERATURA

- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba *cf.
- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (ur.) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Fox, R. (1989). *The violent imagination*. London: Rutgers University Press.
- Freud, S. (2001). *Nelagodje v kulturi*. Ljubljana: Gyrus.
- Jeriček Klanšček, H. in drugi (2014). *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji HBSC 2014*. Ljubljana: IJZ.

- Kanduč, Z. (1999). *Kriminologija: (Stran)poti vede o (stran)poteh*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Kassowitz, M. (1995). *La haine* (Sovraštvo). Celovečerni film.
- Lešnik Mugnioni, D. (2012). Kako celostno preprečevati nasilje v šoli. V M. Muršič ur. (*O*)krog nasilja v družini in šoli, *Soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki* (str. 145–171). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.
- Muršič, M. (2002). Družbena konstrukcija emocionalnega ozadja nasilnega vedenja. *Socialna pedagogika*, 6(2), str. 155–183.
- Olweus, D. (1995). Trpinčenje učencev: Kaj vemo in kaj lahko naredimo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Pfeiffer, C. in Wetzels, P. (1999). *The structure and development of juvenile violence in Germany. Forschungsberichte no. 76*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Pušnik, M. (2012). Nasilje v šoli v krogu nasilja V M. Muršič ur. (*O*)krog nasilja v družini in šoli, *Soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki* (str. 107–145). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.
- Razpotnik, Š. (2014a). Izobraževanje skozi prizmo evropskega rasizma. V T. Devjak idr. (ur.) *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 325–335). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2014b). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 3/2014, str. 54–70.
- The annual bullying SURVEY 2014*. (2014). Brighton: Ditch the label.
- The annual bullying SURVEY 2015*. (2015). Brighton: Ditch the label.
- Trampuš, J. (31.1.2014). Ničelna toleranca. *Mladina*, 1, str. 32–34.
- Ule, M., in Zidar, M. (2011). Life course, educational trajectories and social integration of young people in Slovenia. *Teorija in praksa*, 48(5), str. 1409–1426.
- Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

IZOBRAŽEVANJE KOT DEL INTEGRACIJE MLADIH MIGRANTOV BREZ OSNOVNOŠOLSKE IZOBRAZBE¹

231

EDUCATION AS A PART OF THE INTEGRATION OF
YOUNG MIGRANTS WITHOUT PRIMARY EDUCATION

Nina Marin, univ. dipl. soc. ped.

Kratka ulica 2, 2352 Selnica ob Dravi

nina.marin89@gmail.com

POVZETEK

Namen prispevka je osvetliti stanje na področju osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji za mlade migrante, ki imajo izpolnjeno osnovnošolsko obveznost in ki zaradi različnih vzrokov niso dokončali osnovne šole pred odhodom iz svoje države. Osredotočila sem se na populacijo, staro med 15 in 24 let, ki je najbolj ranljiva na trgu dela. Migrantom je potrebno omogočiti možnosti za uspešno integracijo. Ena izmed ključnih komponent le-te je zagotovo vključitev v proces izobraževanja, še zlasti za osebe, ki nimajo dokončane osnovne šole. V Sloveniji je zanje edina oblika

¹ Prispevek je nastal na podlagi diplomske naloge z naslovom „Izobraževanje kot del integracije mladih migrantov brez osnovnošolske izobrazbe v Sloveniji“ pod mentorstvom dr. Špele Razpotnik.

za pridobitev osnovnošolske izobrazbe osnovna šola za odrasle. Predstavljam izsledke kvalitativne raziskave, v kateri me je zanimalo, kako mladi migranti doživljajo obstoječo obliko šolanja. Ugotavljam, da bi v Sloveniji potrebovali bolj pestro ponudbo izobraževanj za omenjeno populacijo in bolj individualiziran pristop, ki bi odgovoril na njihove potrebe in življenjsko situacijo, zato podajam nekaj konkretnih predlogov.

KLJUČNE BESEDE: *migracija, integracija, izobraževanje, mladi migranti brez osnovnošolske izobrazbe, osnovna šola za odrasle, program Projektno učenje za mlajše odrasle*

ABSTRACT

The purpose of the article is to highlight the state of primary education in Slovenia as it relates to young migrants who are old enough to have fulfilled their obligation to acquire a primary education, but for various reasons did not complete primary school before leaving their country. I have focused on the population aged between 15 and 24, which is the most vulnerable group on the labour market. Migrants must be afforded the opportunity to integrate successfully. One of the key components of successful integration is the inclusion into the educational process, especially for individuals, who have not completed primary school. In Slovenia, they can only obtain a primary education by attending primary school for adults. The article presents the results of a qualitative study. I was interested in how young migrants experience the existing form of education. My findings indicate that the educational opportunities available to the population in question in Slovenia need to become more diverse and that a more individualised approach is required which will meet their particular needs and take account of their life situation. In this regard, I offer some concrete recommendations.

KEY WORDS: *migration, integration, education, young migrants without primary education, primary school for adults, the 'Project learning for young adults' programme*

UVOD

Živimo v dobi pospešene globalizacije. Spremenila se je struktura migrantov, migracijski tok, vzorci in poti pa so vse bolj kompleksni, raznovrstni, množični, razpršeni, mešani in nepredvidljivi. Migracije istočasno potekajo v različne smeri. Številne države hkrati sprejemajo in pošiljajo različne vrste različno izobraženih migrantov (npr. Castles, 2002; Edgar, Doherty in Meert, 2004; Kralj, 2008; Medica, 2007; Mlekuž, 2011; Vrečer, 2007). Zato ne preseneča dejstvo, da se v zadnjem času tudi v slovenskih šolah znajde vedno več oseb z izkušnjo migracije. Dostop do izobrazbe je namreč človekova pravica, ki so jo države dolžne zagotoviti vsem pripadnikom družbe. Omogoča osnovo za uveljavljanje vseh drugih pravic in zagotavlja enake izhodiščne možnosti vsem pripadnikom družbe. Po drugi strani pa ne smemo spregledati, da je ravno izobraževalni aparat tisti, ki s svojo logiko delovanja poskrbi za reproduciranje družbene slojevitosti (Apple, 1992; Poljanšek, 2008). Poleg tega vsi migranti ne vstopajo v novo družbo z enakimi možnostmi za izobrazbene dosežke; to je povezano z njihovim preteklim izobraževalnim ozadjem (Kemper in Munch-Hansen, 2001), torej s kulturnim in tudi z ekonomskim ter socialnim kapitalom, ki ga posedujejo. V Evropsko unijo (EU) vstopa vse več posameznikov, ki so šolo obiskovali le kratek čas ali pa sploh ne. Zanima me, kako se na šolskem polju znajdejo mladi migranti, ki pred vstopom v Slovenijo zaradi različnih vzrokov niso dokončali osnovne šole. Na njihovo vključitev v proces šolanja vplivajo številni dejavniki, ki jih delajo dodatno ranljive. Vključenost v proces šolanja pa lahko bistveno vpliva na uspešnost njihove integracije v širšo slovensko družbo.

VLOGA ŠOLE PRI INTEGRACIJI

ŠOLA IN (NE)ENAKOST

V zahodnoevropskih državah se vse od konca druge svetovne vojne uveljavlja prepričanje, da so enake izobraževalne možnosti pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh (Kodelja, 2006). Da bi zagotovili enakost v družbi, moramo

najprej zagotoviti enake izhodiščne možnosti. Le-te pa naj bi omogočala izobrazba. Zanima me, koliko se lahko to v praksi res udejanja. Apple (1992, str. 51) meni, da je „šola edina pomembnejša institucija, ki stoji med družino in trgom delovne sile“, zato ni čudno, da se določeni družbeni pomeni, ki služijo razlikovanju, razporejajo ravno v šolah. Poleg tega Althusser (1980) navaja, da ima med vsemi ideološkimi aparati države ključno vlogo prav šola. Učitelji, starši, otroci in drugi zaposleni na šolah so vsakodnevno pod ideološkimi pritiski. Šola je kulturna in ekonomska institucija, hkrati pa je tudi del zapletene strukture, ki „legitimira socialne skupine in preko katerih se socialne in kulturne ideologije obnavljajo, oskrbujejo in neprestano gradijo“ (Apple, 1992, str. 13). Različne vednosti niso vsem enako dostopne (Poljanšek, 2008). Šole so tako prva, najbolj temeljna in pomembna stopnja v ustvarjanju brezskrbnega, konformističnega državljana, s katerim je lahko manipulirati (Haralambos in Holborn, 1999). Ideologije pa ljudi zgolj ne podrejajo obstoječemu družbenemu redu, pripadnike tega reda tudi usposabljaajo za družbeno akcijo in spremembo. Na tak način delujejo ideologije veliko močneje kot cement, ki drži družbo skupaj. In ta funkcija ideologij se udejestvuje tudi v šolah, ki odigrajo pomembno vlogo pri distribuciji raznih normativnih in dispozicijskih elementov, ki so potrebni, da postane neenakost videti naravna (Apple, 1992).

Sodobne družbe torej niso prinesle konca razredov in ideologije (Poljanšek, 2008). V mnogih evropskih državah so pomembne razlike med uspešnimi in neuspešnimi učenci povezane s socialno-ekonomskim statusom, ki mu le-ti pripadajo (Van Zanten, 2005). Po besedah Bourdieuja, Passerona, Bernsteina, Applea, Boudona in drugih je šola pisana na kožo otrokom srednjega razreda. Po drugi strani pa se otroci nižjega delavskega razreda in drugih deprivilegiranih skupin borijo z ovirami, ki stojijo med kulturami (navadami, ravnanji, pojmovanji), iz katerih izhajajo, in „šolsko kulturo“ (Gaber in Marjanovič Umek, 2009). Posamezniki, ki prihajajo iz različnih delov socialnega prostora (slojev), imajo različne habituse, ki so bolj ali manj skladni s strukturo šolskega polja, ki je vidna v zahtevah in načinu dela izobraževalnih ustanov (Poljanšek, 2008). „Družbeni položaj, ki ga zasedajo osebe, ki si lastijo manj virov moči oz. kapitala, jim odreka možnost, da bi življenjsko uspele, razen če sprejmejo pravila igre, ki jih sprejemajo in

so jih sprejeli, opredelili ter jih vzdržujejo nosilci moči v posameznih družbenih poljih, v tem primeru na šolskem polju (Vehovar, Makarovič, Podgornik in Černič, 2009, str. 59).“ Ne moremo torej govoriti o popolnem determinizmu, ki bi vsem iz nižjih slojev onemogočal uspešno šolanje (Poljanšek, 2008). Habitus je namreč odprt in se lahko spreminja. Tako šola kot drugi ideološki aparati predstavljajo prostor, kjer lahko poiščemo sredstva in priložnosti za odpor (Althusser, 1980). Pri šolski politiki, načrtovanju šolskega dela in ocenjevanju je to pomemben vidik, ki se ga nikakor ne sme spregledati.

POMEN IZOBRAZBE V SODOBNOSTI

Živimo v družbi tveganj, ki so vsesplošna (Beck, 2001). Situacija je trenutno še bolj zapletena za mlade. Vse več ljudi dokonča srednjo šolo, celo visoko šolo ali fakulteto. Van Zanten (2005) trdi, da se kljub podaljševanju izobraževanja neenakosti med učenci ohranjajo. Ule (2008) ugotavlja, da podaljševanje izobraževanja ne pomeni nujno širjenja izobraževalnih možnosti, ampak je lahko le odgovor na slabe možnosti vstopa na trg dela (prav tam). Izobraževanje tako postaja vedno bolj podobno „čakalnici“ (Beck, 2001). Uspešen prehod v odraslost naj bi označevala predvsem zaposlitev, ki je potemtakem pogojena (ali pa tudi ne) s primerno izobrazbo. Govorimo o izobrazbi ter zaposlitvi, ki sta relativno stabilni oz. zmanjšujeta verjetnost, da bo posameznik izgubil zaposlitev, ostal dolgotrajno nezaposlen, bo zaposlen na nizko plačanih, nekakovostnih delovnih mestih, ostal trajno socialno izključen itd. (Vehovar idr., 2009). Nizka izobrazba lahko hitro postane kriterij izključevanja. Zgolj zaključena osnovna šola tako na primer vse bolj dobiva status „neizobrazbe“ (Beck, 2001)². Srednja šola je samo še nuja ter prvi pogoj, ne pa več prednost sama po sebi. Študij postaja elementarna zahteva za kakršno koli družbeno mobilnost navzgor

² Stopnja brezposelnosti je pri nizko izobraženih posameznikih višja kot pri srednješolsko in pri terciarno izobraženih, nizko izobraženi pa v Sloveniji praviloma opravljajo preprosta dela. V dejavnostih, ki imajo višji delež delovno aktivnega prebivalstva z nizko izobrazbo, so tudi povprečne plače nižje. Nizka izobrazba tako za posameznika pomeni močan dejavnik tveganja revščine (Čelebič, 2009). Brezposelni pa niso izključeni le s trga dela, ampak jim grozi tudi izključenost iz drugih družbenih sistemov (Ule, 2008).

(Gaber in Marjanovič Umek, 2009). Vendar pa je potrebno opozoriti, da se krog socialno ranljivih dandanes razširja tudi na tiste mlade, ki uspešno zaključijo svoj študij (Vehovar idr., 2009). Beck (2001: 227) dodaja, da med ljudmi z enako stopnjo izobrazbe pridejo v veljavo kriteriji, ki „ležijo onstran certifikatov o izobrazbi in se izmikajo prisilam utemeljevanja“. Študij sam po sebi ni več dovolj. Bolj kot to je med drugim pomembna tudi možnost zaposlitve v prihodnosti.

NEUSPEŠNI UČENCI IN PREZGODNJA OPUSTITEV ŠOLANJA

Problem šolske neuspešnosti je zelo kompleksen. Šolski neuspeh lahko po eni strani razumemo kot „zapuščanje šole brez kompetenc in veščin, ki jih zahteva trg dela“, po drugi pa kot „neuspeh šolskega sistema, da bi poskrbel za službe in dejavnosti, ki vodijo do učenja, ali neuspeh učenca, da bi napredoval v naslednji razred“ (Mačajna, 2008, str. 15). Neuspeh je lahko med drugim posledica neenakih izhodiščnih položajev, ki jih zasedajo učenci, ko vstopijo v razred. Ule (2003) pravi, da k prezgodnji opustitvi šolanja prispeva veliko razlogov, pri čemer gre redko za hipno odločitev za zapustitev šole. Za navedenimi vzroki učencev (slabe ocene, ponavljanje, delo itd.) se lahko skrivajo bolj kompleksni pogoji (prav tam). Mladi, ki so izpadli iz šolskega sistema, najpogosteje razpolagajo z visokim potencialom intelektualnega funkcioniranja, z visoko postavljenimi cilji in realnimi pričakovanji. Njihove težave so močno prisotne na drugih področjih in to jih oddaljuje od splošno veljavnega in pričakovanega (Nuhijev-Galičič, 2008). Gre torej za kompleksen družbeni problem, ki presega vidik posameznika, saj nastaja na presečišču osebnih problemov in pogojev z družinskim, šolskim in (širšim) socialnim okoljem učenca (Dobrovoljc idr., 2002; Ule, 2003). Mladi, ki prezgodaj opustijo šolanje, predstavljajo marginalizirani del mladih s posledično zmanjšanimi možnostmi za zaposlitev in so izpostavljeni učinkom socialne osamelosti (Bajželj, 2008).

Med cilji vseživljenjskega učenja in poklicne orientacije je tudi omogočanje osebam, ki so izpadle iz sistema izobraževanja, povratek v šolanje ali pridobitev kvalifikacij (Sultana, 2006, v Gogala, 2008). Vključenost odraslih v izobraževanje povečuje možnosti za zaposlitev posameznika in ima pomembno vlogo pri odpravljanju socialne

izključenosti. Izziv izobraževalne politike in politike zaposlovanja je omogočanje in spodbujanje vključenosti v izobraževanje vseh prebivalcev, še posebej pa tistim skupinam prebivalcev, ki so na trgu dela najbolj ogroženi (Čelebič, 2009). Svetlik (2001, v Rapuš Pavel, 2008, str. 27) ugotavlja, „da bi se aktivna politika zaposlovanja v Sloveniji morala bolj intenzivno usmeriti predvsem na marginalne in problematične skupine mladih in za njih razvijati krajše oblike kombiniranega šolanja in dela, s katerimi bi preprečevali nastanek dolgotrajne brezposelnosti v skupinah najbolj ranljivih mladih ter posledično njihovo marginalizacijo in socialno izključenost“. Nekaj takšnih oblik že obstaja, zadnja možnost pa ostaja sistem izobraževanja odraslih.

Zakon o izobraževanju odraslih (2006) opredeli izobraževanje odraslih kot izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb z izpolnjeno osnovnošolsko obveznostjo, ki si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje. Govekar-Okoliš in Ličen (2008) dodajata, da naj bi izobraževanje odraslih pomagalo zmanjševati družbene razlike, pri čemer je zelo pomembno, da je dostopno vsem ljudem ne glede na njihov družbeni položaj, vero, spol ipd. (prav tam). Predmetnik za posamezni razred osnovne šole za odrasle (OŠO) je načrtovan za 18 tednov. Šolanje je torej možno zaključiti v krajšem času kot v rednem sistemu izobraževanja. Osnova za obvezno zaključno preverjanje znanja ob koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja so standardi znanj, ki so zapisani v učnih načrtih; to je pogoj za nadaljevanje izobraževanja (Program osnovne šole za odrasle, 2003). Ob možnosti za dokončanje osnovne šole prevladujejo pri izobraževanju odraslih ponudba krajših in manj zahtevnih programov ter krajše oblike funkcionalnega izobraževanja za pridobitev temeljne poklicne kvalifikacije. Za omenjene programe med mladimi večinoma ni povpraševanja, saj jim bistveno ne izboljšajo možnosti za zaposlitev. Možnosti za pridobitev izobrazbe v zahtevnejših programih pa so povezane z omejenim številom izobraževalnih programov in s težavami pri zagotavljanju potrebnega denarja (Velikonja, 2000). Mladi brezposelni imajo v Sloveniji tudi možnosti udeležbe v različnih programih, ki so namenjeni prav osebam, ki so prezgodaj opustile šolanje, in pomagajo nezaposlenim mladim pri vključevanju v izobraževanje oz. pri iskanju zaposlitve (Rapuš Pavel, 2008). Ti programi so npr. Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM), Produktijska šola (PŠ) ter

projekt Informiranje in svetovanje za mlade (ISM). Rapuš Pavel (prav tam) dodaja, da izkušnje držav v EU kažejo, da je v državah, kjer je v šolski sistem na tak ali drugačen način vgrajeno usposabljanje in pridobivanje določenih praktičnih izkušenj, prehod v zaposlitev bistveno lažji kot v državah, kjer mladi med šolanjem nimajo stika s svetom dela. Izkaže se, da skušata tako PUM kot PŠ slediti temu trendu (npr. Velikonja, 2000; Bajželj, 2008).

IZOBRAŽEVANJE KOT MEDIJ INTEGRACIJE (I)MIGRANTOV

Pojem integracije je vezan na več različnih področij. Osredotočam se predvsem na integracijo na področju izobraževanja. O uspešni integraciji imigrantov se lahko govori le, ko imajo ti enakopraven dostop do izobraževalnih institucij, enako uspešno končajo posamezne stopnje izobraževanja, imajo enake možnosti za nadaljevanje šolanja in kot skupina dosegajo izobrazbeno strukturo, ki je primerljiva z izobrazbeno strukturo večinskega prebivalstva (Bešter, 2007). Šolanje lahko reši marsikatero težavo imigrantske populacije (Vižintin, 2012). Tudi v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove se vključujejo otroci z migrantskim ozadjem (otroci (ekonomskih) imigrantov, v drugi generaciji pa tudi prosilci za azil in osebe s priznano mednarodno zaščito). „Veliko število migrantskih učencev prinaša pomembne posledice za izobraževalne sisteme. Šole se jim morajo prilagoditi in njihove posebne potrebe vgraditi v tradicionalno usmerjenost v zagotavljanje kakovostne in pravične izobrazbe. Izobraževanje je ključnega pomena pri zagotavljanju vsega, kar ti učenci potrebujejo, da se bodo vključili v družbo ter postali uspešni in ustvarjalni državljani v državi gostiteljici (Zelena knjiga ..., 2008, str. 3–4)“. Različne stopnje izobraževalnega sistema migrantskim učencem ponujajo različne priložnosti in predstavljajo različne ovire. Ovire, ki jih ne obravnavamo dovolj zgodaj, lahko pozneje v življenju privedejo do različnih težav. Medtem pa priložnosti, ki se takoj izkoristijo, lahko ponudijo nove (boljše) učne in delovne možnosti (Priročnik o integraciji ..., 2010). V praksi veliko otrok migrantov dosega slabše rezultate pri izobraževanju kot njihovi vrstniki (Zelena knjiga ..., 2008). Kaže se, da „posebne potrebe“ migrantske populacije, vgrajene v „tradicionalno usmerjenost“ šol v praksi očitno niso zadosten

ukrep, ki bi deloval v smeri bolj kakovostne in pravičnejše izobrazbe vseh pripadnikov družbe. Poleg tega se pojavlja vprašanje, koliko so v praksi te „posebne potrebe“ zares upoštevane in koliko ter kako se realizirajo prilagoditve v celotnem šolskem in širšem socialnem okolju. Portera (2011, v Vižintin, 2012) meni, da bi se (medkulturne) izobraževalne strategije morale uresničevati skupaj z ukrepi na področjih ekonomije, politike, zakonodaje in družbenega področja. Kompleksne težave zahtevajo meddisciplinske odgovore: potrebna sta skupinsko delo in mreženje (prav tam), a ta korak v praksi očitno še ni bil storjen. Povečanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja ter izboljšanje njune dostopnosti migrantom pomaga ustvariti boljše in številčnejše poklicne priložnosti. To pa olajša njihov prehod na trg dela in izboljša socialno kohezijo (Priročnik o integraciji ..., 2010). To je zlasti pomembno za osebe, ki pred vstopom v novo državo niso zaključile osnovnega šolanja ali se ga sploh nikoli niso udeležile.

Migranti iz izredno revnih družin, iz ruralnih območij ali iz nerazvitih regij so morda videli notranjost učilnice le za nekaj tednov ali pa je sploh še niso (Kemper in Munch-Hansen, 2001). V letu 2011 je bilo na svetu 774 milijonov odraslih (starih 15 let in več), ki niso znali brati ali pisati, in kar 123 milijonov mladih moških in žensk s pomanjkljivo osnovno izobraženostjo (UNESCO, 2013). Dostop do izobrazbe ne sme biti omogočen samo otrokom, ampak tudi odraslim. Ko ljudje postanejo (funkcionalno) pismeni, dobijo moč, da razumejo in spreminjajo svojo realnost (Freire, 2005). Branje, pisanje in računanje so sestavni del osnovnih spretnosti vsakega prebivalca. Vsakdo potrebuje ta osnovna znanja, da bi lahko živel primerno življenje kot član družbe in postal aktiven kreator svojega življenja in okolja (National Core Curriculum for Literacy Training ..., 2012). Migranti, še zlasti tisti, ki so slabše funkcionalno pismeni, so torej ljudje v neugodnem položaju, ki se dostikrat zaradi pomanjkljivih veščin ne uspejo zaposliti in tako pogosto živijo na robu preživetja. Cilj izobraževalnih programov oz. programov za integracijo tujcev mora biti takšna pomoč posameznikom, da bodo ti lahko z boljšim znanjem kandidirali za (bolje plačana) delovna mesta ter s tem izboljšali kakovost svojih življenj. Vpliv teh programov naj bi bil tudi družben in ne samo individualen, saj naj bi posredno vplivali na razvoj celotne skupnosti (Knowles, Holton in Swanson, 2005). Te problematike se vse bolj zaveda tudi

večina razvitih držav, ki zlasti zaradi visoke stopnje brezposelnosti med imigranti organizira „programe, ki omogočajo tujcem pridobitev ustreznih kvalifikacij in lažje vključevanje na trgu delovne sile, poleg tega pa istočasno preprečujejo rasizem in vse vrste diskriminacije na delovnem mestu“ (Bevc, Prevolnik Rupel in Verlič Christensen, 2000, str. 21). Države tako pospešujejo njihovo politično, ekonomsko in družbeno participacijo, bogatijo njihove zmožnosti in temelje njihove kulture ter hkrati razvijajo zavest o položaju in pravicah migrantov v javnosti (International Conference on Adult Education, 1998). Tudi Bešter (2006) meni, da sta izobraževanje in usposabljanje dva izmed dejavnikov, ki lahko ključno vplivajo na uspešnost integracije in na kakovost posameznikovega življenja.

V Sloveniji je odraslim migrantom z nedokončano osnovno šolo, vendar z dokončano osnovnošolsko obveznostjo (to pomeni, da so starejši od 15 let) omogočen vpis v OŠO. Knowles idr. (2005) ugotavljajo, da odrasli pri učenju izhajajo iz svojih izkušenj in trenutnih življenjskih težav. Njihovo učenje je problemsko naravnano in usmerjeno k takojšnji uporabi naučenega (prav tam). To, da migrante motivira predvsem uporabnost pridobljenega znanja, potrjuje tudi dejstvo, da je npr. jezikovne tečaje možno oblikovati združeno s poklicnimi ali zaposlitvenimi tečaji. Ti so lahko zelo koristni, saj udeležencem najbolj pomaga učenje jezika, ki je umeščeno v (bodoče) delovno okolje (Priročnik o integraciji ..., 2006). Pomembna naloga izobraževanja odraslih je namreč, da ugotavlja izobraževalne potrebe na makro- in mikroravni, na ravni družbe in posameznika (Klemenčič, Možina in Žalec, 2012). V skladu z ugotovljenimi potrebami je potrebno razvijati ustrezno ponudbo izobraževanja odraslih, pri čemer je zelo pomembno, da upoštevamo vse skupine ljudi, ki so vključene v izobraževanje za odrasle. Populacija mladih (odraslih) migrantov (starih od 15 do 24 let) se po svojih lastnostih razlikuje od drugih odraslih brez migrantskega ozadja, vključenih v osnovno šolo za odrasle, prav tako se od odraslih razlikujejo tudi glede na potrebe in razvojne naloge. Velikonja (2007) izpostavlja, da so si odrasli, ki se vključujejo v izobraževalne programe, med seboj zelo različni, a imajo hkrati tudi določene skupne značilnosti. Gre za že oblikovane samostojne in neodvisne osebe, ki jih bogatijo številne življenjske in delovne izkušnje. Če se vključujejo prostovoljno, imajo za izobraževanje zelo konkretne motive in dokaj

kratkoročne cilje, učenja se lotevajo predvsem problemsko in težijo k uporabi naučenega (prav tam). Za mlade odrasle pa vse omenjene lastnosti ne veljajo. Velikokrat ne gre za oblikovane in samostojne osebe, niti ni nujno, da se v izobraževanje vključujejo povsem pristočno. Mladi (odrasli) migranti vsekakor predstavljajo populacijo, ki ne sme ostati spregledana.

Po eni strani je pomembno, da vsaka izobraževalna institucija razvija lastne primere dobre prakse dela z mladimi migranti brez izobrazbe, po drugi strani pa je pomembna izmenjava teh primerov dobrih praks med obstoječimi izobraževalnimi institucijami. Zaenkrat so na voljo predstavitve nekaterih posameznih primerov praks iz tujine (npr. Aarhus Produktionsskole, 2011; Adult Migrant English Program, 2013; Ferrari in Kluzer, 2011; National Core Curriculum for Integration Training ..., 2012; National Core Curriculum for Literacy Training ..., 2012; NMIT, 2013). Primeri iz tujine kažejo, da so uspešni programi in oblike izobraževanja tisti, ki mladim ponudijo priložnost za učenje praktičnih vsebin, znanja o lastnem stilu učenja, socialno učenje, prisotna je prilagoditev metod in oblik dela v skladu s posameznikovimi potrebami, za kar je bistveno samo ugotavljanje potreb in s tem povezana priložnost za postavljanje lastnih ciljev. V Sloveniji ostaja omejena populacija precej skrita očem javnosti. V eni izmed OŠO je bilo po podatkih v letu 2013 od skupno 114 vpisanih kar 47 migrantov. Od teh je večina mlajših od 30 let. V zadnjih treh letih je bilo skupno vpisanih 45 mladih migrantov, starih od 15 do 24 let³, zato je to področje, ki bi mu bilo potrebno posvetiti več pozornosti.

NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskave je bil osvetlitev stanja na področju osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji za mladostnike in mlade (odrasle) migrante⁴,

³ Vir podatkov so odgovori zaposlene osebe na omenjeni OŠO.

⁴ Izraz *migranti* zajema več vrst – od (prve generacije) otrok ekonomskih (i)migrantov, različnih združenj družin do prisilnih migrantov – oseb z mednarodno zaščito (s statusom begunca ali s subsidiarno zaščito) ali proslincev za mednarodno zaščito. V nadaljevanju bom uporabljala termin *mladi migranti* ali *mladi odrasli migranti*, s tem pa bom imela v mislih vse kategorije migrantov od 15. do 24. leta starosti.

ki so pred vstopom v Slovenijo izpolnili osnovnošolsko obveznost in ki zaradi različnih vzrokov niso dokončali osnovne šole, preden so emigrirali iz matičnih držav. Zanimalo me je, kako mladi migranti doživljajo in ocenjujejo vpliv šolanja na svoj proces integracije v družbo ter kako šola odgovarja na njihove potrebe. Z vidika mladih migrantov sem skušala ovrednotiti, ali bi bilo smiselno povezati osnovnošolsko izobraževanje s kakšnimi drugimi programi, ki so ponujeni tudi drugi večinski populaciji na omenjenem področju.

METODE

Zaradi značilnosti zastavljenega raziskovalnega problema sem se odločila za kvalitativni raziskovalni pristop. Triangulacija se je izkazala kot primerna oblika kombiniranja različnih metod opazovanja in delno strukturiranih pogovorov. Opazovala (odkrito z udeležbo) sem pouk v OŠO in obisk PUM, ki sem ga organizirala za mlade migrante. Poleg tega sem kot vir uporabila informacije, pridobljene v evalvaciji z vsemi udeleženci srečanja na PUM. Vzorec je bil namensko izbran. V pogovoru je sodelovalo osem fantov, ki so izpolnjevali zastavljene kriterije: (1) so stari med 15 in 24 let, (2) se niso rodili v Sloveniji, (3) so vanjo prišli šele po dopolnjenem 15. letu starosti in (4) pred prihodom v Slovenijo niso zaključili osnovne šole ali je sploh niso nikoli obiskovali. Med njimi so bile samo osebe z mednarodno zaščito (s statusom begunca ali s subsidiarno zaščito) in prosilci za mednarodno zaščito⁵. Poleg tega so bili pri opazovanju in evalvaciji zajeti še mladi odrasli, ki obiskujejo program PUM, in zaposleni, pred tem pa pri pouku tudi obe učiteljici in učenci, ki so bili na dan opazovanja prisotni pri pouku. Glavni vir informacij so bili trije pogovori z mladimi migranti, dva skupinska in en individualni, kar sem kombinirala s svojimi opažanji pouka in dveh organiziranih obiskov PUM ter z evalvacijama vseh udeležencev obeh obiskov.

⁵ Moj namen se sicer ni bil osredotočiti samo na „prebežniško“ populacijo. Bila sem v stiku tudi z otroki ekonomskih migrantov v Sloveniji, a nihče od njih ni sodeloval v pogovoru. Ker se je situacija med raziskavo nenehno spreminjala, sem izkoristila priložnost, ki se je ponujala v danem trenutku, in opravila pogovore zgolj z omenjeno populacijo, katere predstavniki so večinoma obiskovali nižje razrede OŠO.

IZSLEDKI

Mladi migranti različno doživljajo svojo vključitev v OŠO. Vsi niso enako motivirani za obiskovanje pouka; to se lahko kaže z zamujanjem in nerednimi obiski (kar pa je lahko hkrati tudi posledica kulturnih razlik). V nadaljevanju predstavljam dejavnike, ki spodbujajo ali ovirajo mlade migrante pri vključevanju v izobraževanje. Le-te še nadalje razdelim na dejavnike, ki se nanašajo na posameznika samega in njegovo „notranje dogajanje“, ter na dejavnike, ki so del širšega zunanjega družbenega okvira in obstojijo v sistemu, strukturi. Dejavniki, ki spodbujajo k vključitvi v šolski sistem, so: brezplačna vključitev, želja po doseženi stopnji izobrazbe in želja po izbiri svoje zaposlitve, spoznavanje novih ljudi, uporabnost pridobljenega znanja, učenje jezika itd. (več v **TABELI 1**).

TABELA 1: *Dejavniki, ki spodbujajo obiskovanje OŠO (po Marin, 2014)*

notranji dejavniki	zunanji dejavniki
jasni načrti za prihodnost	urejen status v Sloveniji (dovoljenje za bivanje)
želja po doseženi stopnji izobrazbe	možnost za brezplačno vključitev v OŠO
pretekle izkušnje s šolanjem	družinska podpora
želja po komunikaciji z okoljem in po učenju jezika	sprejemajoče (medkulturno) okolje v OŠO in dobri odnosi
želja po spoznavanju novih ljudi	kakovost pedagoškega kadra v OŠO
dobro počutje v razredu	prilagoditev metod in oblik dela
dobra učna samopodoba	finančna podpora
vrednotenje spretnosti in znanja, pridobljenega v OŠO	druge ugodnosti

Dejavniki, ki otežujejo vključitev oz. vztrajanje v šolskem sistemu, pa so: dejstvo, da je Slovenija tranzitna država in da ni bila ciljna

destinacija mnogih izmed migrantov, neurejen status oseb⁶, neznanje jezika, kulturni šok, rigidni šolski sistem⁷, nefleksibilnost pri uporabi raznolikih metod in premalo znanj za delo z omenjeno populacijo s strani učiteljev itd. (več v **TABELI 2**). Posledično hodijo nekateri v šolo zaradi drugih ugodnosti, ki izhajajo iz dejstva, da se šolajo (npr. finančna podpora in urejeno zdravstveno zavarovanje). Poleg tega lahko isti dejavniki pri eni osebi delujejo spodbujajoče, pri drugi pa ovirajoče (npr. pretekle izkušnje s šolanjem).

TABELA 2: Dejavniki, ki ovirajo obiskovanje OŠO (po Marin, 2014)

notranji dejavniki	zunanji dejavniki
Slovenija ni ciljna destinacija	negotov status v Sloveniji
kulturni šok	drugačen sistem v Sloveniji
neznanje jezika	živijo sami (brez pedagoške oskrbe)
pretekle izkušnje s šolanjem	obstoječ sistem šolanja
drugačen učni stil	sloves OŠO
želja po takojšnji zaposlitvi	sošolci in njihov odnos do šole in šolskega dela
vreodenjenje spretnosti in znanja, pridobljenega v OŠO	trenutna politična in gospodarska situacija v Sloveniji
slabo psihično stanje osebe	odnos okolja do tujcev

⁶ Razlika se kaže med osebo z dovoljenjem za stalno prebivanje (s statusom begunca) v primerjavi z osebami, ki imajo dovoljenje za začasno prebivanje (s subsidiarno zaščito in prosilci za mednarodno zaščito, ki imajo pravico do prebivanja do pravnomočne odločitve o prošnji). Oseba, ki ima dovoljenje za stalno prebivanje, ima več konkretnih načrtov, vezanih na prihodnost, npr. v povezavi s šolanjem, bodočim poklicem ipd. Negotovost, vezana na to, kje bodo osebe sploh imele možnost bivanja v prihodnosti, zagotovo deluje kot ena izmed prvih in bistvenih ovir pri šolanju mladih migrantov brez osnovnošolske izobrazbe.

⁷ OŠO se skuša čim bolj približati rednim osnovnim šolam, kar odpira dodaten razmislek o tem, kako močna je ideološka funkcija šole v državi. Organizacija in program OŠO se ne smeta preveč oddaljiti od ustaljenega načina, saj bi naj bil le-ta pravilen in (celo) edini možen. Oseba, ki se ni znašla v rednih oblikah šolanja, doživlja dodatne pritiske po konfirmiranju tudi v tej obliki izobraževanja.

Ugotavljam, da izobraževanje v OŠO posega na različna področja integracije mladih migrantov (npr. ekonomsko, socialno, kulturno, identifikacijsko, psihološko itd.). Mladi migranti ocenjujejo potencialno vključenost v program PUM kot koristno zaradi učenja jezika, zaradi spoznavanja novih ljudi in zaradi učenja določenih spretnosti, ki jih zanimajo ali jim lahko koristijo. Vključitev naj bi bila primernejša predvsem za osebe v nižjih razredih OŠO, ker imajo takrat manj drugih šolskih obveznosti. Nima pa vključitev mladih migrantov v program PUM posledic samo zanje, temveč tudi za siceršnje uporabnike. Izkazalo se je, da so med nekaterimi mladimi uporabniki programa PUM prisotni številni predsodki in stereotipi. Najbolj očitno je bilo npr. izogibanje očesnemu kontaktu s temnopoltimi osebami. Izogibanje očesnemu stiku je tako oblika izražanja „modernih“ predsodkov, za katere je značilno, da se antipatija do določenih družbenih skupin ne izraža več neposredno, temveč prikrito, simbolno (Ule, 2005). S povezovanjem različnih organizacij med seboj lahko delujemo preventivno, saj vsem vpletenim ponudimo priložnost za konkretne lastne izkušnje in možnost spoznavanja oseb z drugačnim kulturnim ozadjem. Na ta način vzpostavljamo priložnosti za medkulturni dialog med večinsko družbo in pripadniki manjšinskih kultur.

SKLEP

Z ustreznimi pristopi in prilagojenimi oblikami šolanja lahko ključno pripomoremo k uspešni integraciji mladih migrantov brez osnovnošolske izobrazbe. V praksi se pri nas to še ne dogaja v tolikšni meri, kot se na primer v tujini. Vrečer (2007) pri tem opozarja, da je namen držav, ki nočejo ustvariti pogojev uspešne integracije, da se migranti čim hitreje vrnejo domov (prav tam). Cilj države naj bi bil, da so njeni prebivalci čim bolj ekonomsko neodvisni in sposobni sami sebi zagotoviti dostojanstveno življenje (Bešter, 2005). Možnost šolanja je zagotovo primeren ukrep v tej smeri. Kljub temu pa bi bilo potrebno v povezavi s šolanjem posvetiti še več pozornosti integraciji, da bo ta uspešnejša in hitrejša.

Na podlagi ugotovljenega predlagam naslednje spremembe:

1. Pred vključitvijo v osnovnošolsko izobraževanje bi morali biti organizirani jezikovni tečaji. Če poučevanje slovenščine (kot drugega jezika) ni del šolskega procesa, se kaže predhodni jezikovni tečaj kot ustrezna možnost, da kasneje učenec, ki pred vstopom v šolo ni razumel niti besede, lažje sledi pri pouku in se mu odpira možnost za hitrejše napredovanje. Z ustreznimi spremembami na tem področju bi omilili vpliv dejavnika neznanja jezika okolja, ki zna mlade migrante sicer odvrniti od odločitve za vključitev v šolanje. S tem pa bi tudi zadostili potrebam po komunikaciji z okoljem ter olajšali navezovanje stikov z okolico in širjenje socialne mreže.
2. Razviti bi bilo potrebno primerne programe neformalnega izobraževanja za mlade migrante z negotovim statusom v Sloveniji, ki bi jih opremili z nekaterimi osnovnimi spretnostmi za življenje ne glede na to, v kateri državi bodo bivali v prihodnosti. Glede na podatke o številu ugodenih prošenj za politični azil v Sloveniji lahko sklepamo, da bo velik del mladih prosilcev za mednarodno zaščito moral zatočišče poiskati v kateri drugi državi. Hkrati pa nam to ne sme služiti kot izgovor, da jim v vmesnem času ne bi ponudili možnosti za pridobivanje temeljnih znanj. Programi bi morali potekati v enem ali več svetovnih jezikov. Stroški teh neformalnih izobraževalnih programov pa ne smejo služiti kot izgovor, da odrekamo osebam pravico do izobrazbe. Dolgoročno gledano bodo takšni programi prinesli pozitivne posledice ne samo za mlade migrante, pač pa za okolje, v katero se bodo vključili. S spremembami na tem področju bi odgovorili na dileme, povezane z (ne)urejenim statusom v državi in (ne)motivirano-stjo za šolsko delo, dokler le-ta ni urejen. Kljub temu je potrebno opozoriti, da s tem le blažimo neurejeno situacijo, kar se tiče podeljevanja statusov in dolgotrajnih postopkov, ki to spremljajo. Ravno v povezavi s tem bi bile najbolj nujno potrebne korenite sistemske spremembe. Poleg tega bi bilo potrebno začrtati spremembe v sedanjih zakonodaji in odpreti možnosti za pridobivanje in potrjevanje pridobivanja enakovrednih standardov znanja po različnih poteh, ne samo v programu OŠO.

3. Za udeležence programa bi bilo potrebno pripraviti individualne učne načrte, pri katerih bi bilo potrebno upoštevati individualne potrebe, želje, interese, zmožnosti in življenjske okoliščine. Na podlagi načrtov bi bilo potrebno dajati osebam in njihovim staršem ali skrbnikom redne povratne informacije glede napredka; to se kaže kot bolj primerno od številčnega ocenjevanja.
4. Smiselno bi bilo združiti opismenjevanje (1. do 4. razred) v en program. Učitelji v teh programih bi morali biti usposobljeni za učenje slovenščine kot tujega jezika, saj v teh razredih praktično ne moremo najti slovenske populacije, ker je osnovnošolsko izobraževanje obvezno za vse otroke. Povezovati bi se bilo potrebno tudi z zunanjimi organizacijami (npr. PUM), kjer lahko mladi migranti pridobijo še druge spretnosti, širijo svojo socialno mrežo, se učijo in počnejo stvari, ki jih zanimajo, preko tega pa gradijo svoje znanje jezika, doživljajo potrditve in tako dobijo dodatno motivacijo za nadaljevanje šolanja. V programu osnovnošolskega izobraževanja za mlade migrante bi bilo potrebnega več poudarka na samoizobraževanju in več projektnega dela. Programe osnovnošolskega izobraževanja za odrasle bi bilo potrebno zastaviti tako, da bi jih lahko povezovali tudi s poklicnimi programi. Smiselno bi bilo povezovanje s srednjimi šolami. Prav tako se kot primerno kaže povezovanje z različnimi podjetji, kjer bi se mladi migranti lahko v praksi preizkusili in srečali z različnimi oblikami dela. Vse to bi jim ponudilo podporo, jih spodbudilo k nadaljnjemu šolanju in olajšalo odločitev glede izbire poklica. Poleg tega bi krepilo njihove poklicne in druge spretnosti, kar bi olajšalo njihov prehod na trg dela.
5. Uvesti bi bilo potrebno strokovna usposabljanja in izobraževanja za učitelje ter druge strokovne delavce za delo z migrantsko populacijo. Izobraževanja bi bila potrebna tudi za druge strokovne delavce v organizacijah, ki bi sodelovale z osnovnošolskimi izobraževalnimi institucijami za mlade migrante.

S svojo raziskavo sem prikazala le delček realnosti osnovnošolskega izobraževanja za mlade migrante. Kljub prisotnim dejavnikom, ki jih spodbujajo k vključitvi v šolski sistem, se jim na pot postavlja še več dejavnikov, ki otežujejo njihovo vključitev oz. vztrajanje v šolskem

sistemu. V Sloveniji bi potrebovali bolj pestro ponudbo izobraževanja za omenjeno populacijo in bolj individualiziran pristop. Potrebno bi bilo načrtno delo na socialnih spretnostnih, krepitvi socialne mreže mladih migrantov tudi zunaj šolskega okolja in več povezav z bodočimi poklici. Potrebne bi bilo več kariernega svetovanja in povezovanja s srednjimi šolami, organizacijami, podjetji v lokalni skupnosti. Z vključitvijo v program PUM bi mlade migrante spodbudili k aktivnemu reševanju lastne življenjske situacije, jim ponudili možnosti za pridobivanje različnih uporabnih znanj in spretnosti ter okrepili njihovo socialno mrežo med vrstniki, kar je ključnega pomena v njihovem razvojnem obdobju. Poleg tega bi jih tako lažje motivirali za vztrajanje v šolskem sistemu ali pa bi se jim ponudila podpora pri vstopanju na trg dela. Nima pa vključitev mladih migrantov v program PUM posledic samo zanje, temveč za celotno skupino v programu. S sodelovanjem in z možnostjo spoznavanja ponudimo vsem udeležencem priložnost, da črpajo spoznanja iz realne izkušnje, in tako dolgoročno delujemo preventivno ter vzpostavljamo možnosti za medkulturni dialog v družbi. Socialni pedagogi in drugi profili poklicev pomoči na tem področju se najprej pojavljamo kot zagovorniki ranljivih skupin, kar mladi migranti brez osnovne šole vsekakor so. Naša naloga je opozoriti na pomanjkljivosti v sistemu in posoditi glas tistim, ki bi sicer ostali neslišani, ter jim hkrati dati priložnost, da sami spregovorijo o svoji življenjski situaciji. Osnovnošolsko izobraževanje mladih migrantov je področje, o katerem je potrebno spregovoriti na glas. Poleg tega lahko socialni pedagogi kot možen kader v različnih srednjih šolah in drugih organizacijah aktivno sodelujemo pri načrtovanju projektov, o katerih sem pisala kot o možni rešitvi. Ključno je zavedanje, da je vključenost v proces izobraževanja povezana ne samo z integracijo na področju izobraževanja, ampak se hkrati dotika vseh drugih bistvenih področij, kot so socialno-ekonomska integracija, kulturna integracija, dolgoročno tudi pravna in politična integracija itd. Ko nekomu priznamo pravico do izobrazbe in mu tudi omogočimo, da jo zares izkoristi v praksi, mu odpremo možnost za uporabljanje vseh drugih pravic.

LITERATURA

- Aarhus Produktionsskole (2011). *Modtagelsesklasse* [Interno gradivo]. Aarhus: Aarhus Produktionsskole – Paedagogik og Integratiuon, Boern & Unge i Aarhus Kommune.
- Adult Migrant English Program* (2013). Pridobljeno s <http://www.tafe.qld.gov.au/tells/adult-migrant-english.html>
- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V Z. Skušek-Močnik (ur.), *Ideologija in estetski učinek* (str. 35–99). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Apple, M. W (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bajželj, B. (2008). Model dela v produkcijski šoli. V A. Kobolt. (ur.), *Učenje na odru življenja: projektno delo z ranljivimi skupinami mladih* (str. 78–89). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bešter, R. (2005). Ekonomska integracija priseljencev z območja nekdanje Jugoslavije in njihovih potomcev v Sloveniji. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Perceptije slovenske integracijske politike* (str. 559–590). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bešter, R. (2006). Integracijska politika – politika integracije imigrantov: teoretični model in študija primera Republike Slovenije. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bešter, R. (2007). Integracija in model integracijske politike. V M. Komac (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (str. 105–134) Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bevc, M., Prevolnik-Rupel, V. in Verlič-Christensen, B. (2000): *Migracije v Sloveniji v luči vključitve v EU. Raziskava v okviru projekta Strategija gospodarskega razvoja Slovenije - Slovenija v Evropski uniji*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Castles, S. (2002). Migration and Community Formation under Conditions of Globalization. *International Migration Review*, 36(4), str. 1143–1168. Pridobljeno s <http://www.abdn.ac.uk/sociology/notes07/Level5/SO5512/Week%2010%20%282%29.pdf>
- Čelebič, T. (2009). *Ranljive skupine na trgu dela v Sloveniji* (Raziskovalno poročilo). Pridobljeno s www.cpi.si/files/cpi/userfiles/

PovezovanjeTrgaDela/MagTanja%C4%8CelebicRanljiveSkupineNaTrguDelaVSloveniji.doc

- Dobrovoljc, A., Hlebec, V., Klemenčič, S., Knaflič, L., Močnik, R., Nadrag, P. idr. (2002). *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Edgar, B., Doherty, J. in Meert, H. (2004). *Immigration and Homelessness in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- Ferrari, A. in Kluzer, S. (2011). *ICT Use in L2 Education for Adult Migrants*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gaber, S. in Marjanovič Umek, L. (2009). *Študije primerjalne neenakosti*. Znanstveno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gogala, B. (2008). Delo z mladimi brez poklicne in strokovne izobrazbe na zavodu za zaposlovanje. V A. Kobolt. (ur.), *Učenje na odru življenja: projektno delo z ranljivimi skupinami mladih* (str. 40–49). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Govekar - Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Haralambos, M. in Holborn, M. (1999). *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- International Conference on Adult Education (1998). *Izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kemper, G. in Munch-Hansen, A. (2001). *The Challenge of Immigration – Education as a Strategy for Integration and Social Change*. Pridobljeno s <http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/21-the-challenge-of-immigration-education-as-a-strategy-for-integration-and-social-change>
- Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). *Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. in Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definite Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Oxford: Elsevier Inc.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.

- Kralj, A. (2008). *Nepovabljeni: globalizacija, nacionalizem in migracije*. Koper: Založba Annales.
- Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Ččinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler idr. (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 15–23). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marin, N. (2014). *Izobraževanje kot del integracije mladih migrantov brez osnovnošolske izobrazbe v Sloveniji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Medica, K. (2007). Sodobne migracije in dileme varnosti. *Socialno delo*, 46(3), str. 125–133.
- Mlekuž, J. (2011). *ABC migracij*. Ljubljana: Založna ZRC.
- National Core Curriculum for Integration Training for Adult Migrants 2012* (2012). Pridobljeno s http://www.oph.fi/download/140755_national_core_curriculum_for_integration_training_for_adult_immigrants_2012.pdf
- National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012* (2012). Pridobljeno s http://www.oph.fi/download/140756_national_core_curriculum_for_literacy_training_for_adult_immigrants_2012.pdf
- NMIT (2013). *Young Adult Migrant Education Courses* (YAMEC). Pridobljeno s <http://www.nmit.edu.au/study-areas/language-skills-and-pathway/young-adult-migrant-education-courses-yamec/>
- Nuhijev-Galičič, V. (2008). Zakaj projektno učenje za mlade. V A. Kobolt. (ur.), *Učenje na odru življenja: projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*. (str. 74–77) Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Poljanšek, M. (2008). Šola in družbena neenakost – PISA 2006. *Sodobna pedagogika*, 59(2), str. 158–179.
- Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (2006). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (2010). Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Program osnovne šole za odrasle* (2003). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_OS_za_odrasle.pdf

- Rapuš Pavel, J. (2008). Prehodi in zaposlovanje mladih v družbi tveganja. V A. Kobolt. (ur.), *Učenje na odru življenja: projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*. (str. 26–39). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ule, M. (2003). *Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji. Študija problema osipništva v Sloveniji*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Center za socialno psihologijo, Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. V V. Leskovšek (ur.), *Mi in oni: nestrpnost na Slovenskem* (str. 21–40). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- UNESCO (2013). *Adult and Youth Literacy: National, regional and global trends, 1985-2015* (2013). Pridobljeno s <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/literacy-statistics-trends-1985-2015.pdf>
- Van Zanten, A. (2005). *New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies*. Pridobljeno s https://secure.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0009/110232/van_Zanten-parents-inequality.pdf
- Vehovar, U., Makarovič, M., Podgornik, N. in Černič, M. (2009). *Od ekonomskega do kulturnega kapitala: izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Vega.
- Velikonja, M. (2000). *Izobraževalni programi. Izobraževanje odraslih. Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Velikonja, M. (2007). *Kako pripravljamo učno gradivo za odrasle*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vižintin, M. A. (2012). Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti. *Dve domovini*, 36, str. 73–88.
- Vrečer, N. (2007). *Integracija kot človekova pravica. Prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Zakon o izobraževanju odraslih. *Uradni list RS*, št 110/2006 – uradno prečiščeno besedilo.
- Zelena knjiga. *Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v EU* (2008). Bruselj: Komisija evropskih skupnosti.

MATERINSTVO – NUJA ALI IZBIRA? ODNOS DRUŽBE DO ŽENSK BREZ OTROK

253

MOTHERHOOD – NECESSITY OR CHOICE? SOCIAL
ATTITUDES TOWARDS CHILDLESS WOMEN

Tina Velišček, *univ. dipl. soc. ped.*
Šarfova 13, 5222 Kobarid
tina.veliscek@hotmail.com

POVZETEK

Članek predstavlja fenomen nematerinstva in odnos družbe do žensk brez otrok. Teoretična spoznanja so podkrepljena z ugotovitvami iz intervjujev s šestimi ženskami, ki zaradi različnih vzrokov nimajo lastnih otrok. Cilj raziskave je ugotoviti, ali ženske brez otrok družijo kakšne skupne lastnosti, kako se njihovo življenje razlikuje od življenja žensk z otroki, zakaj so se odločile za življenje brez otrok in kako na njihovo odločitev gleda družba. Ugotovljeno je bilo, da pri ženskah brez otrok lahko najdemo nekatere vsem skupne lastnosti, ki so v nasprotju ali slabše združljive z otroki. Še posebej je opazna osredotočenost nase in na svoje potrebe, kar družba pogosto vrednoti kot sebično. Nekatere ženske nimajo otrok zaradi spleta okoliščin, druge pa so brez njih po lastni odločitvi, za katero navajajo različne razloge. Pogosto navajajo zadovoljstvo z življenjem, ki ga živijo, visoko cenjene vrednote svobode in neodvisnosti, odpor do življenja s tovrstnimi odgovornostmi, odsotnost želje po otroku ter želja po

življenjskih izkušnjah, ki jih je težko doseči, če imaš otroke (Scott, 2006). Življenje žensk brez otrok se razlikuje od življenja žensk z otroki predvsem po tem, da imajo le-te več časa in svobode ter manj skrbi in odgovornosti. Čeprav se število žensk brez otrok povečuje, pa nematerinstvo ostaja tabu. Odnos do žensk brez otrok je še zmeraj odklonilen, le-te so pogosto stigmatizirane, deležne negativnih odzivov okolice in žrtve predsodkov.

KLJUČNE BESEDE: *ženske brez otrok, razlogi za življenje brez otrok, soočanje z nestarševstvom, odzivi okolja, stigma*

ABSTRACT

The article presents the phenomenon of childlessness and society's attitude towards women without children. Theoretical knowledge is reinforced with the findings obtained through interviews with six women who do not have their own children for various reasons. The aim of the research was to determine whether women without children share some common features, how their lives differ from the lives of women with children, why they chose a life without children, and how their decision is seen by society. It was discovered that childless women share certain features that are contrary to (or less compatible with) children. One particularly prominent feature was a strong focus on oneself and one's own needs, which is often regarded by society as selfishness. Some women are childless due to circumstances beyond their control, while others have made a conscious choice not to have children, citing various reasons for their decision. Among the most frequent reasons are satisfaction with life as it is, a high regard for the values of freedom and independence, an aversion to a life of responsibilities that raising a child entails, a lack of desire to have children, and a desire for life experiences which are difficult to have with children (Scott, 2006). The lives of women without children differ from the lives of women with children mainly in the amount of time and level of freedom as well as in the level of worry and responsibility. Although the number of childless women is rising, childlessness remains a taboo. Attitudes towards women without children remain negative – they

are often stigmatised and subjected to negative responses from their community, and are victims of prejudice.

KEY WORDS: *childless women, reasons for childlessness, coping with childlessness, social attitudes towards childless women, stigma*

UVOD

Tako iz literature kot iz rezultatov tujih in moje raziskave je razvidno, da so ženske v današnji družbi na nekaterih področjih še vedno neenakovredne moškim. To je močno opazno na področjih vzgoje, izobraževanja, zaposlovanja in gospodinjanskega dela, ki so močno opredeljena s tradicionalnimi spolnimi vlogami. Najbolj pa je neenakost vidna na področju skrbi za otroke, ki je pojmovana predvsem kot osnovna (in nujna) vloga ženske (Oakley, 2000). Imeti otroke še zmeraj predstavlja normo – Zaviršek (1994, str. 26) piše o tem, da so „družbena pričakovanja usmerjena v spodbujanje rojstev“. Materinstvo se pojmuje kot prioriteten del ženske identitete, kar hkrati pomeni, da so druge dejavnosti in interesi v njenem življenju drugotnega pomena (prav tam). V skladu s tem so ženske, ki se ne odločijo za otroka, označene za „nenavadne, drugačne ali celo nenormalne“ (prav tam, str. 26).

Zadnjih nekaj let smo pričča trendu zmanjševanja števila rojstev, odloženemu materinstvu in naraščanju števila žensk brez otrok. V literaturi najdemo različne interpretacije razlogov za te pojave, dejstvo pa je, da materinstvo ni več ekskluzivna ženska identiteta. Giddens (1992, v Leskošek, 2002) navaja, da lahko ženska danes svojo spolno identiteto izpopolni drugače, ločeno od materinstva. Čeprav velja, da je odločitev o otroku povsem svobodna odločitev, ostaja družbeni pogled na ženske brez otrok negativen.

Članek raziskuje pojmovanje ženskosti in (ne)materinstva skozi zgodovino. Opredeljuje spreminjanje in povezovanje njunih vlog v preteklosti ter ugotavlja, ali danes materinstvo pojmuje kot nujno ali kot izbiro. To sem raziskala s proučevanjem pojava žensk brez otrok ter njihove odločitve. Intervjuvala sem šest žensk, ki zaradi različnih vzrokov nimajo lastnih otrok. Pri tem sem se osredotočila na njihove značilnosti/lastnosti ter njihov stil življenja in ugotavljala,

ali jih družijo kakšne skupne lastnosti. Zanimalo me je tudi, zakaj ima večina žensk otroke in v čem se življenje žensk brez otrok razlikuje od življenja žensk z otroki. Raziskala sem tudi proces odločitve za življenje brez otrok ter razloge za tovrstno odločitev. Najpomembnejši cilj pa je bil analizirati odnos družbe do žensk brez otrok in ugotoviti, ali je ta še zmeraj negativen, ter proučiti morebitne predsodke in stereotipe o ženskah brez otrok.

NEENAKOPRAVNOST SPOLOV

Ženske so kljub konstantnemu izboljševanju položaja še zmeraj neenakovredne moškim. Čeprav so po zakonu enake, družbeno in ekonomsko razlikovanje vztraja. Neenakopravnost je najbolj vidna na področju družinskega življenja. Avtorica Švab (2001) poudarja, da je celotno družinsko delo (ki vključuje gospodinjstvo, skrb za otroke, finančna in upravno-administrativna dela, tehnična (p)opravila in odnosno (negovalno/skrbstveno) delo) v družini spolno zelo nesimetrično porazdeljeno, kar so pokazale tudi številne raziskave. V izobraževanju in delu zunaj doma se delitev med spoloma prav tako ohranja. Še vedno obstaja predstava o tipično moških in ženskih študijih ter poklicih, pri čemer se ženske še vedno najpogosteje odločajo za „tradicionalno ženske“, s tem pa same prispevajo k ohranjanju neenakega položaja (Bourdieu, 2010). Kljub temu da so ženske večinoma zaposlene, tudi na trgu delovne sile ostajajo neenakopravne (Guerrina, 2002). Med brezposlenimi je višji delež žensk; kljub enaki izobrazbi imajo v povprečju nižje plače, zasedajo manj vodilnih položajev ter so pogosteje zaposlene na področjih, kjer je zaslužek manjši in bolj negotov (Beck in Beck-Gernsheim, 2006; Bourdieu, 2010a).

VLOGA ŽENSKE SKOZI ZGODOVINO

Če želimo razumeti status materinstva danes, moramo najprej razumeti spreminjanje položaja žensk v preteklosti in boj za pravice žensk skozi zgodovino. Oakley (2000) navaja, da je spolna delitev dela nastala v času industrializacije – moški so začeli opravljali plačano delo izven

doma, ženske pa so postale neplačane in necenjene gospodinje, odvisne od moških. Razvila se je tudi drugačna družbena podoba ženske, ki je bila sestavljena iz treh glavnih in „naravnih“ vlog: žene, matere (vzgojiteljice) in gospodinje. Čeprav so ženske z danimi vlogami nezadovoljne, se z njimi identificirajo in se čutijo dolžne izpolnjevati vse dolžnosti, ki jim jih le-te nalagajo. Beauvoir (2000) poudarja, da je različne funkcije, ki so ženski naložene, med seboj zelo težko uskladiti, zato imajo le-te pogosto težave s telesnim in duševnim zdravjem. Te tri vloge žensk in ideologija, ki stoji za njimi, ženske priklepa na zasebnost in vzdržuje neenakost. Šele takrat, ko so jih ženske nehale jemati kot samoumevne in „od boga dane“, se je lahko začel boj za enake pravice.

Ker so tradicionalne vloge in podrejen status žensk globoko zakoreninjeni v zavesti ljudi, so ženske v boju za enakopravnost le počasi in s težavo napredovale. Veliko žensk je še vedno prepričanih, da je mati-gospodinja glavna vloga ženske. K temu je v veliki meri pripomogla katoliška cerkev, ki ji je takšna ureditev ustrezala, saj je služila za vzdrževanje oblasti; precej pa so prispevali tudi ljudje sami – velik delež tudi matere z vzgojo svojih otrok. Poudarjanje in povečevanje materinstva marsikatera ženska občuti kot pritisk, ki je lahko osrednjega pomena pri njeni odločitvi o otroku (ne glede na to, ali si tega želi ali ne) (Urek, 1998). Ženska, ki se iz kakršnega koli razloga ne odloči za otroka, je označena za nenavadno, nemoralno in sebično (Defago, 2005; Zaviršek, 1994). V tem kontekstu materinstvo pomeni obligacijo, nujnost in ne ene izmed možnih izbir (Oakley, 2000).

Čeprav ima cerkev še zmeraj močan vpliv na ljudi in materinstvo (čeprav odloženo) ostaja norma, pa se stvari premikajo v smer enakopravnosti žensk. Ženska vloga matere in gospodinje je bila že pošteno postavljena pod vprašaj, čeprav smo še daleč od tega, da bi se je popolnoma otresli. Kljub temu da se večina žensk še zmeraj odloči za otroke, pa imajo sedaj možnost izbire, ki prej ni bila na voljo.

ŽENSK BREZ OTROK

Družbene spremembe, med katerimi naj izpostavim emancipacijo žensk (in z njo povezano spreminjanje tradicionalnih spolnih vlog), dostopnost zanesljive kontracepcije in sistemsko podporo za

starostnike v razvitem svetu, so omogočile možnost odločitve: imeti ali ne imeti otroka. Starševstvo je postalo izbira in ne več nuja, kar je omogočilo velike spremembe na področju rodnosti. Sodobna ženska je postavljena pred množstvo izbir; ena izmed teh je tudi odločitev, ali imeti otroke ali ne. Čeprav se večina še zmeraj odloči za materinstvo, pa se zadnja leta povečuje delež žensk, ki nimajo otrok.

Defago (2005) navaja, da v Veliki Britaniji četrtnina žensk do 45. leta nima otrok, ena od petih žensk pa se je prostovoljno odločila, da noče postati mama. Približno enaka je statistika za Avstralijo, na Novi Zelandiji pa naj bi par brez otrok že čez nekaj let postal najbolj pogosta oblika družine. Da ne bodo imeli otrok, se je (prostovoljno) odločilo tudi 10 % Američank (prav tam). Število Američank med 40. in 45. letom, ki nimajo otrok, se je v obdobju ene generacije (30 let) podvojilo: leta 1976 je bila brez otrok ena od desetih žensk (10 %), leta 2006 pa ena od petih (20 %) (United States Census Bureau, 2010). Med temi ženskami je polovica takih, ki so prostovoljno brez otrok, in polovica takšnih, ki so si jih želele, a jih ne morejo imeti (National Survey of Family Growth, 2006, v Defago, 2005). Porast družin, sestavljenih samo iz odraslih, se počasi pojavlja v vseh zahodnih kulturah (United States Census Bureau, 2010). Zanimivo je, da ni uradnih statistik o moških, ki so se odločili, da ne bodo imeli otrok (Defago, 2005). Prav tako nimamo nobenih statističnih podatkov o ženskah brez otrok v Sloveniji. Menim, da je odsotnost zanimanja za proučevanje tega pojava posledica tabuizacije tematike ter nevidnosti žensk brez otrok.

V poročilu avtoric Livingston in Cohn (2010) so navedeni podatki o deležih žensk brez otrok med 40. in 45. letom (za katere se predvideva, da so presegle rodno dobo). Delež teh žensk se je v zadnjih letih povečal med ženskami vseh rasnih in etničnih skupin ter različnih ravni izobrazbe – izjema so le ženske z zelo visoko izobrazbo (magisterij ali višja), pri katerih se je delež žensk brez otrok zmanjšal. Raziskava prav tako navaja, da imajo ženske brez otrok v povprečju višjo izobrazbo kot tiste z otroki. Glede na zakonski stan največ žensk brez otrok ni bilo nikoli poročenih, močno pa se je zvišal tudi delež poročenih žensk brez otrok (prav tam).

Obstaja ogromno literature na temo starševstva, le malo pa na temo nestarševstva. Velik korak na področju raziskovanja ljudi brez otrok je naredila Laura S. Scott (2006). Njeno delo obsega raziskavo,

knjigo, dokumentarec in ustanovitev skupnosti ter bloga pod skupnim imenom *Childless by Choice Project*. Pri raziskovanju jo zanima predvsem proces odločitve – kako pride do tega, da se nekdo odloči za življenje brez otrok. Walker (2011) pravi, da je odločitev o otroku verjetno najpomembnejša odločitev v življenju ženske, kljub temu pa jo nekatere še zmeraj ne zaznavajo kot odločitev. Tiste ženske, ki se možnosti odločitve o otrocih zavedajo, pa občutijo pomanjkanje nekih smernic, ki bi jim to olajšale. Avtorica v svojem delu *Complete Without Kids* v ta namen navaja vprašanja, ki so ženskam pri odločitvi za otroke lahko v pomoč (prav tam).

ŽIVLJENJE BREZ OTROK

Glede na upadanje števila rojstev se odpira vprašanje, zakaj se danes vedno več žensk odloča za življenje brez otrok. Beck in Beck-Gernsheim (2006) pravita, da postaja starševstvo vedno bolj odgovorna naloga, zato je odločitev za otroke vedno težja. V preteklosti so bili otroci pridobitev, danes pa predstavljajo ekonomsko breme (Oakley, 2000). Margolis (1984, v Švab, 2001, str. 100) pravi, da je skozi 19. stoletje „prišlo do preobrata v razmerju med stroški in koristmi od otrok. Na otroštvo se je začelo gledati kot na privilegiran čas, v katerem se otroci razvijajo in potrebujejo zaščito, za katero so odgovorni starši. Sociologinja Zelizer (1985, v Senior, 2010) opiše transformacijo vloge otroka v petih besedah: „ekonomsko ničvredni, a čustveno neprecenljivi“. Poleg tega je biti mati danes veliko težje kot kdajkoli prej. V preteklosti je bil za vzgojo otroka samo en pravi način – nihče si ni postavjal vprašanj o tem, kaj je za otroka najboljše, ali še bolj ekstremno: zakaj sploh imeti otroka. Od današnjih staršev pa se zahteva, da so nekakšni strokovnjaki za vprašanja otrok in vzgoje (Beck in Beck-Gernsheim, 2006). V poplavi izbir obstaja veliko različnih (in pogosto tudi nasprotujočih si) mnenj (in posledično teorij ter priročnikov) o pravilni vzgoji, ki pri starših sprožajo občutke negotovosti. Veliko staršev muči občutek krivde, da svoje vloge ne opravljajo dobro.

Švab (2001) meni, da se v postmoderni spreminjajo prioritete v življenju posameznice. Leskošek (2002, str. 19) piše, da ženske „nočejo biti več matere, to funkcijo bi brez ugovora prepustile varuški

ali stroju“. V nadaljevanju navajam nekaj dejstev, ki govorijo v prid življenju brez otrok.

LJUDJE BREZ OTROK SO SREČNEJŠI

V študiji Kahnemana (2004, v Senior, 2010) so ženske skrb za otroke med 19 ponujenimi aktivnostmi glede prijetnosti rangirale na 16. mesto. Študija o zadovoljstvu žensk med vsakodnevnimi dejavnostmi je pokazala, da jih skrb za otroke manj osrečuje kot pripravljanje hrane, rekreacija, nakupovanje, popoldanski spanec, gledanje televizije in celo opravljanje gospodinjskih opravil. Skrb za otroke starše osrečuje v približno enaki meri kot sesanje stanovanja (Munsey, 2010). To pa še ne pomeni, da nimajo radi svojih otrok – pomeni le, da ne marajo nalog starševstva (Gilbert, 2010, v Brand, 2010). „Sporočilo ni, da te otroci naredijo manj srečnega, ampak samo, da te ne naredijo bolj srečnega“ (Oswald, 2002, v Senior, 2010). Psiholog Gilbert (2010, v Brand, 2010) pravi: „Čeprav so otroci vir sreče, lahko iz življenja starša izrinejo vse ostale vire sreče“. Starši kar naenkrat nimajo več časa za druge aktivnosti, ki so jih osrečevale pred rojstvom otroka, kar lahko privede do občutkov prikrajšanosti in praznine.

Raziskave, ki so merile zadovoljstvo z vsakodnevnim življenjem, kažejo, da so pari brez otrok srečnejši kot pari z otroki (Senior, 2010; Walker, 2011). Večina partnerstev ob rojstvu prvega otroka doživi krizo (Walker, 2011) in veliko zakonov se razdre kmalu po rojstvu prvega otroka (Defago, 2005), ki lahko zaradi zahteve po nenehni pozornosti ključno vpliva na že tako nestabilno zvezo. Revija *Good Housekeeping* je leta 2003 izvedla raziskavo o vplivu otrok na življenje staršev. Rezultati so pokazali, da so otroci v 90 % primerih negativno vplivali na kariero, v 61 % na družinsko življenje, v 50 % pa na spolno življenje staršev. Poleg tega je 60 % vprašanih navedlo, da je starševstvo povzročilo izgubo prijateljstev in 12 %, da je privedlo do razhoda ali ločitve s partnerjem (Defago, 2005).

Kljub temu pa ta trditev pri starših zmeraj naleti na nestrinjanje in odpor. Starši so mnenja, da so otroci vir njihove sreče. Namenjajo jim večno skrb in brezpogojno ljubezen, ki lahko preseže zdrav razum, zato morajo verjeti, da jih otroci osrečujejo (Munsey, 2010). Tudi če so dovolj iskreni, da priznajo, da je skrb za otroke včasih prava nočna

mora, pa ob tem dodajo, da je na koncu vredno vsega truda. Govoriti o negativnih platih starševstva in o slabih starših je v naši družbi še zmeraj tabu, saj je sodobna družba izrazito otrokocentrično naravnana (Defago, 2005). Takšna enostranska in pretirano pozitivna podoba starševstva zakriva realno sliko in zavaja potencialne starše pri odločitvi, ali je starševstvo prava izbira zanje.

BOLJŠE DUŠEVNO ZDRAVJE

Glede na raziskave starši v primerjavi z nestarši pogosteje poročajo o depresiji, utrujenosti in izčrpanosti (DeNoon, 2006). Oakley (1987, v Kitzinger, 1994) poroča, da gredo po porodu štiri od petih žensk skozi obdobje depresije, ki se jo pogosto odpravi z oznako *postpartum*; poleg tega tri četrtine žensk občuti veliko tesnobo, ko prvič prevzamejo odgovornost za otroka, dve tretjini jih priznava, da goji do otroka ambivalentna čustva, četrtnina pa jih je v globoki depresiji. Poleg tega pa materinstvo (vsaj začasno) pomeni tudi izgubo drugih socialnih identitet. Pred rojstvom otroka lahko ženska prevzema različne vloge v številnih socialnih okoljih, ob rojstvu otroka pa svojo identiteto pogosto zreducira na materinstvo (Stermecki, 2005). Kitzinger (1994) poroča, da to reduciranje vlog pri mnogih ženskah povzroči veliko stisko.

VEČ ČASA ZASE, DENARJA, ZASEBNOSTI; MANJ SKRBI, ODREKANJA IN ODGOVORNOSTI

Glede na raziskave starši za vzgojo dveh otrok do njune polnoletnosti v povprečju porabijo 8 ur dnevno (Walker, 2011a). Tistim brez otrok teh osem ur dnevno ostaja za kariero, prijatelje, spanec, rekreacijo, odnos s partnerjem, kar pomeni, da živijo bolj uravnoteženo (in na drugačen način polno) ter zadovoljno življenje. Skrb za otroka je tudi vedno večji finančni zalogaj. Raziskave v ZDA iz leta 2008 so pokazale, da skrb za otroka do 18. leta stane cca. 200.000 dolarjev (Walker, 2011a). Ljudje brez otrok so odgovorni le sami zase in lahko svoj čas in denar trošijo po svojih željah. Ni jim treba nenehno skrbeti za svoje otroke in se za njihovo dobrobit odrekati svojim lastnim interesom. So veliko bolj fleksibilni, saj niso vezani na dom v tolikšni meri kot starši. Prav tako

imajo večjo svobodo pri izbiri svojih prostočasnih dejavnosti ter službe, saj jim le-teh ni potrebno prilagajati potrebam otrok.

Defago (2005) navaja še druge negativne vidike starševstva, med druge negativen vpliv na partnerstvo. Partnerja kar naenkrat nimata več časa drug za drugega, center njune pozornosti postane otrok, ki izrine iz njunega življenja skoraj vse ostale aktivnosti in vloge. Med negativnimi vidiki navaja tudi diskriminacijo na delovnem mestu v času nosečnosti, soočanje s trmastimi malčki in težavnimi najstniki, tekmovalnost v želji, da bi otroku nudili najboljše, nenehna močna čustva, rutino, spremembo osebnosti, težnja h konformnosti, brezsmiselne prepire in pogajanja, sindrom praznega gnezda (ter posledično osamljenost ob odhodu otrok) ter večno skrb za otroka – tudi ko je že samostojen (prav tam).

Vojska-Kušar (1993, str. 24) s sodelavkami ugotavlja, da po eni strani otroka pojmuje kot največje bogastvo, po drugi strani pa nanj „gledamo predvsem skozi očala obveznosti, odrekovanja ter žrtvovanja časa in lastnega uveljavljanja na njegov račun. Otroka imamo za dodatno obremenitev, ki nam onemogoča naše lastno ugodje“. Zaključimo lahko, da ima oboje – starševstvo in nestarševstvo – svoje prednosti in slabosti. Defago (2005) navaja, da v obeh primerih (če imamo otroke ali ne) nekaj zamujamo, saj ne moremo imeti vsega. Naša dolžnost pa je, da skrbno premislimo, katera vloga bolj ustreza nam, in se tako izognemo obžalovanju svoje odločitve, ko je za to že prepozno.

STIGMA ŽENSK BREZ OTROK

Odnos družbe do žensk, ki se ne odločijo za materinstvo, je še vedno odklonilen. Osebe brez otrok se srečujejo s številnimi predsodki in stereotipi, ki se kot ljudsko izročilo prenašajo iz roda v rod, zato še vedno težko priznajo, da si otrok preprosto ne želijo. Tema odpira predvsem negativna namigovanja in je zato v družbi še vedno tabu. Mnogo ljudi se počuti neprijetno, ko druga oseba naznani, da si ne želi otrok. Velikokrat se odzovejo z burno, če ne celo agresivno in sovražno reakcijo, povezano z občutki nelagodja (prav tam). Vse to lahko razumemo kot način samoobrambe, ogrožena je namreč ena izmed glavnih vrednot: družina. Osebe brez otrok so pogosto deležne opazk v smislu „tebi je

lahko, saj nimaš otrok“, kar se mi zdi neutemeljeno, saj se lahko vsak odloči, ali bo imel otroke ali ne. Starši, ki svojo identiteto preveč povezujejo s starševstvom, težko razumejo, kako je nekdo lahko zadovoljen in izpolnjen brez otrok. Samo tisti, ki imajo bolj realističen pogled na starševstvo, lahko razumejo, zakaj se nekateri želijo temu izogniti – pa še tisti pogosto to težko priznajo (prav tam). Na tem mestu navajam nekaj predsodkov, ki se nanašajo na nestarševstvo.

Ne imeti otrok je sebično, nezrelo in neodgovorno.

Defago (2005) ta predsodek ovrže s trditvijo, da imajo ljudje otroke zato, ker si jih sami želijo, ne za dobrobit družbe – torej je imeti otroka prav tako (ali pa še bolj) sebično od tega, da otrok nimaš.

Ljudje brez otrok ne marajo otrok; so hladni, brezsrčni in asocialni.

Ta predsodek lahko ovržemo s številnimi primeri žensk brez otrok, ki so zaposlene v pedagoških krogih, v raznih poklicih pomoči ter tiste, ki so zelo aktivne na področju prostovoljnega dela (z mladimi) (Defago, 2005).

Ljudje, ki nočejo imeti otrok, morajo spoznati svojo zмотo.

Starši želijo na vsak način prepričati osebe, ki so se odločile za življenje brez otrok, da razmišljajo napak. Ta predsodek se izraža v različnih oblikah, najpogostejše izjave pa so: „Ko boš imela svojega, boš razmišljala popolnoma drugače“; „Bila bi čudovita mama“; „Ne veš, kaj zamujaš“; „Zagotovo si boš nekoč premislila in takrat ti bo žal“; „Šele ko imaš svojega, spoznaš, da je to tisto, kar si si vedno želela“. Pogost je tudi očitek s strani staršev, da ljudje brez otrok preprosto ne razumejo, v čem je smisel imeti otroke, ne zavedajo pa se, da bi prav tako lahko trdili obratno – da oni ne razumejo, kaj je smisel življenja brez otrok (prav tam).

Življenje brez otrok je prazno, neizpolnjeno in samotno.

Ta predsodek na dolgčas obsodi 99 % homoseksualne populacije (za katero ljudje tako ali drugače ne želijo, da bi imela otroke) in vse neploдне ljudi (prav tam), poleg tega pa še vse ljudi, katerih otroci so že odšli od doma. Starši, ki trdijo, da bi bilo njihovo življenje brez otrok ničvredno, zanikajo vrednost svoje eksistence, preden so jih imeli (prav

tam). Mnogo primerov potrjuje, da to za večino ne drži. Ljudje brez otrok imajo energijo, čas in denar za odkrivanje in preizkušanje novih stvari, druženje s prijatelji in spoznavanje novih ljudi, odkrivanje novih hobijev in raziskovanje sveta, ne da bi jih pri tem kaj vezalo na dom.

Ženska brez otrok ni prava ženska.

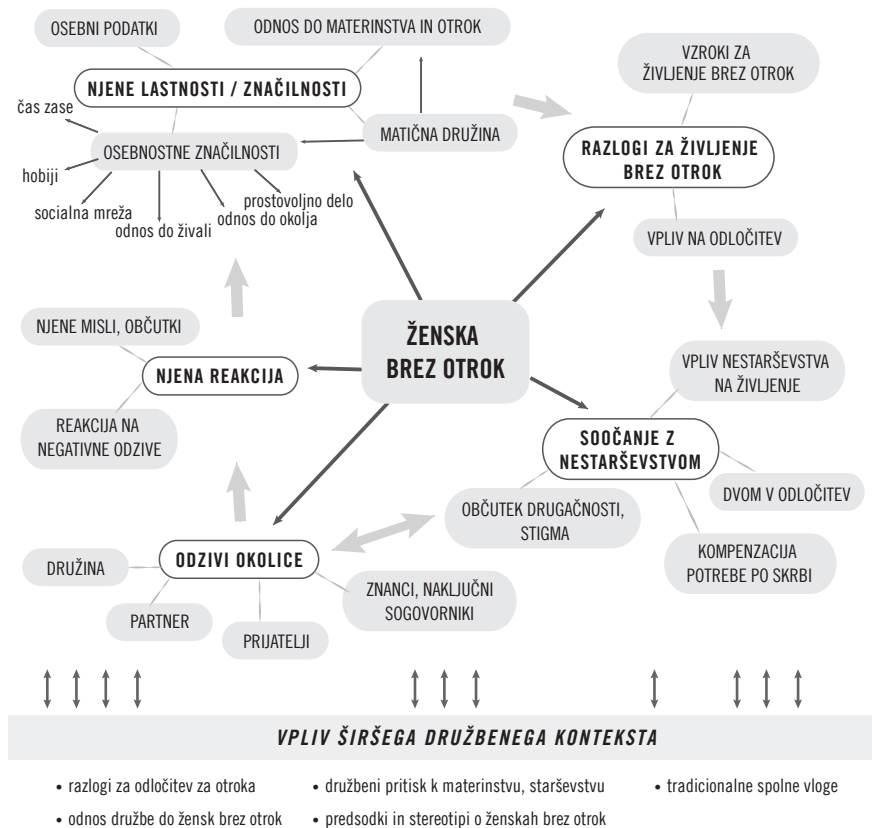
V družbi prevladuje mnenje, da ženska ni popolna, če nima otrok, in da samo z otroki lahko v celoti izkoristi svoj potencial. Pogosto je mišljenje, da je ženska, ki nima otrok, čustveno neizpolnjena in je zato manj kot ženska. Veliko ljudi je še vedno prepričanih, da ženska, ki si otrok ne želi, ni „normalna“.

NAMEN RAZISKAVE IN METODOLOGIJA

Na podlagi opisanih teoretičnih izhodišč ter raziskovalnega interesa sem pripravila vprašanja za intervju. Obsegal je 33 vprašanj, ki so bila razdeljena v štiri sklope. Izvedla sem šest polstrukturiranih intervjujev z odprtimi tipi vprašanj, ki sem jih analizirala s pomočjo kodiranja. Z iskanjem intervjuvank sem imela veliko več težav, kot sem pričakovala, saj je veliko kandidatk sodelovanje zavrnilo. Menim, da je do tega prišlo zaradi dejstva, da je biti brez otrok v družbi še vedno tabu in da je zato ženskam o tem težko govoriti. Intervjuvala sem šest žensk, starih od 25 do 57 let, ki zaradi različnih vzrokov nimajo lastnih otrok. Dve sta prihajali iz večjega mesta, štiri pa s podeželja; dve sta bili v partnerskem razmerju, štiri pa so se opredelile kot samske. Razen ene so imele vse intervjuvanke visoko izobrazbo, prav tako so bile z izjemo ene, ki je še študentka, vse zaposlene.

IZSLEDKI

Za potrebe raziskave sem oblikovala pet raziskovalnih vprašanj. Na prvo raziskovalno vprašanje **Zakaj ima večina žensk otroke?** sem poskušala odgovoriti s pomočjo literature in tako, da sem o tem povprašala intervjuvanke. Poleg pristne želje po otroku sem kot najbolj pogosto navedene razloge za odločitev za otroka v literaturi (Defago,



SLIKA 1: Shema glavnih tem intervjuja

2005; Kitziinger, 1994, Salecl, 2011; Scott, 2006; Zaviršek, 1994) našla naslednje: pritisk družbe, oskrba v starosti, izogib občutku osamljenosti, izpolnitev, vzdrževanje blaginje ter reševanje oziroma izboljšanje odnosa s partnerjem. Najpogostejši razlog naj bi bil prav pritisk družbe (Defago, 2005; Scott, 2006). Avtorica Zaviršek (1994, str. 26) pravi, da so „družbena pričakovanja usmerjena v spodbujanje rojstev“.

Pritiska k starševstvu se ženske pogosto sploh ne zavedajo, ker deluje tako prikrito, da željo po otroku zaznajo kot svojo lastno željo, čeprav jo je sprožil vpliv okolja. Večina ljudi pred starševstvom ne premišljuje o tem, da bi imela otroke. Imajo jih, ker jih lahko imajo in ker se jim zdi to logičen korak v določenem obdobju njihovega življenja. Ne vprašajo se, ali si tega želijo in ali so sposobni biti starši, zato se jim ni treba odločiti in posledično tudi ne sprejeti odgovornosti za odločitve (Defago, 2005). Tudi vse intervjuvanke čutijo in se zavedajo vpliva družbenega pritiska na odločitve za materinstvo in menijo, da ima veliko ljudi otroka zato, ker je to logičen korak v življenjskem poteku posameznika (ker je to (družbeno) normalno/navada/tradicija/del pričakovanja, ko se ustališ). Nekatere izpostavijo tudi druge razloge za odločitve za otroka, ki pa se jim zdijo sporni. Kar polovica jih izpostavi oskrbo v starosti in željo po izpolnitvi (za kateri pa ni nujno, da ju bomo deležni), navedejo pa tudi željo po potomcih in širjenju svojih genov ter poskus reševanja partnerske zveze. Na odločitve o otroku torej vpliva splet različnih dejavnikov, ki jih ni mogoče točno določiti. Možen je vpliv osebnostnih lastnosti ženske, njene družine, prijateljev, znancev in širšega družbenega konteksta. Vsaka ženska ima za svojo odločitve specifične razloge, ki so posledica njene individualne izkušnje, zato jih ne moremo posploševati.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem sem ugotavljala, **ali ženske brez otrok družijo kakšne skupne lastnosti/značilnosti**. Pri tem sem poskušala najti značilnosti oziroma lastnosti, ki pri intervjuvankah izstopajo oziroma so v nasprotju ali slabše združljive z otroki. Ugotovila sem, da so ženske brez otrok zelo verjetno visoko izobražene, nikoli poročene, bolj verjetno zaposlene v profesionalnih in vodstvenih poklicih, so manj verne in manj konzervativne. To so potrdili tako rezultati tujih raziskav (Livingston in Cohn, 2010) kot tudi ugotovitve moje raziskave. Te so potrdile tudi, da so ženske brez otrok bolj orientirane nase – ne v smislu egoizma, ampak v osredotočenosti na svoje življenje in svoje lastne potrebe. Kot prioriteto v svojem življenju je polovica intervjuvank v moji raziskavi navedla službo, polovica pa sebe in svoje potrebe (čas zase, zadovoljstvo s sabo, ukvarjanje s sabo, neodvisnost, potovanja in različne interese). Izpostavile so tudi veliko drugih lastnosti, ki so slabše združljive z otroki (visoki kriteriji, perfekcionizem, velik pomen prostora in tišine, potreba po doživetjih ipd.).

To, da imajo ženske brez otrok večinoma dober odnos s svojim partnerjem, potrjujejo tuje raziskave (Senior, 2010, Walker, 2011b) in tudi izkušnje obeh intervjuvank, ki sta v partnerski zvezi. Ženske, ki nimajo otrok (oziroma družine), imajo intenzivnejše odnose z drugimi ljudmi (Scott, 2010, v Hymas, 2010b). Tako jim prijateljska mreža služi kot protiutež drugim vpetostim. Njihova prijateljska mreža je močna, s prijatelji imajo zelo zaupne odnose ter se z njimi intenzivno družijo, kar se je potrdilo tudi v moji raziskavi. Vse intervjuvanke so navedle, da jim odnosi veliko pomenijo (pet je le-te navedlo kot prioriteto v svojem življenju) in da imajo tesne prijatelje, ki jim zaupajo, na katere se lahko zanesejo in s katerimi se pogosto družijo. Vse intervjuvanke imajo tudi prijatelje brez otrok, večini le-ti predstavljajo najtesnejše vezi.

Veliko avtoric (Defago, 2005; Scott, 2006) navaja, da imajo ženske brez otrok več časa, zato imajo aktiven stil življenja, različne hobije, imajo rade živali, skrbijo za okolje in (s svojo aktivnostjo) podpirajo prostovoljno delo. Vse naštetu drži tudi za intervjuvanke. Tako literatura (Defago, 2005) kot izsledki moje raziskave kažejo, da povezava med lastnostmi matične družine in želje po otrocih ni dokazana. S pomočjo literature (Defago, 2005; Scott, 2006) in intervjujev v raziskavi sem ovrgla mit, da ženske brez otrok ne marajo otrok, saj ženske brez otrok nimajo negativnega odnosa do materinstva ali otrok. Avtorica Defago (2005) navedeni predsodek ovrže prav s številnimi primeri žensk brez otrok, ki so zaposlene v pedagoških krogih, v raznih poklicih pomoči ter tiste, ki so zelo aktivne na področju prostovoljnega dela (z mladimi) – sem sodijo tudi vse intervjuvanke.

Študije so pokazale, da so ženske, ki so prostovoljno brez otrok, zelo dobro situirane, imajo visoko kakovost življenja in zadovoljujejo celoten spekter potreb po Maslowu (Scott, 2010, v Hymas, 2010b). To lahko trdimo tudi za vse intervjuvanke – tudi za tiste, ki so brez otrok zaradi spleta okoliščin. Vse namreč po moji oceni živijo polno in pestro življenje, pa tudi same poudarjajo, da so z njim zadovoljne.

Pri tretjem raziskovalnem vprašanju so me zanimali **razlogi žensk za odločitev, da ne bodo imele otrok**. Ti so seveda pri različnih ženskah različni. Polovica intervjuvank v moji raziskavi nima otrok zaradi spleta okoliščin (oziroma zaradi odsotnosti ustreznega partnerja), polovica pa se je za življenje brez otrok odločila. Te kot razlog za svojo odločitev navajajo številne razloge, med drugim tudi vseh

šest najpogostejših v raziskavi avtorice Scott (2006): odsotnost želje po otroku, zadovoljstvo s svojim življenjem, visoko cenjene vrednote svobode in neodvisnosti, odpor do življenja s tovrstnimi odgovornostmi, želja po življenjskih izkušnjah/dosežkih, ki jih je težko doseči, če imaš otroke, ter želja po osredotočenosti na svoje lastne interese, potrebe in cilje. Poleg tega dve intervjuvanki izpostavita okoljevarstveni razlog, ki se je tudi redno pojavljal v zgoraj omenjeni raziskavi (prav tam). Scott (2010, v Hymas, 2010b) navaja, da veliko ljudi verjame, da so lahko odgovorni prebivalci Zemlje samo, če nimajo otrok.

S četrtem vprašanjem sem ugotavljala, **v čem se življenje žensk brez otrok razlikuje od življenja žensk z otroki**. Tako intervjuvanke kot tudi ženske v drugih raziskavah kot prednosti življenja brez otrok izpostavljajo več časa, ki ga lahko namenijo različnim stvarem, več svobode, nevezanost ter manj skrbi in odgovornosti. Poleg tega je življenje brez otrok manj stresno, bolj lagodno in (finančno) manj obremenjujoče. Nekateri navajajo tudi večjo neodvisnost in bolj odprte možnosti. Dve intervjuvanki v moji raziskavi ne vidita negativnih lastnosti življenja brez otrok, ena kot negativno izpostavi stigma, po ena možnost težav s partnerjem (ki si otroka želi), izgubo stikov z ljudmi z otroki ter izključitev iz kroga rojstev, ena pa omeni odsotnost podpore in pomanjkanje izkušenj z vzgojo otrok (kar je vezano na njeno službo).

Samo ena od intervjuvank si včasih želi, da bi imela otroke, ostale tega, da jih nimajo, ne obžalujejo in mislijo, da tudi nikoli ne bodo. Dve intervjuvanki kot možen razlog, zakaj v svojem življenju ne pogrešata otrok, omenjata veliko število drugih otrok v svojem življenju. Tudi avtorica Scott (2006) v svoji raziskavi ugotavlja, da ženske brez otrok več časa posvečajo drugim otrokom v svojem življenju (otrokom svojih sorodnikov, prijateljev ipd.). Avtorica Defago (2005) pravi, da lahko ljudje brez otrok potrebo po skrbi zadovoljijo s skrbjo za svojega partnerja, prijatelje, sorodnike ali druge otroke, veliko pa jih je močno navezanih tudi na živali oz. hišne ljubljence, kar dokazujejo tudi izjave intervjuvank v moji raziskavi.

Pri zadnjem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, **kakšen je odnos družbe do žensk, ki se ne odločijo za materinstvo**. Raziskave ugotavljajo, da je odnos do žensk brez otrok še vedno odklonilen, kar so na svoji koži občutile tudi intervjuvanke, ki poročajo o

stigmatizaciji. Govorijo o občutkih nelagodja in drugačnosti ter o tem, da jih ljudje zaradi tega drugače gledajo ter obrekujejo. Večini je med pogovorom o tem neprijetno in se diskusiji o otrocih raje izognejo. Na dejstvo, da nimajo otrok, so intervjuvanke doživele različne odzive od različnih ljudi. V literaturi (Defago, 2005; Scott, 2006) sem zasledila, da ženske brez otrok ljudje pogosto zaslišujejo o razlogih za njihovo odločitev, kar pa ni skladno z izkušnjami intervjuvank v moji raziskavi, ki pravijo, da jih ljudje o tem sprašujejo zelo redko. Zdi se, da zato, ker je nematerinstvo še zmeraj tabu tema in se o njem ne govori. Vse intervjuvanke so na to, da nimajo otrok, doživele odziv začudenja, večina (štiri) pa jih je doživela tudi druge negativne odzive. Polovica intervjuvank je bila negativnih odzivov deležna s strani družine (večinoma so bili to razni očitki in opazke), nobena pa s strani bližnjih prijateljev. Polovica intervjuvank (tiste, ki so brez otrok po lastni odločitvi) se s prijatelji o tem pogovarja, druga polovica pa pravi, da jih prijatelji o tem ne sprašujejo. Največ negativnih odzivov so intervjuvanke doživele s strani znancev in naključnih sogovornikov – ti so bili v obliki raznih očitkov, namigovanj, opazk in šal. Defago (2005) piše, da se osebe brez otrok srečujejo z raznoraznimi predsodki in stereotipi, zato še vedno težko priznajo, da nimajo otrok. To velja tudi za nekatere intervjuvanke. Predsodka o sebičnosti in egoizmu, ki so ga ženske brez otrok pogosto deležne (Scott, 2006), sta bili deležni tudi dve intervjuvanki. Ena poroča tudi o sodbi, da zaradi svoje odločitve ni prava ženska, ena pa o očitku, da je njeno življenje preveč lepo (v smislu „tebi je lahko, saj nimaš otrok“). Tudi to sta glede na tuje raziskave (Defago, 2005) pogosta očitka. Kljub temu da so pritiski k materinstvu pri intervjuvankah že sedaj veliki, mlajša polovica intervjuvank meni, da povečan pritisk lahko še pričakuje, saj še niso dosegle starostne meje za rojstvo otroka. Vse intervjuvanke negativne odzive okolice ignorirajo, saj ne vidijo smisla v prerekanju.

SKLEP

Neenakosti med spoloma so se kljub dolgemu in trdemu boju ohranile do danes. Vseeno se je položaj žensk v zadnjih letih bistveno spremenil. Danes imajo ženske različne vloge, po zakonu imajo enake

pravice kot moški, partnerja postajata vse bolj enakovredna, delita si gospodinjska dela in skrb za otroke. Ženske imajo vedno manj otrok, imajo jih pozneje in krajše obdobje v svojem življenju, osnovna družinska celica starši-otrok se umika od širše družine. Zmeraj več se govori tudi o različnih oblikah družin in življenjskih stilih, o problematičnih in razpadlih družinah, pa tudi o tem, kako so nekateri (ženske in moški) slabi starši. A še vedno se ne omenja nestaršev – še posebej ne prostovoljnih.

Avtorica Švab (2001, str. 103) navaja, da „materinstvo danes ni več ekskluzivna ženska identiteta in prioriteta med odločitvami v ženskem življenjskem poteku“. Vprašanje iz „Koliko otrok boš imela?“ počasi prehaja v „Kdaj boš imela otroke?“ ter končno v „Ali boš imela otroke?“. Čeprav danes materinstvo večinoma že pojmujejo kot izbiro, ne več kot nujo, stigma žensk, ki nimajo otrok, ostaja. Ženske, ki ne izberejo materinstva, so nekoč veljale za organsko nenormalno razvite (Leskošek, 2002). Danes so še vedno nerazumljene, le da veljajo za egoistične in sebične. Tiste, ki se odločijo za življenje brez otrok, v večini primerov dajejo prednost sebi in svojim potrebam, kar je za današnjo družbo nesprejemljivo sebično. Ženska naj bi se namreč (v dobro otroku) znala odrekati svojim željam in potrebam, da bi s tem ustregla drugim (Defago, 2005; Leskošek, 2002).

Če želimo preseči tradicionalne spolne vloge, se moramo najprej spremeniti sami, svoje mišljenje in posledično delovanje. Začeti pa moramo prav pri sebi, pri ženskah. Ženske se pogosto ne zavedajo, da k svoji podrejenosti prispevajo tudi same s sprejemanjem svoje vloge in prenosom spolnih vlog na svoje otroke. Oakley (2000) pravi, da ženske lahko storijo troje: zavrnejo vsakršen poskus ohranjanja stereotipa matere-gospodinje, vzgajajo otroke v duhu enakopravnosti in brez pripisovanja spolnih vlog ter zadnje: spremeniti se morajo same, torej prenehati si morajo zastavljati nemogoče cilje glede gospodinjstva in materinstva. Drugi korak je opustitev povečevanja in poudarjanja pomena matere za vzgojo in razvoj otroka ter odprava ideje o nujnosti materinstva. Odločitev za materinstvo moramo začeti pojmovati kot nekaj, o čemer je potrebno temeljito premisliti, saj so posledice napačne odločitve nespremenljive.

Nujno potrebno je tudi detabuizirati pogovor o negativnih straneh materinstva. Čeprav vsi vemo, da je materinstvo zahtevna naloga,

pa je o žrtvovanjih in naporih skoraj prepovedano govoriti. To lahko vodi do slabšega psihičnega zdravja mater, ki negativnih izkušenj ne smejo deliti z okolico (ampak jih morajo potlačiti in zanikati), pa tudi do napačnih pričakovanj bodočih mater, ki od materinstva pričakujejo samo lepe stvari in se ne zavedajo slabih. O temi (ne)starševstva je treba torej (spre)govoriti pogosteje, odkrito in javno, kar bo pripomoglo k večji ozaveščenosti in senzibilizaciji za tovrstne stiske žensk. Menim, da bi k detabuizaciji nestarševstva v največji meri pripomogla večja vidnost te skupine, ki se je doslej zaradi strahu pred stigmatizacijo skrivala in tako ostala nevidna. Ženske brez otrok morajo govoriti o svoji odločitvi in jasno izraziti svoje razloge zanjo. Poleg tega pa pomembno vlogo lahko odigrajo tudi svetovalne delavke in delavci, ki lahko tem ženskam ponudijo razumevanje in podporo ter z ozaveščanjem prispevajo k zmanjševanju predsodkov.

Zaključim lahko, da je odločitev za otroka odločitev, ki jo je potrebno skrbno premisliti. Če si otroka želimo, moramo pretehtati vse spremembe in bremena/tveganja, ki jih bo otrok prinesel v naše življenje, če pa si ga ne želimo, moramo pričakovati, da bo naše življenje drugačno od življenja večine ljudi. Če si otrok ne želiš, se mi zdi zelo odgovorno (glede na stanje v družbi pa tudi zelo pogumno), da se odločiš ostati brez njih. Menim, da bi bile v družbi, osvobojeni tradicionalnih spolnih vlog, osebe brez otrok sprejete brez predsodkov in jim ne bi bilo treba upravičevati, pojasnjevati ali opravičevati svoje odločitve. Šele takrat, ko bo življenje brez otrok postalo sprejemljiv življenjski slog, bodo ljudje prenehali imeti otroke zato, ker se to od njih pričakuje, in se bodo zanje odločali le po skrbnem premisleku o prednostih in obveznostih, ki jih starševstvo prinaša.

LITERATURA

- Beck, U. in Beck-Gernsheim, E. (2006). *Popolnoma normalni kaos ljubezni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bourdieu, P. (2010). *Moška dominacija*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Brand, M. (2010, 4. januar). *PBS Tackles Happiness In ,This Emotional Life* [Avdio]. Interview with psychologist Daniel Gilbert. Pridobljeno s <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=122207615>.

- De Beauvoir, S. (2000). *Drugi spol* (2). Ljubljana: Delta.
- DeNoon, D. (2006, 10. februar). *Kids Often Depress Parents: More Depression in Dads and Moms Than in Child-Free Adults*. Pridobljeno s <http://www.webmd.com/mental-health/news/20060210/kids-often-depress-parents>.
- Defago, N. (2005). *Childfree and loving it!* London: Fusion, 2005..
- Guerrina, R. (2002). Mothering in Europe: Feminist Critique of European Policies on Motherhood and Employment. *European Journal of Women's Studies*, 9(1), str. 49–68.
- Hymas, L. (2010, 17. maj). *How green are the 'childless by choice'? – interview with Laura S. Scott*. Pridobljeno s <http://grist.org/living/2010-05-17-how-green-are-the-childless-by-choice/>.
- Kitzinger, S. (1994). *Me matere*. Ljubljana: Ganeš.
- Leskošek, V. (2002). *Zavrnjena tradicija: ženske in ženskost v slovenski zgodovini od 1890 do 1940*. Ljubljana: založba *cf.
- Livingston, G., & Cohn, D. (2010, 25. junij). *Childlessness Up Among All Women; Down Among Women with Advanced Degrees*. Pew Research Center – A social and demographic trends report. Pridobljeno s <http://www.pewsocialtrends.org/files/2010/11/758-childless.pdf>.
- Munsey, C. (2010). *Does marriage make us happy? Monitor on Psychology*, 41(9), str. 20. Pridobljeno s <http://www.apa.org/monitor/2010/10/marriage.aspx>.
- Oakley, A. (2000). *Gospodinja*. Ljubljana: Založba *cf.
- Salecl, R. (2011). *Izbira*. Ljubljana: Cankrajeva založba.
- Scott, L. (2006). The Childless by Choice Project. Pridobljeno s http://www.childlessbychoiceproject.com/Home_Page.html.
- Senior, J. (2010, 4. julij). All Joy and No Fun – Why parents hate parenting. Pridobljeno s <http://nymag.com/news/features/67024/>.
- Stermecki, L. (2005). Konstrukcija identitete materinstva. *Monitor ISH : revija za humanistične in družbene znanosti*, 7(2), str. 107–115.
- Švab, A. (2001). *Družina – od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- United States Census Bureau (2010). Fertility of American Women: 2008. Population Characteristics. Current Population Reports

- By Jane Lawler Dye. Pridobljeno s <http://www.census.gov/prod/2010pubs/p20-563.pdf>.
- Urek, M. (1998). Vprašanje materinstva v teoriji in praksi feminističnega socialnega dela v ženski svetovalnici. *Zdravstveno varstvo*, 37(3-4), 163–169.
- Vojska-Kušar, A. in sodelavke (1993). *Gospa, vi pa kar doma*. Ljubljana: Župnijski urad Ljubljana–Dravlje.
- Zaviršek, D. (1994). *Ženske in duševno zdravje*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Walker, E. (2011a). *To Be or Not To Be a Mom? Will I Be A Mom?* Pridobljeno s <http://www.psychologytoday.com/blog/complete-without-kids/201103/be-or-not-be-mom>
- Walker, E. (2011b). Fact or Fiction: Childfree Couples Are Happier than Couples with Kids. V *Complete Without Kids – Exploring all facets of childfree living*. Pridobljeno s <http://www.psychologytoday.com/blog/complete-without-kids/201103/fact-or-fiction-childfree-couples-are-happier-couples-kids>

CESTNO BREZDOMSTVO V LJUBLJANI

275

STREET HOMELESSNESS IN LJUBLJANA

Bojan Dekleva, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
bojan.dekleva@guest.arnes.si*

Špela Razpotnik, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
spela.razpotnik@guest.arnes.si*

POVZETEK

Prispevek opisuje potek in rezultate hitre raziskovalne akcije z naslovom „Vidno in moteče cestno brezdomstvo na območju središča Ljubljane“. Metodologija raziskave je bila podobna nekaterim značilnostim metode hitrega ocenjevanja potreb, vključevala pa je ponavljajoče se obiske terenskih lokacij ter dve fokusni skupini z delavci štirih organizacij na področju brezdomstva. Terenski delavci so v 92 terenskih obiskih vzpostavili 480 stikov z brezdomnimi, med katerimi je bilo približno 75 različnih oseb. Na osnovi terenskega dela ter fokusnih skupin je bilo oblikovanih devet priporočil za ravnanje, od katerih sta prvi dve: povečati dostopnost prilagojenih in zelo nizkopražnih nastanitvenih možnosti ter razvijanje in izvajanje več proaktivnega, asertivnega, sistematičnega in kontinuiranega terenskega dela.

KLJUČNE BESEDE: *cestno brezdomstvo, beračenje, uporaba alkohola, terensko delo, metoda hitrega ocenjevanja potreb, javnost*

ABSTRACT

This paper describes the implementation and results of a rapid research activity entitled „The visible and disruptive street homelessness in the area of the centre of Ljubljana“. The research methodology shared certain characteristics with the method of a rapid needs assessment, and involved repeated field visits and two focus groups consisting of staff from four organizations working in the area of homelessness. Field workers carried out 92 field visits, making contact 480 times with about 75 different homeless people. Based on the work in the field and with the focus groups, nine recommendations were formed, of which the first two are: increase the accessibility of customized and very low-threshold accommodation options, and develop and implement more proactive, assertive, systematic and continuous fieldwork.

KEY WORDS: *street homelessness, begging, alcohol use, fieldwork, rapid needs assessments method, the public*

UVOD

Aprila 2015 je Oddelek za zdravje in socialno varstvo Mestne občine Ljubljana dal pobudo za izvedbo krajše terenske akcije oz. raziskovanja z delovnim naslovom „Vidno in moteče cestno brezdomstvo na območju središča Ljubljane“. Akcija naj bi dala vpogled v ta pojav in v potrebe brezdomnih oseb, obenem pa zagotovila povečano prisotnost terenskih delavcev na ulicah Ljubljane ter tam najdene brezdomne informirala o možnostih podpore in vključitve v različne programe za brezdomne. Naročnik je želel, da se v akcijo, ki jo bo koordiniralo društvo Kralji ulice, vključijo še društvo Stigma, društvo prostovoljcev Vincencijeve zveze dobrote ter Zavetišče za brezdomce v Ljubljani. Izvajalci smo akcijo, ki je torej imela tako akcijski kot raziskovalni namen, razumeli kot odziv na naročnikovo povečano zavedanje o perečem problemu. Domnevamo pa lahko, da so v različnih strukturah Mesta Ljubljane opazali, da se brezdomni na nekaterih lokacijah v centru Ljubljane pogosteje ali praviloma zadržujejo, nad čimer so se mogoče pritoževali tudi meščani. Razumeli smo, da razlogi za vznemirjanje in

pritoževanje meščanov nisi bili resnejši ali pogostejši primeri nasilja ali vedenj z znaki kaznivih dejanj, ker pač tovrstne informacije do terenskih delavcev v društvu Kralji ulice niso prišle, pač pa je šlo verjetneje za problem beračenja, nagovarjanja mimoidočih, pitja na cesti, morda ležanja in spanja zunaj ter v splošnem zadrževanja na javnih in vidnih mestih v centru mesta. Namen akcije naj bi tako bil tudi „detektiranje in evidentiranje javnih površin/mest, kjer se brezdomni in socialno izključeni zbirajo“.

Sodelovanje med vsemi štirimi omenjenimi organizacijami je steklo hitro in učinkovito in do julija 2015 (torej v zgolj treh mesecih) je bil terenski del akcije pripravljen in izveden, podatki zbrani in analizirani ter zaključno poročilo z naslovom „Tisti, ki hodite mimo, ... in tisti, ki ostajamo na ulici“ napisano in oddano (Košan in Dekleva, 2015). V pričujočem prispevku na kratko opisujemo širši kontekst raziskovanja, ki je bilo opravljeno med omenjeno terensko akcijo, vsebino petih podobnih angleških študij/poročil, ki so se ukvarjala z enako problematiko, metodologijo v Ljubljani opravljenega terenskega raziskovanja in na njem utemeljene predloge za ravnanje.

SOCIALNI IN POLITIČNI KONTEKST OBRAVNAVANJA BREZDOMSTVA

V zadnjem času (letih ali v ZDA celo v desetletjih) „je postala uporaba 'prisilnih' metod za odstranjevanje brezdomnih z javnih prostorov in za njihovo odvrčanje od 'cestnih dejavnosti', kot sta beračenje ali pitje na cesti, pomembna in v mnogih državah kontroverzna tema“ (Johnsen in Fitzpatrick, 2008). O'Sullivan (2012) navaja, da je v začetku leta 2012 Medsektorski svet za brezdomstvo Združenih držav navajal naslednje primere praks, ki so kriminalizirale brezdomstvo:

- „zakonodaja, ki kriminalizira spanje, sedenje ali shranjevanje osebne lastnine na javnih prostorih;
- podzakonski odloki (npr. občin ali mest), ki predvidevajo kaznovanje beračenja z namenom, da bi revne ali brezdomne ljudi izrinili iz središč mest;

- lokalni ukrepi, ki prepovedujejo ali omejujejo razdeljevanje hrane na javnih prostorih z namenom, da bi zajezili združevanje brezdomnih posameznikov;
- „čiščenje“ mestnih območij (s policijskimi racijami) z namenom, da bi brezdomne „potisnili“ ven iz teh območij;
- selektivna in diskrecijska uporaba obstoječih „nevtralnih“ zakonov, kot so zakoni o prečkanju cest na zebrah, odmetavanju odpadkov in skrbi za smetarske zabojnike, proti brezdomnim ljudem;
- odloki o javnem zdravju povezani z javnimi dejavnostmi in higieno (npr. uriniranje v javnosti), ne glede na to, ali so na voljo ustrezni javni prostori.“

Coulon de Reynaud in Colombo Wiget (2015) opisujejo izbrano evropsko prakso takole:

„Nekatera evropska mesta so se odločila zakonsko omejevati beračenje na določene prostore in čas. Nedavni primer je belgijsko mesto Charlerois, kjer tolerirajo berače samo v centru mesta, ti pa ne smejo opravljati svoje dejavnosti ob nedeljah. Veliko francoskih mest ima podobna pravila: od leta 2013 dalje je na primer v mestu Bagnères-de-Bigorre v poletnem času dovoljeno prositi le med 13. in 14. uro. Od februarja 2013 je v Lausanni v Švici prepovedano beračenje na sredstvih javnega prevoza, na trgih, tržnicah in pokopališčih ter na manj kot pet metrov od bankomatov. Drugi predpisi zadevajo samo načine, na katere se beračenje izvaja, pri čemer je najpogosteje inkriminirano agresivno beračenje, beračenje v skupinah ali skupaj z otroci.“

Taka in podobna praksa po mnenju mnogih dejansko inkriminira sam obstoj brezdomnih, saj prepoveduje različne dejavnosti, ki jih morajo opravljati v javnosti, če nimajo svoje nastanitve, in posledično samo brezdomstvo oziroma z njim povezano revščino. Taka inkriminacija je dejansko namenjena „izrivanju“ brezdomnih iz središč mest oziroma nakupovalnih delov mesta, kjer bi kvarili dobro razpoloženje nakupovalcev in drugih potrošnikov, na obrobja mesta oz. na druga tržno manj zanimiva območja.

Zgoraj opisana dogajanja so v (zahodnem) svetu po opažanju mnogih avtorjev povezana s tem, da se socialna in politična klima obračata v smer povečane punitivnosti (o čemer priča naraščanje

zaporskih populacij v skoraj vseh evropskih državah, vključno s Slovenijo), represivnosti, krhanja socialne države ter novih konceptov, ki na področje socialnega varstva prinašajo novo „pogojnost“, kot je socialna podpora, ki je pogojena z izpolnjevanjem različnih pogojev (npr. „workfare“ – socialna varnost, ki izhaja in je pogojena z delovno vključenostjo, ali „penal welfarism“ – usmeritev, ki je v penalnem sektorju cilj rehabilitacije zamenjala s kaznovanjem in ki pomeni prakso, da se revščino kot nezaželeno in potencialno ogrožajoče stanje vzporedno s krčenjem socialne države obravnava znotraj penalnega sistema). Vse te pojave povezujejo z razraščanjem in prevlado neoliberalističnih ideologij, ki s seboj prinašajo prepričanje o osebni odgovornosti za različne (socialne) stiske. Glavna težava teh je, da brezdomstvo in neenakosti rešujejo s kaznovanjem, ki postopoma nadomešča vrsto drugih ukrepov socialnega varstva.

Podobne težnje smo lahko opazili tudi v Sloveniji, predvsem v zvezi z uklonilnim zaporom in predlogi sprememb zakonov o javnem redu in miru. Vsebinsko sorodne prakse pa so povezane s privatizacijo javnega prostora, ki ga je vedno manj in ki ga nadomešča prostor, ki je zaseben, vendar namenjen potrošnji in preživljanju prostega časa množic ljudi (kot so npr. nakupovalni in zabavišni centri). Na takih prostorih so pogosto angažirane privatne varnostne službe, ki med drugim brezdomnim prepovedujejo npr. prodajanje cestnega časopisa ali kratko malo zadrževanje tam.

Sodobno družbeno dogajanje pa nima samo te plati. Stopnja punitivnosti vendarle ni povsod enaka in njen trend tudi ne povsod enak. Zato je bolje, kot opozarja O'Sullivan (2012), govoriti o različnih punitivnostih v različnih delih sveta ali evropskih državah, ter biti pozoren tudi na zgodovinska nihanja te značilnosti.

Del sedanje klime in sedanjega socialnega ter političnega konteksta obravnavanja brezdomstva obsega tudi strokovna prepričanja in usmeritve. Na različnih koncih sveta in pretežno tudi v Evropi se je začelo uveljavljati strokovno prepričanje v zvezi z brezdomstvom, ki bi ga lahko poimenovali „Najprej stanovanje“ (angl. Housing first) (glej Kozar, 2008). Ta strokovna usmeritev sicer ni povsod praktično prevladujoča ali uveljavljena v polni meri, vendar pa jo priznavajo v mnogih evropskih državah kot pomembno. Skorajda povsod izvajajo tovrstne pilotske programe ali pa poskušajo v svojih nacionalnih dejavnostih in

strategijah upoštevati prvenstveno pomembnost tega načela. To pojmovanje zastopa v veliki meri tudi evropska organizacija FEANTSA, ki združuje organizacije na področju brezdomstva. FEANTSA priporoča, da države oblikujejo svoje nacionalne politike za brezdomstvo, ki naj bi izhajale iz tega, da je za uspešno reševanje brezdomstva potrebno vsakemu omogočiti dostop do nastanitve (Razpotnik, 2010). To je v zadnjih letih izrazito priporočena usmeritev, kar pa še ne pomeni, da so ji tudi vse države sledile v enaki meri.

Za Slovenijo lahko trdimo, da v njej ni še nikoli delovalo toliko organizacij in programov na področju brezdomstva ter da temu vprašanju še nikoli ni bilo namenjenih toliko sredstev kot danes. Tudi načela „Najprej stanovanje“ nihče javno ne zanika, čeprav pa seveda še zdaleč ni na voljo dovolj sredstev, da bi bilo mogoče zagotoviti zadosten stanovanjski sklad za potrebe vseh brezdomnih ljudi.

V tem poglavju sva na kratko omenila le dva od vidikov trenutnega družbenega konteksta brezdomstva, obrat v represivnost ter strokovno uveljavljanje načela „Najprej stanovanje“.

Natančnejša obravnava obeh vidikov bi sicer zahtevala veliko več prostora, ki presega možnosti tega prispevka.

PRIMERJAVA UGOTOVITEV PETIH ANGLEŠKIH ŠTUDIJ/POROČIL NA TEMO BREZDOMCEV, KI BERAČIJO, UPORABLJAJO DROGE NA CESTI IN SPIJO ZUNAJ

Izvedla sva hitro iskanje dostopne literature na temo beračenja oz. pojava zadrževanja brezdomcev na cestah v večjih mestih ter našla pet raziskav/poročil, ki se nanašajo specifično na to temo ter hkrati vsebujejo tudi jasno oblikovana priporočila za delovanje. Vseh pet virov izhaja iz Anglije in pravzaprav iz iste organizacije Crisis. To ni slučaj. Anglija ima med evropskimi državami verjetno najdaljšo tradicijo pojavljanja brezdomstva, predvsem pa gradnje sistema odzivanja na brezdomstvo ter tudi izvajanja raziskovanja. Verjetno je utemeljena tudi teza, da se je prva srečala s najnovejšim trendom spreminjanja politike do brezdomstva v smeri zaostrovanja in povečevanja represije. Strokovnjaki v Angliji so se prvi ali med prvimi začeli odzivati na ta

trend, organizacija Crisis pa je ena tistih, ki v Angliji producira verjetno največ raziskav, odzivnih poročil, evalvacij programov in podobnih gradiv (osnovanih na empiričnih podatkih), praktično vsako leto izdela in objavi več raziskovalnih poročil ter tako zares obravnava vse mogoče vidike brezdomstva. Crisis je kot nevladna organizacija blizu položaju drugih nevladnih organizacij v Angliji. Zato v svojih empiričnih raziskavah praviloma izhaja iz podatkov, ki jih pridobiva od brezdomnih samih ter od delavcev različnih služb za brezdomne.

Našla sva pet študij, ki se nanašajo na obdobje zadnjih 20 let (glej legendo k **TABELI 2**). Te študije sva intuitivno razvrstila v tri skupine. V prvi skupini je samo prva študija iz leta 1993. V njej ni zaslediti, da bi obstajali kakšno javno vznemirjanje glede beračenja ali pritiski v smeri zaostrovanja politike v smislu povečanega iskanja represivnih ukrepov. Izhodišče takratne raziskave je, da so ugotovili (Murdoch idr., 1993), da „trdnih podatkov o beračenju ni na voljo“. Predlogi za ravnanje so v tej raziskavi zelo široki in razdelani, vendar spet brez omenjanja represivnih ukrepov.

V drugo skupino sva razvrstila tri poročila iz let 2000–2003. V resnici je samo eno od njih raziskava, drugi dve pa sta odziva organizacije Crisis na opazen trend v smeri prisile in represivnih ukrepov. Raziskava (Danczuk, 2000) omenja, da „sta beračenje in pitje na cesti pojava, ki sta vzbudila nekatere od najbolj močnih reakcij današnje Britanije“, ter omenja politiko „ničelne tolerance“, ki obsega „pometanje cest do čistega“, dajanje denarja humanitarnim organizacijam namesto beračem, določanje posebnih javnih prostorov za pivce alkohola (ki naj bi se ne smeli pojavljati drugje) ter urbanistično in materialno preoblikovanje mest, ki naj bi onemogočalo zadrževanje ljudi na cestah, kot sta na primer odstranjevanje cestnih klopov ali montiranje posebnih osti, ki naj bi onemogočale ležanje na cestah. Raziskava je želela pri brezdomcih preveriti, kakšen pomen imajo ti ukrepi zanje.

Druga dva dokumenta v tej skupini sta nekakšni odzivni poročila na trend povečane represije. Prvi (Ghosh, 2003) predstavlja pismo izvršnega direktorja organizacije Crisis, ki – izhajajoč iz več raziskav – ocenjuje ta nov trend. Drugi (Crisis, 2003) pa je odziv organizacije na predlog vlade (Bela knjiga) o novih ukrepih za obravnavanje »beračenja in antisocialnega vedenja«, prav tako osnovan na več raziskavah in tesnem stiku s prakso. Poročila iz te skupine v bistvu opozarjajo na

to, da ljudje, ki ostajajo na cesti, predstavljajo najbolj ranljivo podskupino brezdomcev, ki pravzaprav najtežje dostopajo do obstoječih oblik pomoči, in bi bilo zato treba zanje razviti dostopnejše oblike pomoči.

V tretjo skupino sva uvrstila zadnjo raziskavo iz leta 2006, ki sta jo izdelala dva od veteranov raziskovanja brezdomstva v Angliji (Randall in Brown, 2006). Njuni predlogi se v bistvu ne razlikujejo od predlogov vseh prejšnjih raziskav, vendar jih podajata z nekoliko novo, času primerno, zaostreno retoriko, ki mora pač odgovarjati na povečano zaskrbljenost javnosti. Predlagata več oblik pomoči, ki bi bile bolj

TABELA 1: Pregled značilnosti petih angleških poročil o problematiki vidnega cestnega brezdomstva

naslov poročila	izhodišče	čas in lokacija	vzorec	metoda
We are human too, A study of people, who beg	pomanjkanja vednosti o beračenju in razlogih zanj	1993, centralni London	145 oseb z izkušnjo beračenja	intervjuji in strukturiran vprašalnik
Walk on by ... Begging, street drinking and the giving age (briefing paper)	cestno beračenje in pitje alkohola povzroča močne reakcije britanske javnosti	2000, osem srednje velikih britanskih mest	202 osebi, ki beračijo, spijo in/ali pijejo na cestah	terenski intervjuji
Compassion not coercion – addressing the question of begging	opažanje trenda kriminalizacije beračenja, uvajanju zapornih kazni in prepovedi uporabe prostora	2003	-	stališče organizacije, oblikovano na osnovi praktičnih izkušenj in raziskav
Begging & anti-social behaviour	sprememba politike v smer prisile in kriminalizacije	2003	-	odziv organizacije na spremembe socialne klime in politike
Steps off the street: Solutions to street homelessness	obstoj skupine ljudi, ki jih dosedanja prizadevanja niso „spravila s cest“, ki spijo zunaj, imajo težave v duševnem zdravju in/ali uporabljajo psihoaktivne substance	2006, pet večjih britanskih mest	25 oseb, ki beračijo, spijo in/ali pijejo na cestah, predstavniki številnih služb v petih mestih	terenski intervjuji z ljudmi, ki živijo in pijejo na cesti, študije primerov mest, intervjuji s predstavniki nacionalnih vladnih agencij

prilagojene potrebam in možnostim brezdomcev, vendar zraven dopišeta, da pa poleg tega niso izključene tudi bolj represivne rešitve. Ali pa predlagata razvoj brezdomcem dostopnih dnevnih centrov, zraven pa dopišeta, da morajo „spodbujati ljudi, da razvijejo drugačno življenje“ (kot da to ne bi bil namen dnevnih centrov tudi doslej).

Ta dva avtorja tudi pregledujeta uspeh doseganje politike na področju brezdomstva. Ocenjujeta, da so po letu 1990 v Angliji dajali visoko prioriteto cilju zmanjševanja števila ljudi, ki spijo na prostem, zaradi česar je bila razvita vrsta nastanitvenih in podpornih programov, leta 1999 pa je bila ustanovljena posebna vladna enota za „spanje zunaj“ (angl. Government's Rough Sleeping Unit). Njen cilj je bil do leta 2002 zmanjšati obseg spanja zunaj za dve tretjini, kar je bilo tudi uspešno doseženo. Na drugem mestu avtorja trdita, da se je od leta 1998 pa do 2006 število ljudi, ki spijo zunaj, zmanjšalo za skoraj tri četrtine. Obenem samo še manjši del ljudi, ki preživljajo dneve na ulicah, spi zunaj, kar je velik dosežek nastanitvenih in podpornih programov. Vendar pa še vedno ostaja del ljudi, ki – ne glede na to, ali imajo urejene možnosti spanja pod streho – še vedno preživlja manjši ali večji del dneva na cestah. Po mnenju avtorjev gre za ljudi, ki imajo težave z odvisnostjo od psihoaktivnih snovi, duševnim ali telesnim zdravjem ter razpadlimi odnosnimi mrežami. Ta del ljudi (najbolj ranljivih med brezdomnimi) zaradi svoje prisotnosti in vidnosti na cestah pomeni izziv za javnost, povzroča strah in zaskrbljenost mimoidočih.

TABELA 1 kaže izbrane značilnosti obravnavanih petih raziskav/poročil.

TABELA 2 vsebuje smiselno razvrščena priporočila za ravnanje iz vseh petih analiziranih virov. Priporočila sva glede na njihovo vsebino uvrščala v eno izmed 13 kategorij, ki sva jih sama določila in poimenovala in ki se nanašajo na različne vidike ali načine ukrepanja, npr. nastanitve, dnevni centri, ... Zanimivo je, da sta dve od študij med priporočila vključili tudi predloge o tem, kaj naj bi delala javnost, da bi se obravnavani problem zmanjšal. To sta najzgodnejši dve raziskavi, ko je bilo morda še bolj sprejemljivo razmišljati o tem, da je brezdomstvo tudi stvar javnosti.

TABELA 2: Vsebinska priporočila petih angleških študij/poročil

PODROČJE VSEBINE IN KONKRETNO PRIPOROČILO	V katerih poročilih najdemo to priporočilo? *
nastanitve	
boljši/hitrejši dostop do ustreznih in potrebam primerno podprte stalne nastanitve	1,3,4,5
več ležišč za kakovostno začasno nastanjanje in boljši dostop do njih	1
lokalne stanovanjske/nastanitvene službe naj nudijo možnosti vsaj začasne nastanitve tudi za ljudi, ki so izpadli iz „prioritetnih skupin“ (oz. preko vrste), če gre za ljudi, za katere ni verjetno, da bodo lahko sami kmalu našli nastanitve	1
urgentne možnosti nastanitve za posebej ranljive skupine, kot so ženske ali pripadniki manjšin	1
preventivna nastanitvena podpora za ljudi, ki so v nevarnosti, da izgubijo nastanitve, npr. zaradi dolgov ali depresije	1
hostli, ki bodo nastanjali tudi osebe, ki pijejo alkohol, uporabljajo prepovedane droge in imajo težave z duševnim zdravjem	5
hiter dostop do depozitov/subvencij za najem privatnih bivalnih prostorov	1
dnevni centri	
več dnevnih centrov, dlje odprtih, tudi zvečer in med vikendi	1,5
oblikovanje prostorov, kjer se bodo ljudje počutili varne in sprejete, kjer bodo dostopne različne dejavnosti in kjer bodo lahko začeli graditi svoje socialne mreže	3,4
ustvarjanje varnih točk v javnem prostoru	4
dnevni centri, ki bodo spodbujali ljudi, da razvijejo drugačno življenje	5
ponudba hrane, higienskih storitev, oblek in prostorov za shranjevanje lastnine, tudi ob večerih in med vikendi	1
terensko delo	
terensko delo specializiranih timov, ki bodo spodbujali ljudi, da sprejmejo možnosti podprte nastanitve, in hkrati opozarjali na posledice beračenja in pitja na cesti	5
graditi na metodah dela, ki vzpostavljajo stik z ljudmi na cesti in jih vključujejo/angažirajo, brez represije; posebna osredotočenost na ljudi, ki beračijo	3
terenske delavce tesneje povezati z različnimi matičnimi službami, tako da bi lahko delovali kot neposredna „točka vstopa“ v programe različnih služb in storitev	2
oblikovanje terenskih (cestnih) timov, sestavljenih iz policistov, podpornih nastanitvenih delavcev, delavcev iz služb za droge in alkohol, psihiatričnih sester, socialnih in terenskih delavcev za obravnavanje in posvečanje individualnim primerom	2
programi za prepovedane droge	
programi za detoksikacijo, ki bodo dostopni takrat, ko jih bodo ljudje potrebovali, npr. ponoči	3,4
ustrezne in lahko dostopne službe za droge (tudi za brezdomne)	2
pregled dostopnosti različnih služb, olajšanje in promoviranje dostopa do njih, razširitev možnosti napotovanja v njih, še posebej iz pravosodnega sistema	2
lokalne akcijske skupine za droge naj v svoje strategije vključijo tudi brezdomne in ljudi, ki uporabljajo droge na cesti	2
spremljanje delovanja služb za droge z namenom preprečevanja tega, da bi diskriminirale in izključevale brezdomne	1

programi za alkohol

„mokri“ dnevni centri	4,5
hostli za ljudi, ki pijejo	5

zaposlovanje

zelo individualizirane možnosti za zaposlitve in usposabljanje	2,3,4
oblikovanje in financiranje specifičnih programov zaposlovanja in usposabljanja za „cestne ljudi“	1,2
oblikovanje možnosti za prostovoljstvo za brezdomne	1
oblikovanje posebne zaposlovalne agencije za brezdomne	1

zdravstveno varstvo

dostopnejše osnovno zdravstvo	3,5
zdravstvene službe, ki nudijo ciljno pomoč za brezdomne in omogočajo boljši dostop do običajnega (mainstream) zdravstvenega varstva	5
spremljanje delovanja služb za duševno zdravje z namenom preprečevanja tega, da bi diskriminirale in izključevale brezdomne	1

sistem denarnih socialnih pomoči

spremenbe sistema denarnih pomoči v smislu pospešitve odločanja pri dodeljevanju pomoči	1
spremenbe sistema denarnih pomoči v smislu dovoljevanja opravljanja občasnih del	1

policija in pravosodje

pravosodne službe, ki vključujejo podporne in postopno graduirane postopke dela z brezdomnimi, da jim nudijo podporo, nasvete in napotovanje v druge agencije namesto le formalnega pravnega procesiranja; zapiranje lahko sledi za vztrajajoče prestopnike.	5
povečevanje vloge policije in policistov v funkciji tistih, ki v različnih zgodnjih fazah predkazenskega postopka ter vzdrževanja javnega reda in miru lahko neposredno napotujejo osebe v programe za droge in alkohol, oz. lokalnega terenskega tima	2
usmeritev delovanja policije v napotovanje v službe pomoči namesto zapiranja (klasičnega policijskega dela)	1
policisti kot informanti o tem, kje so možnosti hitre nastanitve, poceni hrane in druge podpore	1
policisti kot napotovalci v programe detoksikacije ali služb za duševno zdravje	1

lokalno povezovanje

razvoj lokalnih/regionalnih strategij za cestno brezdomstvo	1,5
razvoj skupnostnih partnerstev, ki naj imajo vodilno vlogo v razvoju lokalnih strategij	2

medagencijsko, večdisciplinarno delo

medagencijsko sodelovalno delo, ocena potreb	4,5
ocenjevanje individualnih potreb v smislu organiziranja obravnav primera (konferenc) s sodelovanjem ključnih vpletenih služb	5
okrepiti povezanost med službami v večdisciplinarnih timih, vključno z oblikami skupnega delovanja in usposabljanja delavcev policije in terenskih služb za brezdomne	4
izboljšanje komunikacij med različnimi službami, tako da se poveča možnost hitrega delovanja	4
postopnost pristopa, ki zagotavlja dostopnost kakovostnih storitev in spodbuja dostop do nastanitve in podpore, v povezavi vseh organizacij, ki se srečujejo z uličnim brezdomstvom.	5

javnost	
vklučevanje v programe dela kot prostovoljci	1
kupovanje cestnega časopisa	1
klicanje policije ali zdravstvenih služb ob primerih nasilja nad brezdomnimi in urgentnih bolezenskih stanj	1
vzpostavitev sistema vavčerjev (bonov), ki jih lahko kupijo člani javnosti in jih nato podarijo brezdomnim, ki si z njimi lahko v dnevnih centrih kupijo hrano ali druge dobrine	2
brezdomni	
vklučiti ljudi, ki beračijo, v oblikovanje rešitev za njihove probleme	3

* Legenda: Številke od 1 do 5 v tej koloni se nanašajo na sledečih pet raziskav/poročil:

1. Murdoch, A. in drugi (1993). *We are human too, A study of people who beg.*
2. Danczuk, S. (2000). *Walk on by ... Begging, street drinking and giving age.*
3. Ghosh, S. (2003). *Compassion not coercion, Addressing the question of begging. Briefing paper.*
4. Crisis (2003). *Begging & anti-social Behaviour. Crisis' response to the White paper Respect and Responsibility – Taking a Stand Against Anti-social Behaviour.*
5. Randall, G in Brown, S. (2006). *Steps off the streets: Solutions to street homelessness.*

Vsebinsko najpomembnejših in najbolj konsistentnih priporočil petih dokumentov iz **TABELE 2** lahko povzamemo v nekaj vrstic. Za rešitev problema ljudi, ki se zadržujejo na cestah, je potrebno zagotoviti:

- boljši in hitrejši dostop do primernih nastanitev,
- dostopnejše in varne prostore za dnevno bivanje, tudi ob večerih in med vikendi,
- več terenskega dela, ki bo lahko neposredno napotovalo ljudi v programe, ki bodo odgovarjali njihovim potrebam,
- več dostopnejših in prilagojenih programov za obravnavanje težav z drogami,
- več dostopnih nizkopražnih prostorov, ki sprejemajo pitje alkohola,
- dostopnejše in angažirane ter prilagojene programe zaposlovanja,
- bolj „socialno“ orientirano delo policije in pravosodja (v smislu motiviranja in napotovanja oseb v programe za droge, alkohol, duševno zdravje),

- v organizacijskem smislu pa veliko več medinstitucionalnega in meddisciplinarnega povezovanja ter oblikovanje lokalnih strateških partnerstev.

Vsa naštetá (oz. povzeta) priporočila (vsaj implicitno) nakazujejo potrebo po dodatnem angažiranju, deloma po dodatnih programih, deloma po prilagajanju programov, deloma po boljšem povezovanju, ob tem pa nikakor ne obljublajo, da bi ti ukrepi lahko „pometli moteče ljudi z ulic“. Bolj realističen cilj in domet teh priporočil je, da bi se število ljudi na ulicah lahko zmanjšalo ter da bi se večjemu delu odprle možnosti oblikovanja novih življenjskih poti.

NAMENI RAZISKAVE TER RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

Nameni akcije z dodatno raziskovalno vsebino so bili:

- vpogled v pojav „vidnega in motečega cestnega brezdomstva“ (kakor ga je poimenoval naročnik dejavnosti) na območju središča Ljubljane,
- ob tem detektiranje in evidentiranje javnih površin/mest, kjer se brezdomni in socialno izključeni zbirajo,
- pri tem izhajati tako iz pogledov in razumevanj cestnih brezdomnih oseb kot strokovnih delavcev na tem področju,
- razviti priporočila za bodoče ravnanje.

Uporabljena raziskovalna metodologija je bila v mnogočem podobna pristopu „Rapid need assesment“ (Purkart, 2004; Trautmann, 2004). Elementi podobnosti so:

- na voljo je bilo izjemno malo časa, zato je imela pri raziskovanju prednost hitrost pred poglobljenostjo,
- dajanje prednosti širini in obsegu zajetih informantov pred načelom sistematično usmerjanega vzorčenja,
- dajanje prednosti širini in obsegu zbranih informacij pred kakovostjo informacij (kot je pojmovana v kvantitativnem raziskovanju),

- dajanje prednosti kvalitativnim podatkom pred kvantitativnimi;
- pridobivanje informacij tako od oseb, ki so bile pojmovane kot morebitni objekti intervencij ali uporabniki programov, kot od strokovnjakov (izvajalcev programov in intervencij),
- prisotnost na terenu, stik s „terenskimi eksperti“ ter pomen opazovanja na terenu.

Akcija je potekala v naslednjih korakih:

- v timu delavcev štirih sodelujočih organizacij, ki so vse zelo pogosto prisotne na terenu, smo določili spiske cestnih lokacij, na katerih se zbirajo ljudje, ki smo jih poznali;
- v istem timu smo izdelali osnovno strukturo sheme za opazovanje terenskih situacij ter zbiranje odgovorov na vprašanja, ki so nas zanimala;
- dogovorili smo se za porazdelitev lokacij med sodelujočimi organizacijami ter izdelali okvirni načrt, kako pogosto in kdaj naj bi jih obiskovali (vodilo je bilo, da naj bi vsako lokacijo obiskali večkrat in ob različnih delih dneva);
- izvedli smo dve fokusni skupini s sodelujočimi delavci iz štirih organizacij: prvič na začetku z namenom konceptualizacije akcije in drugič na koncu z namenom pregleda dobljenih rezultatov, njihove interpretacije ter oblikovanja priporočil¹.

TABELA 3 kaže pregled obiskanih 15 lokacij ter število obiskov na vsaki od njih. Z naročnikom akcije smo vnaprej določili, koliko obiskov naj bi bilo opravljenih na teh lokacijah. Uresničili smo 92 obiskov.

Med obiski smo evidentirali, koliko ljudi se je na določeni lokaciji nahajalo med obiskom oz. s koliko ljudmi smo na tak način vzpostavili stik. Med 92 terenskimi obiski smo tako evidentirali 480 stikov. Ker pa smo na isti ali različnih lokacijah večkrat srečevali iste ljudi, smo jih poskušali tudi identificirati in preko tega prišli do ocene, da smo na ljubljanskih cestah dejansko srečali 75 različnih ljudi.

¹ Izvedbo raziskovanja je organizirala in koordinirala Hana Košan, ki je tudi uredila zbrano gradivo in prispevala dele besedila za zaključno poročilo raziskave. Empirično gradivo je uporabljeno tudi v njenem diplomskem delu.

TABELA 3: Lokacije glede na število obiskov in njihove izvajalce

obiskane lokacije	število obiskov na tej lokaciji
Ambrožev trg – park in okolica	23
Metelkova „za zidom“	10
Prešernov trg	8
Kongresni trg	8
Park „okrogla“ pri Poljanskem nasipu	8
Okolica dnevnega centra Kraljev ulice	6
Plečnikov podhod	5
Njegoševa ulica pred trgovino Hofer	5
Slomškova ulica pred trgovino Mercator	4
Garažna hiša Kongresni trg	3
Vhod v trgovino Spar – Garažna hiša Kapitelj	3
Miklošičev park	3
Park Tabor	3
Fabianijev most	2
Tivoli – parkomat	1

UGOTOVITVE S TERENSKIH OBISKOV

Po vsakem obisku lokacije na terenu so terenski delavci izpolnili obrazec, v katerega so vnašali svoja opažanja in vsebino pogovorov oz. odgovore na zastavljena vprašanja iz sheme. Vse zapisano smo zbrali in (bolj kvalitativno kot kvantitativno) obdelali. Ugotovitve podajamo razvrščene v naslednjih sedem področij (po Košan in Dekleva, 2015).

1. Na vseh lokacijah je bilo dogajanje dostikrat zelo podobno. Ljudje so se pogovarjali, po lastnih izjavah „zabijali čas“, po večini tudi popivali ter kadili. Velika večina obiskanih tako preživi skoraj vsak dan, saj imajo tam družbo, tako „zabijajo čas“. V poletnem času in lepem vremenu, ko oživi celo mesto, se še pogosteje družijo

zunaj. Ker je najbolj priročno in zanimivo biti med večjo množico ljudi, so ta zbirališča predvsem javne površine v centru mesta. Na Prešernovem trgu, Kongresnem trgu, v garažni hiši Kongresni trg, na Slomškovi ulici pred trgovino Mercator, pri garažni hiši Kapitelj ter na Njegoševi cesti pri trgovini Hofer so prodajali ulični časopis Kralji ulice. Na teh lokacijah se torej pogosto zbirajo prodajalci časopisa. Pri garažnih hišah pogosto pomagajo turistom plačevati parkirnino in si tako prislužijo še kaj drobiža. Predvsem na Prešernovem trgu ter pri garažni hiši pod Kongresnim trgom je bilo zelo pogosto prisotno tudi ogovarjanje in „fehtanje“ mimoidočih za drobiž. V poročilih s Poljanskega nasipa in Ambroževega trga je bilo pogosto zapisano, da rešujejo križanke, berejo ali pa pišejo dnevnik. Gre za ljudi, ki se že nekaj časa vsakodnevno zadržujejo na istih lokacijah. Pogosto je na različnih lokacijah v poročilih terenskih obiskov zapisano, da posamezniki spijo. Specifična je lokacija Metelkova „za zidom“, kjer poročajo, da so opazili dogovarjanje o preprodaji drog ter uživanje različnih nedovoljenih drog (tablete, heroin, kokain, ...), kar ni bilo omenjeno na nobeni drugi lokaciji (razen kajenja kanabisa enkrat na Prešernovem trgu in enkrat na Kongresnem trgu). Zaradi uživanja drog (odpadne igle) ter kupov smeti (ni košev za smeti) terenski delavci opozarjajo, da je ta prostor nevaren za ljudi, ki se tam zbirajo, in tudi za mimoidoče, ki tja zaidejo, čeprav teh ni zelo veliko, saj je prostor malo odmaknjen od ceste. O prepirih ter nasilju najdemo le en zapis, in sicer na Metelkovi „za zidom“. Sicer so ljudje, ki se zbirajo na Prešernovem trgu, poročali, da se včasih zgodijo pretepi in da posreduje policija, vendar to ni pogosto. Je bilo pa dvakrat zapisano (pri garažni hiši Kongresni trg ter na Kongresnem trgu), da so se med seboj zelo glasno pogovarjali – izgledalo je, da se prepirajo, vendar so bili samo v vinjenem stanju in je zato njihov pogovor potekal glasneje, kot bi sicer. Dogajanje na lokacijah je povzeto po zapisnikih terenskih obiskov in je bilo opisano v večini kot neškodljivo za okolico ter za ostale ljudi, ki se tu gibljejo. Tudi sami (ulični brezdomci in drugi, ki se tam zbirajo) pravijo, da je situacija takrat, ko smo prisotni terenski delavci, bolj mirna, ter podpirajo to, da bi bili večkrat prisotni na terenu. Vendar pa se terenski delavci zavedamo, da je situacija

verjetno mnogokrat tudi drugačna in da lahko določeno vedenje posameznikov ciljne populacije pri mimoidočih povzroči neprijetne občutke in tesnobo.

2. Čeprav je bila večina ljudi, ki se zadržujejo na cestah, vključenih v program nastanitve, je bilo po naših ocenah (ali po njihovih izjavah) med njimi okrog 20 % takih, ki kakšno noč ali celo vse prespijo zunaj.
3. Možnosti prehranjevanja je veliko, brezdomci jih poznajo in v zvezi s tem ne poročajo o težavah.
4. Praktično vsi, ki smo jih srečali na cesti, poznajo vsaj eno organizacijo na področju brezdomstva in so vključeni v vsaj kakšno ponudbo pomoči. Pravijo, da z njimi nimajo težav, čeprav smo slišali tudi kakšno kritično pripombo. Nekateri pa so povedali, da se raje znajdejo sami.
5. Brezdomni pravijo, da so njihove lokacije gibanja po navadi vsakič iste, k čemur pripomore tudi to, da se „tam“ poznajo z ostalimi, tam imajo družbo. Kot domače prostore navajajo razne organizacije, dnevne centre, parke, trge ter posamezne ulice (npr. Cigaletova, Slomškova, ...). Čez dan se premikajo po celi Ljubljani glede na odprtost in ponudbo organizacij (kosilo v Zavetišču, večerja na Društvu prostovoljcev Vincencijeve zveze dobrote, ...), ki jih obiskujejo, zaradi prodaje časopisa, zaradi „fehtanja“ (pravijo, da ne morejo „fehtati“ cel dan na eni lokaciji). V strogem centru mesta se zadržujejo cel dan, tudi do večera, medtem ko na Metelkovi „za zidom“ po navadi nekje do popoldneva. Ceste in javni prostori so torej njihovi „domači prostori“, ker drugih, bolj svojih in bolj domačih prostorov nimajo.
6. Z javnostjo oziroma mimoidočimi načeloma nimajo težav. Ljudje po večini kar hodijo mimo njih, jih ignorirajo, včasih pa se kdo tudi ustavi in se z njimi zaplete v pogovor. Večkrat se ustavijo turisti, ki jih vprašajo za pot. Glavni razlog, zakaj se mimoidoči ustavijo, pa je nakup časopisa od uličnih prodajalcev. Pogosto se pri njih ustavijo tudi policisti in varnostniki (pri garažnih hišah). Razlog, zakaj oni stopajo v stik z okolico, je prav tako prodaja uličnega časopisa. Mnogi imajo stalne stranke, ki se večkrat ustavijo ter poklepetajo z njimi. Mimoidoče pa pogosto nagovarjajo tudi zaradi „fehtanja“.

7. Na terenu smo ljudi spraševali, kakšne so še njihove potrebe in na katerih področjih bi morali še kaj dodatnega narediti. Veliko jih je povedalo, da v mestu še vedno primanjkuje dostopnih ležišč ter možnosti prenočitve ali bivališča. Predolgo čakajo tudi na stanovanja (op. bivalne enote), zaradi česar morajo iskati druge začasne rešitve. Želijo si svojih sob, saj imajo slabe izkušnje z deljenjem sob še z drugimi. Podpirajo obiske organizacij na terenu, saj imajo tako več možnosti za pogovore, poleg tega pa se po njihovem mnenju scena na lokacijah umiri. Želijo si še več prostorov za druženje in tudi prostorov, kjer so jim brezplačno na voljo računalniki ter kjer lahko gledajo televizijo. Predlagajo odprtje kakšnega dodatnega dnevnega centra v centru mesta. Želijo si več možnosti za uporabo tople vode tam, kjer se tuširajo, saj le-te pogosto zmanjka in potem nimajo volje za tuširanje. Nekaj vprašanih je predlagalo tudi, da bi moralo biti več različne ponudbe za odvajanje od droge, nekateri predlagajo tudi odprtje varnih sob.

UGOTOVITVE S FOKUSNIH SKUPIN S STROKOVNIMI DELAVCI TER OBLIKOVANJE PRIPOROČIL ZA RAVNANJE

O vseh opažanjih s terenskih obiskov smo razpravljali na fokusni skupini izvajalcev terenskih obiskov. Na njej smo oblikovali tudi prvi seznam priporočil za ravnanje. Naknadno smo priporočila zapisali in jih v več zaporedjih interakcij med sodelujočimi štirimi organizacijami tudi razvili do takšne oblike, s katero so se vse organizacije strinjale (po Košan in Dekleva, 2015).

1. Povečanje dostopnosti nastanitvev in prenočišč, še posebej zelo nizkopražnih in s prilagojeno infrastrukturo. Nizkopražnost se nanaša na to, da bi morala biti taka prenočišča ali nastanitve povezane s čim manj pogoji, ki bi jih morali brezdomni izpolnjevati, če bi jih hoteli uporabljati, kar se lahko nanaša npr. na čas odprtosti, čas dovoljenega dostopa in uporabe prostora, tudi na stanje opitosti ali „zadetosti“. Idealne in verjetno potrebne bi bile enote za posamično zadrževanje, prenočevanje ali bivanje, kjer bi se ljudje

počutili varno, hkrati pa ne bi mogli ogrožati ali motiti drugih. Lokacija takih prenočevalnih kapacitet bi morala biti blizu centra mesta, kjer se sicer zadržujejo, hkrati pa zadosti odmaknjena od drugih stavb ali enot, da ne bi prihajalo do motenja javnosti. Idealno bi morala biti tam možnost nudenja praktične pomoči, pa tudi možnost enostavnega napotovanja in dostopa do drugih, bolj specializiranih oblik podpore (npr. zdravstvene storitve).

2. Več proaktivnega, asertivnega, sistematičnega in kontinuiranega ter vztrajnega „terenskega dela z vizijo“, ki obsega usmerjenost v dolgoročno delovanje in v iskanje individualno prilagojenih rešitev za bivalne in tudi bivanjske probleme. Programi terenskega dela sicer v Ljubljani obstajajo, a so glede na potrebe pomanjkljivo kadrovsko in finančno podprti. Velik del terenskega dela se usmerja v delo s posamezniki in v peripatetične oblike dela (npr. spremljanje v zdravstvene ustanove, obiskovanje v zaporih, itd.), ni pa dovolj možnosti za sistematično in stalno prisotnost na različnih lokacijah na terenu. Terensko delo z vizijo pomeni stalno obiskovanje in vzdrževanje stikov s posamezniki na cesti ter stalno dostopnost do različnih storitev izven ceste s prepričanostjo, da bodo ljudje sčasoma sprejeli ponujene možnosti, začeli zaupati in se v majhnih ali večjih korakih začeli premikati v smeri aktivnosti, prenočevanj in nastanitvev izven ceste.
3. Razvijanje mreže dnevnih centrov oz. specifičnih programskih ponudb za dnevno bivanje. Pri vseh oblikah ponujenih prostorov za druženje in preživljanje dnevnega časa izven ceste je bistvena zahteva, da se ustvarijo varne in resnične alternative življenju na cesti. Ljudje bi se tam morali čutiti sprejete in spoštovane ter vključene v čim več odločanja glede sebe in svojega življenja. Tam bi morale obstajati stvarne možnosti za navezovanje stikov in gradnjo socialnih mrež, zelo pomembne pa bi bile tudi možnosti za prilagojeno zaposlovanje oz. dostop do zaslužka na način, ki je legalen in čim manj moteč za javnost.
4. Posebna oblika takšnih prostorov so varni prostori za osebe, ki so aktivni uporabniki dovoljenih in nedovoljenih drog, kot so „mokri“ dnevni centri ali varne sobe za injiciranje nedovoljenih drog. V njih bi bilo dovoljeno pitje alkohola (kar sicer delajo na

ulici) in uporaba nedovoljenih drog, ki se sicer dogaja v „bazah“ in drugih, precej manj varnih na pol javnih prostorih².

5. V zvezi s tem opozarjamo na problem lokacije „za zidom na Metelkovi“, kjer je situacija zelo slaba ter tudi nevarna, in sicer predvsem za uporabnike tega prostora. Prostor bi bilo potrebno smiselno urediti, predvsem z opremo za shranjevanje odpadkov, med njimi še posebej nevarnih odpadkov, kot so uporabljene injekcijske igle.
6. Med bolj specifičnimi pomanjkljivostmi v ponudbi programov naj omenimo premalo možnosti za higieno, tuširanje in umivanje, ki ga je jasno omenilo več sodelujočih organizacij. Potrebno bi bilo omogočiti več možnosti (prostorov) za osebno higieno, ki bi morali biti za brezdomne zlahka dostopni in kjer bi bilo mogoče nuditi še različne druge oblike podpore.
7. Med terenskim delom smo spet naleteli na posebne, doslej spregledane ali razmeroma nove skupine brezdomnih, za katere trenutno ni na voljo potrebnih odgovorov. Ena taka skupina so brezdomne družine, brezdomni starši (pari ali tudi samohranilci/-ke) z (najpogosteje) predšolskimi otroki, ki jih je očitno vedno več in za katere obstoječi dnevni centri nikakor niso primerna oblika preživljanja dnevnega časa (ali sploh obiskovanja). Za brezdomne družine bi bilo potrebno odpreti nove programe, npr. dnevni center, ki bi bil družinam prijazen in prilagojen in ki bi lahko poskrbel tudi za potrebe otrok.
8. V več organizacijah so opozarjali na pojav tujcev, nedržavljanov Slovenije med cestnimi brezdomci. Gre predvsem za državljane držav EU, trenutno predvsem za ljudi iz Bolgarije in Romunije, ki imajo omejene možnosti dostopa do različnih ponudb in storitev v Sloveniji. Drugi brezdomni uporabniki programov za brezdomne jih pogosto doživljajo kot tekmece v dostopu do virov podpore, ki jim jih nudijo organizacije. V komunikaciji z njimi je težava jezik, predvsem pa velika negotovost glede njihovega položaja. Potrebno bi bilo zbrati več informacij in se opredeliti v zvezi s položajem tujcev, predvidoma s splošnim ciljem, da se

² V času priprave tega pripevka smo prejeli informacijo, da se bo v letu 2016 v Ljubljani izvajal pilotski projekt „varne sobe“.

tujcem ohranja dostopnost do obstoječih programov in da se osebe programov dodatno izobrazijo in senzibilizirajo za nediskriminatorno delovanje na tem področju.

9. Med splošna priporočila, o katerih sicer izvajalci akcije nismo posebej razpravljali, pa je treba uvrstiti zahtevo po nadaljnjem razvijanju sodelovalnega dela (z uporabniki) ter po sodelovanju in usklajenih akcijah med izvajalci programov na tem področju.

SKLEP

Zelo hitra terenska akcija z elementi raziskovanja po načelih „metode hitre ocene potreb“ je na osnovi 92 terenskih obiskov pripeljala do devetih priporočil o tem, kako bi bilo potrebno ravnati, da bi zmanjšali problem „vidnega in motečega cestnega brezdomstva“ v Ljubljani. Ta priporočila so presenetljivo podobna priporočilom petih angleških študij/poročil v zvezi z enako temo v Angliji (Murdoch in drugi 1993; Danczuk, 2000; Ghosh, 2003; Crisis, 2003; Randall in Brown, 2006), pa čeprav izvajalci ljubljanske raziskave v času izvedbe akcije teh angleških priporočil niso poznali. Ljubljanska priporočila se – tako kot angleška – začnejo s potrebo po namestitvah, nato pa še po drugih programih, ki bi morali biti prilagojeni tej posebni, izjemno ranljivi populaciji brezdomnih. V resnici gre za potrebo po nizkopraznosti, vendar ob hkratnem zaupanju v to, da se z vztrajnim, dolgoročno usmerjenim in zelo individualiziranim strokovnim delom lahko pri ljudeh dosežejo spremembe na bolje. Ob vsem tem pa je med strokovnjaki stalno „odmevalo“ spoznanje, da se še s tako optimalnim strokovnim delovanjem ne bo dalo doseči, da bi prav vsi cestni brezdomci našli pot do drugačnega življenja. Podobno je zelo iluzorno pričakovanje, da bi s takšnim ali represivnim delom kakorkoli „očistili ceste“ brezdomnih ljudi. Te namreč vedno znova in kar naprej producirajo pogoji za življenje (predvsem ekonomski, vendar tudi politični, kulturni, odnosni, itd.). V času pisanja tega prispevka pa se vedno bolj zavedamo tudi globalnih okoliščin in trendov, ki utegnejo tudi v Evropi močno poslabšati stanje na področju brezdomstva.

LITERATURA

- Coulon de, G, Reynaud, C. in Colombo Wiget, A. (2015). Begging in Geneva in Times of Crisis: Multilayered Representations of Beggars, Begging and Cohabitation in the Public Space. *European Journal of Homelessness*, 9(1), str. 191–211.
- Crisis (2003). *Begging & anti-social Behaviour. Crisis' response to the White paper Respect and Responsibility – Taking a Stand Against Anti-social Behaviour*. London: Crisis UK.
- Danczuk, S. (2000). *Walk on by ... Begging, street drinking and giving age*. London: Crisis UK.
- Ghosh, S. (2003). *Compassion not coercion, Addressing the question of begging. Briefing paper*. London: Crisis UK.
- Johnsen, S. in Fitzpatrick, S. (2008). The Use of Enforcement to Combat Begging and Street Drinking in England: A High Risk Strategy? *European Journal of Homelessness*, 2, 191–204.
- Košan, H. in Dekleva, B. (2015). *Tisti, ki hodite mimo ... in tisti, ki ostajamo na ulici. Neobjavljeno gradivo*. Ljubljana: Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice, Društvo za zmanjševanje škode zaradi drog Stigma, Društvo prostovoljcev Vincencijeve zveze dobrote, Zavetišče za brezdomce v Ljubljani.
- Kozar, M (ur.) (2008). *Najprej stanovanje. Program nastanitvene podpore za brezdomne*. Ljubljana: Društvo Kralji ulice.
- Murdoch, A. in drugi (1993). *We are human too, A study of people who beg*. London: Crisis UK.
- O'Sullivan, E. (2012). Varieties of Punitiveness in Europe: Homelessness and Urban Marginality. *European Journal of Homelessness*, 6(1), str. 69–97.
- Purkart, B. (2004). Rapid needs assessment and reponse in practice. V S. Franke in M. Sande (ur.), *Empowering NGOs* (str. 94–98). Vienna: Care Austria.
- Randall, G in Brown, S. (2006). Steps off the streets: Solutions to street homelessness. London: Crisis UK.
- Razpotnik, Š. (2010). Smernice in predlogi za oblikovanje politik na področju brezdomstva. V B. Dekleva in Š. Razpotnik, *Konferenca o socialni izključenosti, revščini in brezdomstvu* (str. 64–71). Ljubljana: Društvo Kralji ulice.

Trautmann, F. (2004). Rapid needs assessment and reponse (RAR) methodology. V S. Franke in M. Sande (ur.), *Empowering NGOs* (str. 74–93). Vienna: Care Austria.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2015

DIMENZIJE SOCIALNE KAKOVOSTI ŠOLSKEGA PODALJŠANEGA BIVANJA¹ 299

DIMENSIONS OF THE SOCIAL QUALITY
OF AFTER SCHOOL CARE

Waltraud Gspurning, mag.

*Univerza Karl-Franzens Gradec, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
– Institut pedagoških in vzgojnih znanosti
Waltraud.Gspurning@uni-graz.at*

Arno Heimgartner, dr.

*Univerza Karl-Franzens Gradec, Institut für Erziehungs- und
Bildungswissenschaft – Institut pedagoških in vzgojnih znanosti
arno.heimgartner@uni-graz.at*

Sylvia Leitner, dr.

*Alpe-Adria Univerza Celovec, Institut für Erziehungswissenschaft und
Bildungsforschung – Institut za vzgojne znanosti in raziskovanje v izobraževanju
sylvia.leitner@uni-klu.ac.at*

Stephan Sting, dr.

*Alpe-Adria-Univerza Celovec, Institut für Erziehungswissenschaft und
Bildungsforschung – Institut za vzgojne znanosti in raziskovanje v izobraževanju
Stephan.Sting@uni-klu.ac.at*

¹ Celoviti rezultati empirične študije, ki je osnova tega prispevka, so objavljeni v knjižni obliki v LIT-Verlag: Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stephan 2010: Soziale Qualität von Nachmittags-betreuungen und Horten. Wien/Berlin.

POVZETEK

Prispevek predstavi rezultate kvalitativnega raziskovalnega projekta, ki je potekal v izbranih zveznih deželah Avstrije ter je raziskoval pogoje izvajanja vzgoje in popoldanskega varstva šolskih učencev v starosti od 6 do 14 let. Varstvo se izvaja v dveh različnih oblikah: v starejši ter zakonsko in finančno bolj utečeni obliki popoldanskega varstva (Hort), ki pa ga v zadnjih letih po številčnosti skoraj dosega hitro rastoč razvoj cenejše in predvsem v učenje ter pošolsko podaljšano bivanje usmerjene oblike varstva.

KLJUČNE BESEDE: *popoldansko varstvo, podaljšano bivanje, kakovost dela, socialnopedagoško vzgojno delo*

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research project conducted in select states in Austria, which focused on the conditions surrounding the implementation of after-school care for children aged from 6 to 14. There are two forms of day care – the older form (Hort), which is characterised by a clearer legislative and financial framework, and a more recent form, which is less expensive, focused more on the learning aspect and after-school care, and has witnessed rapid growth in recent years.

KEY WORDS: *day care, after school care, quality, social-pedagogical educational work*

RAZVOJ POPOLDANSKEGA VARSTVA IN PODALJŠANEGA BIVANJA V AVSTRIJI

V Avstriji se v zadnjih letih na področju popoldanskega varstva dogaja intenziven razvoj, ki se kaže v nastajanju novih ponudb pošolskega podaljšanega bivanja, ki tako postajajo vse bolj pomembni pedagoški prostori. V Avstriji so celodnevne šole (Ganztagschulen), za katere so značilne izmenjujoče se faze pouka in prostega časa (to so celodnevne šole s prepletenim zaporedjem izvajanja aktivnosti), v šolskem sistemu pa imajo le marginalno vlogo. V zadnjih letih se širijo nove pedagoške

ustanove, ki dopoldanski pouk nadgrajujejo in dopolnjujejo z različno usmerjenimi popoldanskimi pošolskimi podaljšanimi bivanji. Tovrstne pedagoške oblike so v avstrijskem okolju relativno novo dopolnilo tradicionalnemu varstvu, ki nosi nemško ime Hort (gre za bivanje, ki označuje tako možnosti varstva za predšolske kot šolske otroke). Izvajalci novih popoldanskih oblik podaljšanega bivanja so različni in ni nujno, da sta šola in popoldansko podaljšano bivanje institucionalno ali organizacijsko povezana, čeprav poznamo tudi take oblike, ki bi jih lahko imenovali celodnevne šole z ločenim zaporedjem izvedbe aktivnosti – najprej pouk, nato pošolsko varstvo.

Klasična oblika varstva se imenuje Hort ter je namenjena varstvu in vzgoji šoloobveznih otrok, torej učencev med 6. in 14. letom starosti. Te oblike varstva lahko opredelimo kot zunajšolske, socialnošolske, socialnopedagoške ustanove, ki jih ustanavljajo različne nevladne organizacije, društva, različni zavodi in ne šolske oblasti. Te oblike varstva so prostorsko praviloma ločene od šol.

Poleg intenzivnega razvoja teh oblik pa je v zadnjih letih v porastu tudi razvoj šolskega popoldanskega varstva, ki se praviloma dogaja v šolskih prostorih. Izvajalci te oblike, ki je še najbolj podobna podaljšanemu bivanju pri nas, so bodisi šole ali pa tudi nevladne organizacije.

V praksi je med obema oblikama težje razlikovati, saj gre predvsem za razliko v statusu izvajalcev, manj pa za razlike v vsebinah vzgojnega delovanja. Morda je največja razlika med oblikama v tem, da imajo oblike, ki nosijo ime Hort, dnevno bivanje, jasno socialnopedagoško tradicijo pa tudi bolj stabilno, zakonsko opredeljeno finančno osnovo oziroma zagotovljeno financiranje. Šolsko popoldansko bivanje je zakonsko manj jasno in stabilno regulirano, vsebinsko pa morda bolj naslonjeno na šolo in njene aktivnosti – med drugim na učenje in izvedbo domačih nalog. Te oblike so zaradi neurejenega financiranja tudi slabše opremljene, vendar cenejše, kar postaja pomembno v zadnjih letih, saj so za mnogo staršev bolj dostopne.

KVANTITATIVNI PODATKI O OMENJENIH OBLIKAH VZGOJE IN VARSTVA – DNEVNO IN PODALJŠANO BIVANJE

Klasične oblike dnevnega varstva (Hort) in oblike šolskih popoldanskih bivanj se med seboj razlikujejo tako v izvajalcih kot v različno natančnem statističnem zajetju ter spremljanju. Medtem ko se klasično varstvo uradno vodi s strani statističnega urada Avstrije in zajema podatke o številu lokacij, številu otrok in osebja, so za novejšje oblike šolskega popoldanskega podaljšanega bivanja na voljo le sezname z naslovi lokacij (kar najdemo na straneh zveznega ministrstva za šolstvo, umetnost in kulturo). V klasično varstvo je bilo v šolskem letu 2009/2010 (avstrijski urad za statistiko, 2009) vključenih 6,3 % šoloobveznih otrok na 1.183 lokacijah (kar pomeni skupno 50.191 mladih). V zveznih deželah ta delež variira od 1,9 % na Gradiščanskem in 13,3 % na Dunaju. Manj kot 3 % vključenih osnovnošolskih učencev v dnevno bivanje otrok beležimo na avstrijskem Štajerskem, v Solnograškem in na Tirolskem. Preostale zvezne dežele (Koroška, Spodnja in Zgornja Avstrija ter Predarlška) imajo v to obliko klasičnega varstva vključenih med 5,7 in 7,8 % šoloobveznih otrok.

Seznam lokacij za popoldansko podaljšano bivanje po zadnjih podatkih prvo obliko celo presega, saj se izvaja kar na 1.256 lokacijah po celotni Avstriji. Glede na slabše vodeno statistično evidenco, ki se, kakor je bilo pravkar omenjeno, ne izvaja s strani statističnega urada, je mogoče sklepati, da je število teh oblik podaljšanega bivanja še večje. Posebej presenetljivo pa je, kako zelo hiter je bil razvoj te oblike podaljšanega varstva. Še v letu 2004/2005 so bile zabeležene le 102 lokacije, kjer se je izvajalo popoldansko podaljšano bivanje, kar pomeni, da se je število vsako leto vsaj podvojilo. Če kljub nezanesljivosti številke pogledamo na pokritost šol z možnostjo popoldanskega podaljšanega bivanja v različnih zveznih deželah Avstrije, vidimo, da je bilo največ novih zmogljivosti razvitih na Dunaju, kjer je 45-odstotna pokritost obstoječih šol s to obliko varstva. Na Gradiščanskem, Predarlškem in Solnograškem približno ena tretjina (33 %) šol izvaja popoldansko podaljšano bivanje. Na Koroškem, Štajerskem in v Spodnji Avstriji je pokritost glede na število učencev v teh šolah le 20- in 25-odstotna,

najmanjša zmogljivost glede na število učencev pa je v popoldanskem varstvu v Zgornji Avstriji in na Tirolskem (pod 15 %).

KAKŠNE STANDARDE VARSTVU (DNEVNEMU BIVANJU) IN POPOLDANSKEMU BIVANJU DOLOČAJO VELJAVNE ZAKONSKE OSNOVE?

Organizacijo, opremo in strokovno kvalifikacijo osebja v varstvu/dnevnom bivanju določajo oziroma urejajo zakoni o varstvu otrok, ki veljajo v vseh devetih avstrijskih zveznih deželah. Šolsko podaljšano oziroma popoldansko bivanje pa je zavezujoč zakonski okvir dobilo jeseni 2006 v Zveznem zakonu o organizaciji šol. Lahko si mislimo, da je dnevno varstvo, ki je bilo zakonsko opredeljeno že mnogo prej, deležno boljših pogojev od nove, a hitro rastoče oblike popoldanskega bivanja. Tako na osnovi vpogleda v predpisane standarde zlahka ugotovimo, da za to obliko varstva veljajo sprejemljivi minimalni standardi, kar se tiče osebja, opreme, prostorske ponudbe in financiranja. Za novo obliko popoldanskega bivanja so pogoji bistveno slabši. Tako je na primer celotna subvencija za šolsko podaljšano bivanje na eno šolo na Štajerskem trenutno približno tri tisoč evrov, dnevno bivanje dobi subvencijo za začetno skupino varstva v znesku 2.900 evrov, vsaki nadaljnji skupini pa pripada dodatnih 1.700 evrov mesečno. Poleg ugotovljenih finančnih razlik zakonske smernice za delo v šoli, kjer se praviloma izvaja podaljšano bivanje, sploh ne omenjajo socialnih prvin in vsebin. Čas podaljšanega bivanja, ki poteka po končanem pouku, se namreč deli na predmetno vezan učni čas, individualni učni čas in prosti čas (primerjaj zakonske smernice – SchOG). Konceptualizacija varstva v dnevnom bivanju (Hort) pa se (glede na smernice ministrstva za pouk, umetnost in kulturo), usmerja predvsem v kreativno oblikovanje prostega časa z vidika in usmerjenosti v socialno učenje (primerjaj BMUKK – Bundesministerium fuer Unterricht, Kunst und Kultur – Zvezno ministrstvo za pouk, umetnost in kulturo, 2007).

SOCIALNA KAKOVOST V USTANOVAH, KI IZVAJAJO VARSTVO MLADIH (DNEVNI CENTRI, PODALJŠANO BIVANJE) – RAZISKOVALNI NAČRT IN DIMENZIJE

NAMEN RAZISKAVE

Zaradi očitnega zniževanja standardov vsebinske izvedbe in materialnih virov za izvajanje popoldanskega podaljšanega bivanja ob hkratni povečani usmerjenosti v učenje smo si za cilj svoje raziskave zadali ugotavljanje socialne kakovosti popoldanskega podaljšanega bivanja za mlade. Izvedli smo kvalitativno študijo, ki je zajela področje celotne Avstrije. Vanjo smo vključili 27 ustanov, ki izvajajo podaljšano bivanje. Usmerjeni smo bili v analizo tistih elementov dela, ki prispevajo k socialni kakovosti.

METODE

V študiji je bila realizirana raziskovalna triangulacija. Temeljila je na dvodnevnem aktivnem opazovanju v ustanovi, izvedbi bodisi ene ali dveh skupinskih diskusij z mladimi iz ustanove ter intervjuju s pedagoginjo oz. pedagogom, ki izvaja program. Izvedba terenskega dela je potekala od marca do junija 2008. Vključene so bile ustanove iz naslednjih zveznih dežel: Koroška, Štajerska, Predarlška in zvezna dežela Dunaj. Izbrane zvezne dežele zrcalijo različne regionalne okvirne pogoje izvajanja programa podaljšanega bivanja v Avstriji. Vzorec sestavlja 16 ustanov, ki izvajajo dnevno varstvo (Hort), in 11 šolskih oddelkov podaljšanega bivanja, vsi pa so bili porazdeljeni na skupine velemesto (13), manjše mesto (8) in vas (6). Znotraj velemest smo bili pozorni tudi na izbor, ki reprezentira raven kakovosti socialnega okolja, v katerem je ustanova.

Izhajajoč iz razmišljanja, da sta obe obliki varstev učencev pomembni življenjski okolji otrok in mladostnikov, v katerih pridobivajo raznovrstne socialne izkušnje in kompetence ter zadovoljujejo in udeležujejo različne socialne potrebe, smo oblikovali seznam, v katerem smo opredelili 13 dimenzij, ki prispevajo k socialni kakovosti.

Te dimenzije so:

1. okvirni pogoji ustanove (zakoni, financiranje, nosilec/izvajalec),
2. cilji in težišča (opredeljeni zastavljeni cilji, posebna pedagoška težišča),
3. osebe (osebje in pedagoška skrb za otroka (Betreuungsrelation), kvalifikacije, zaposlitvena razmerja),
4. prostori in oprema (število in značaj prostorov, zunanji prostor, razpoložljivi materiali in naprave),
5. časovna struktura (odpiralni čas, fleksibilna/toga organizacija časa),
6. socialno-kulturna ponudba (možnost gibanja, igre, kreativna in glasbena ponudba, posebne aktivnosti),
7. subjektivno dobro počutje (zadovoljstvo otrok, atmosfera skupine),
8. interakcije (pedagog–otroci, pedagogi med seboj, odnosi med vrstniki, odnosi pedagogi–starši),
9. konflikti (oblike konfliktov, ravnanje s konflikti, kultura reševanja konfliktov),
10. pomen raznovrstnosti/različnosti, multikulturnost, spol, posebne ovire/motnje/prizadetost, socialno-ekonomska prikrašanost,
11. ravnanje in odnos do posebnih obremenitev (družinski problemi, šolski problemi),
12. učenje za šolo (organizacija časa za učenje, status učenja, oblike spodbujanja učenja),
13. participacija (možnost izbire, soodločanje, udeležba pri procesih odločanja).

V prispevku zaradi omejenega obsega ni mogoče predstavljati vseh dimenzij, zaradi česar bomo v naslednjem delu predstavili nekaj rezultatov izbranih dimenzij (za izčrpnjšo predstavitev primerjaj Gspurning idr., 2010).

REZULTATI IZBRANIH DIMENZIJ SOCIALNE KAKOVOSTI

Sledi podrobnejši pregled rezultatov naslednjih dimenzij: prostori, socialna kultura, participacija, konflikti.

PROSTORI

Pomembno področje pogojev izobraževalnega in vzgojnega dela so prostori, v katerih poteka življenje mladih v času šolanja in varstva. Böhnisch (1999, str. 122) opozarja, da prostori posegajo v konceptualno oblikovanje varstva in šolskega podaljšanega bivanja. Poleg socialnoprostorske umestitve ustanove je pomembna tudi kakovost opreme. Socialnoprostorska umestitev ustanove je pomembna predvsem za rabo in soudeležbo v socialnokulturnih ponudbah. Razlikovati moramo med v nekem okolju centralno ležečimi ustanovami z zadostnimi možnostmi za občasne izlete, obiske in aktivnosti zunaj ustanove (npr. kino, muzej) ali opravke (npr. trgovine) ter periferno ležečimi ustanovami brez ustreznih možnosti za omenjene povezave. Socialno-ekonomsko ozadje otrok vpliva na pogostost in izvedbo ali udeležbo z dodatnimi finančnimi stroški obremenjenih socialnokulturnih ponudb. Ustanove, ki jih v velemestih obiskujejo mladi s slabšim socialno-ekonomskim izhodiščem (veliko otrok ima migracijsko ozadje), imajo bistveno manjši manevrski prostor.

Medtem ko so za potrebe popoldanskega varstva (Hort) tako za notranje prostore kot za zadostne zunanje površine podana zakonska določila, za šolsko podaljšano bivanje takšna določila ne obstajajo. To vodi do bistvenih razlik v številu in velikosti prostorov, na katere smo pri obravnavi te študije naleteli. Razlikujemo lahko med tremi prostorskimi koncepti, ki so predstavljeni v nadaljevanju:

- **En sam skupinski prostor.** Velika večina ustanov ima na razpolago le en sam velik prostor, na katerega so mladi kot skupina vezani večji del popoldneva. Večinoma so skupinski prostori optično razdeljeni na več področij, tako da nastanejo med prostori za delo in učenje manjše niše za aktivnosti v prostem času in počitek. V šolskem podaljšanem bivanju tvorijo skupinske

prostore razredi, ki so praviloma opremljeni s staromodno in obrabljeno opremo in ne izražajo prijaznega vzdušja.

- **Brez lastnega prostora.** Manjša skupina šol zaradi prostorske utesnjenosti sploh nima posebnega prostora za podaljšano bivanje. Souporablja učilnico, v kateri v dopoldanskem času poteka redni pouk. Nekatere šole so prostor podaljšanega bivanja pridobile tako, da so začasno razdelile hodnik. Takšne zasilne prostore zaznamuje moteči hrup, obenem pa otroci nimajo možnosti, da bi se umaknili iz skupine.
- **Več prostorov.** V tretjini ustanov je na razpolago več prostorov za hkratno uporabo, ki jih lahko otroci uporabljajo v poljubnih podskupinah. V večini primerov sta na razpolago dva prostora – prostor za delo in učenje ter prostor za prosti čas. Velikodušno prostorsko situacijo najdemo v ustanovah z več prostori (do šest), kjer ima vsak svoj določen namen, ter v adaptiranih privatnih stanovanjih, ki izžarevajo posebno bivalno atmosfero.

SOCIALNA KULTURA

Socialnokulturno udejstvovanje kot oblika usvajanja realnosti se razvije in vzpostavi pri otrocih med šestim in dvanajstim letom starosti predvsem v igralno-raziskovalni obliki (primerjam Fromme, 2005, str. 84). Za zadovoljitev različnih interesov odraščajočih je treba zagotoviti raznovrstnost materialov, ki so namenjeni lastnim eksperimentom, ter s strani pedagoga spodbujenih aktivnosti (npr. v obliki ritualov, izletov, praznikov ali projektov). Sodelovanja varstvene ustanove z zunanjimi partnerji omogočajo otrokom dodatno razširitev prostora delovanja (Krisch in Deinet, 2007, str. 571).

Material za igro, kreativnost in gibanje je na razpolago v vseh ustanovah. Povsod imajo igre z igralnimi deskami, karte ter druge družabne igre, material za konstrukcije (npr. lego kocke, lesene gradbene elemente), material za modeliranje (npr. barve, različne vrste papirja), naprave za razgibavanje oz. gibanje oz. material za zunanjo uporabo (npr. gugalnica, tobogan, žoge, kolebnice) ter zadostno količino bralnega materiala v obliki strokovnih knjig in leposlovja. Prav tako imajo skoraj vse ustanove na razpolago dodatne učne pripomočke v obliki delovnih listov, poučnih iger, računskih pomagala. Redkejši so

zahtevnejši igralni pripomočki in naprave, kot so namizni nogomet, pikado in biljard. Prav tako je redko najti pripomočke za igro vlog, kot so lutke s pripomočki ali obleke in drugi pripomočki za preoblačenje v različne vloge. Redki so tudi glasbeni inštrumenti in računalnik kot medij za igro in učenje. Pri izjemah so na razpolago materiali iz narave in gospodinjstva (npr. veje, zavitki toaletnega papirja, kozarci za marmelado), iz katerih lahko otroci samostojno izdelajo najrazličnejše izdelke. Kot del zunanje opreme je mogoče najti bazene, trampoline, wigwame ali paviljone. Domače živali, kot so morski prašički ali mačke, so zelo redko integrirane v dogajanje v ustanovi, a če so navzoče, so za otroke zelo privlačne.

Skupni obedi, predvsem kosila, so dnevno ponavljajoč se ritual, ki poleg priprave in uživanja hrane nudi tudi možnost neformalnih, delno spodbujenih pogovorov med vrstniki ter pedagogi in mladimi. Nadaljnji tedenski ali dnevni rituali so pogovorni krožki, molitve ali minute umiritve.

Izleti (npr. v kino, gledališče ali muzej) pomenijo za otroke dobrodošlo spremembo vsakdana v ustanovi. Možnosti za izlete so v veliki meri odvisne od socialnoprostorske umestitve ustanove (glej zgoraj).

Prazniki v vseh ustanovah so vsakoletna nespremenljiva socialnokulturna točka. Najpogosteje se praznujejo krščanski prazniki, kot so zahvalni dan, božič in velika noč. Prav tako se praznujejo materinski in očetovski dnevi, rojstni dnevi otrok ter praznovanja ob koncu leta. Bistveni sestavni deli praznovanj so poleg samega praznovanja različna pripravljala dela, npr. izdelava daril in okraševanje.

Različni projekti obstoječim oblikam varstva poleg kreativnega potenciala dajejo dodatno vsebinsko kakovost. Teme, ki se pojavljajo v projektih, imajo tako po eni strani značaj preventive (preventiva na področju drog, vrednote), določene teme pa nastajajo iz problemov, s katerimi se trenutno srečujejo v ustanovi (lepo vedenje, moje telo).

Preostale dejavnosti v nekaterih ustanovah omogoča sodelovanje z zunanjimi partnerji, predvsem s starši (zdrava malica) ali lokalnimi klubi (tečaj plezanja). Izpostaviti je treba kooperativne projekte, ki so naravnani v socialnokulturno sporazumevanje med generacijami ter med različnimi kulturami. Primeri za to so kreativni popoldnevi z upokojenci ali družinski popoldnevi, pri katerih (predvsem migrantske)

družine skupaj z zaposlenimi kuhajo, jedo, plešejo, praznujejo in se pogovarjajo.

PARTICIPACIJA

Izhajajoč iz konvencije Združenih narodov o pravicah otrok iz leta 1989, so postale pravice do participacije/sodelovanja splošna pravica pri delu z otroki. Tako popoldanska varstva kot šolsko podaljšano bivanje otrok za to iz dveh razlogov nudita ustrezen okvir: po eni strani razpolagata z vsebinami in strukturami, v katerih se lahko raznovrstne vsebine izvajajo, po drugi strani pa otroci v osnovnošolskih letih večino svojega prostega časa preživijo prav tam. Poleg tega v tem kontekstu poteka tudi socialno učenje v skupini vrstnikov.

Participacijo je mogoče opisati v štirih stopnjah: informacija o določenih vsebinah, sooblikovanje, soodločanje in samostojna organizacija (Zinser, 2005; Heimgartner, 2009). V ustanovah, ki so bile zajete v našo študijo, je bilo participacijo mogoče najti le na nizki ravni – na ravni informacije in sooblikovanja oziroma prostega oblikovanja – ali pa je sploh ni bilo.

Participacija na ravni informacije in sooblikovanja je potekala tako formalno kot tudi neformalno. Formalno participacijo smo redko našli – v štirih ustanovah je potekala v obliki pogovorov z otroki, v obliki ritualiziranih sedežnih in informacijskih krogov ali pa kot redno izvajan otroški parlament. V nekaterih ustanovah je bilo prisotno demokratično odločanje. Neformalno soodločanje je bilo prisotno na način, da lahko otroci v večini ustanov prosto razpolagajo s preživljanjem svojega časa in ga tudi sami oblikujejo.

V okviru otroškega parlamenta, na katerega smo naleteli v eni izmed ustanov, lahko otroci izražajo želje po spremembah, projektih in prireditvah. Temelji te oblike so spoštovanje in resno jemanje otrok kot enakopravnih sogovornikov. Otroški parlament zaseda redno enkrat mesečno, pri čemer ga po potrebi lahko kadarkoli skličejo tako pedagogi kot tudi otroci. Opomniti je treba, da otroci sami različno vrednotijo otroški parlament: medtem ko se nekaterim zdi enkrat, pri nekaterih ni tako zelo priljubljen. V nekaterih ustanovah so bili otroci vključeni v oblikovanje ponudb. Tako so na primer v neki ustanovi izvedli anketo, da bi ugotovili potrebe in želje otrok. Otroke so

zaposili, da na kartice zapišejo svoje interese in želje, ki so bile potem druga za drugo tudi realizirane.

Le v posameznih primerih je bilo mogoče ugotoviti, da so bili otroci vključeni oz. da so izrazili svoje želje in mnenja oziroma so sodelovali pri odločitvah, npr. katera igrala za igro bi kupili. V eni izmed ustanov so lahko otroci svoje želje zbirali v tako imenovani škatli želja ter so tako demokratično soodločali, kaj bo kupljeno z izkupičkom tradicionalnega novoletnega sejma. Bistveni element prispevka oziroma sodelovanja je zaupanje v otroke („*Če se jim pokaže zaupanje, otroci to zmorejo in to tudi naredijo. Pri tem rabijo le zelo malo podpore z naše strani, v glavnem le to, da jim dovolimo,*“ – izjava ene od sogovornic – Eg).

Poleg pravkar opisanih oblik participacije otrok pa smo našli tudi ustanove, kjer sodelovanja otrok ni bilo. Te ustanove je označeval popolnoma strukturiran potek popoldneva, ki je rezultat določenih ciljev s strani pedagoga ali rezultat tesne prostorske in časovne situacije. Kakšne razsežnosti lahko nastanejo iz ciljev, določenih s strani pedagogov, postane jasno iz naslednjega izseka iz enega opazovalnega protokola: „*V telovadnici pedagoginja določi igre v nasprotju z željami otrok ter tudi sama določi funkcijo posameznih otrok v igrah.*“ (zapis opazovanja – B3).

KONFLIKTI

Konflikti so del vsakdana. Ravno v ustanovah popoldanskega varstva in podaljšanega bivanja otrok se najde veliko situacij in trenj, ki (lahko) vodijo do konfliktov. Odločilno za socialno kakovost varstva in šolskega podaljšanega bivanja je, kako se s konflikti, trenji in napetostmi ravna. S primernim odzivom in ravnanjem s konflikti s strani pedagoga dobijo otroci priložnost, da se naučijo, katere možnosti obstajajo za konstruktivno reševanje konfliktov (Cierpka, 2005, str. 26; Sting in Sturzenhecker, 2005, str. 243).

Spekter ravnanja s konflikti v ustanovah, vključenih v raziskavo, sega vse od izčrpnih pogovorov in razreševanj konfliktov prek zadušitve že najmanjših konfliktov do kaznovanja. Ena izmed možnosti konstruktivnega reševanja konfliktov je pogovor. Pri igri zunaj na primer pride do konflikta med sedmimi otroki, ki se začnejo obmetavati s kamenjem. Na prošnjo vodje podaljšanega bivanja otroci po vrsti

povedo svoje subjektivno zaznavanje nastale situacije. Vodja posebej pazi na to, da si otroci medsebojno pustijo povedati vse do konca ter opišejo svoja občutenja v času nastale situacije. Pedagoginja jih sprašuje tudi po možnih izhodiščih za rešitev situacije ter po njihovi empatiji (npr. *Kako bi pa ti reagiral v tej situaciji?; Ali lahko razumeš, zakaj je B. tako reagiral?* – zapis B2.). Na opisan način nastane živahen in dejaven pogovor. Otroci formulirajo odprta vprašanja in kaj še potrebujejo, da bi se lahko situacija razjasnila. Na koncu lahko pride do sprave med vsemi udeleženci. Ugotovijo, da je metanje kamnov nevarno in neprimerno. Takšna kultura ravnanja s konflikti omogoča otrokom, da reflektirajo lastno obnašanje ter tudi, da pokažejo empatijo do drugih.

Namesto pogovorov imajo v nekaterih ustanovah tudi sankcije v obliki kazni. Te se raztezajo od prostorske ločitve od drugih otrok do kazenskih nalog. Sankcije so lahko smiselne, da otrokom ponazorimo, da je določeno obnašanje neprimerno. Vendar samo sankcije ne zadostujejo za izvedbo konstruktivnega razreševanja konfliktov.

Posebna oblika konfliktov je telesna agresivnost. Pri tem se je treba vprašati, ali je nasilje samo konflikt ali pa pomeni (neustrezno) reševanje konflikta. V ustanovah, v katerih je prisotna telesna agresivnost, pedagogi nanjo lahko reagirajo s kričanjem, opozorili, resignacijo, grožnjami ali sankcijami.

V veliko ustanovah so otroci v stanju sami razreševati konflikte. Če se ne čutijo sposobne, da bi konflikt razrešili sami, v reševanje lahko vključijo pedagoga. Kot jasno kaže naslednji protokol iz opazovanja, se zdi, da v le eni sami ustanovi otroci ne zaznavajo nobenega manevrskega prostora za samostojno reševanje konfliktov: „*Pri vseh sporih med otroki, ne glede na starost, spol in pripadnost določeni skupini se takoj pokliče pedagoginja.*“ (zapis B3.)

SKLEP

Raziskava potrjuje, da so se v Avstriji razvili različni tipi ustanov, ki izvajajo popoldansko varstvo in podaljšano bivanje. Delo obojih regulirajo različna določila, pogoji dela v obeh primerih pa se razlikujejo tako glede prostorov, osebja in financiranja. Prav tako med različnimi ustanovami močno variirajo možnosti za zagotavljanje kakovosti (npr.

količina časa za priprave, nadaljnje izobraževanje, supervizija). Ustanove se bistveno razlikujejo v svoji pedagoški usmerjenosti. Pri tem je centralno vprašanje, v kakšni meri se orientirajo po dobrem počutju uporabnikov, po kreativno-umetnostnem oblikovanju prostega časa, po spodbujanju socialnih kompetenc ali po popoldanskem pedagoško aranžiranem učenju za šolo. Pri tem igrajo vlogo razlike v usposobljenosti osebja, njihovi izobrazbi in osebnosti usmerjenosti. Popoldanska varstva v Avstriji se navezujejo na tradicijo pedagogike vrtcev in socialne pedagogike, šolsko podaljšano bivanje pa izhaja iz šolske pedagogike. Poleg tega najdemo zelo heterogene kvalifikacije zaposlenih ter tudi osebe brez ustrezne pedagoške izobrazbe. Velike razlike so tudi v normativu (število otrok na enega vzgojitelja). Na enega pedagoga/učitelja pride od 6 do 22 otrok, v ustanovah pa delajo predvsem ženske (92 %). Čeprav se artikulira interes po moških sodelavcih, trenutno manjkajo izhodišča za spremembo ugotovljenega stanja (npr. koncept izobraževalnih institucij).

Razlike med ustanovami vodijo do tega, da otrokom popoldnevi potekajo zelo različno. Nekatere ustanove so v okolju takoj opazne zaradi privlačno urejenih zunanjih površin, druge (so)uporabljajo bližnja igrišča, parke, trgovine, kulturne ponudbe. Pri nekaterih ustanovah pa je viden umik v en sam skupinski prostor.

Praviloma se v ustanovah, vključenih v raziskavo, v oblikovanje popoldneva otrok vključuje veliko igralnih in kreativnih idej. Posebej zaželeno in privlačno za otroke je, če tako lahko pridobijo možnosti za gibanje in igralni prostor za aktivnosti, ki jih lahko sami določijo. Pogosto se izvajajo tudi zahtevne kulturne aktivnosti (npr. gledališče, glasbeno ustvarjanje, ples), vendar le redko v sodelovanju z zunanjimi klubi ali partnerji. Vprašljivo se nam zdi, da se v nekaterih ustanovah skoraj ne dopušča, da bi se otroci zaposlili s svojimi kreativnimi idejami. V takšnih ustanovah se nenehno vnaprej določa aktivnosti, kar sega vse do določanja vlog otrok znotraj njih.

Oblike, v katerih otroci sooblikujejo dogajanja, se v ustanovah nanašajo v glavnem na porabo časa, v katerem se lahko izvajajo aktivnosti, ki si jih otroci sami izberejo. Pogosto so podani časovni bloki, ki sugerirajo določen prostor za izvajanje aktivnosti. Le v posameznih primerih so se uveljavili postopki, pri katerih je mogoče reflektivno in konceptualno vplivati na dogajanje (npr. na program, izlete, nabave).

Cilj socialne kakovosti varstva pa je, da otrokom in mladostnikom omogočimo demokratično sooblikovanje (Verein Wiener Jugendzentren, 2008). Ta cilj v vključenih ustanovah pa praviloma ni v celoti izpolnjen. Pomembno se zdi, da se ponuja dovolj priložnosti, pri katerih se lahko otroci medsebojno pogajajo o interesih, vsebinah in zadevah. Pokaže se, da ob ustrezni svobodi velik del konfliktov med otroki ali mladostniki ti razrešijo sami. Uveljavitev konstruktivne kulture konfliktov, npr. pri reševanju kompliciranih sporov, prispeva k spodbujanju otrokovih kompetenc v primerih konfliktov, vendar se v večini reševanja konfliktov pedagogi med seboj razlikujejo. Nekateri verjamejo v resurse otrok in omogočajo sodelovalno razreševanje, drugi so represivni, interventni in direktivni.

Ta oblika pedagoškega dela nedvomno zahteva upoštevanje in realizacijo številnih dimenzij, ki smo jih zajeli v svojem raziskovanju (Gspurning idr., 2010). Popoldansko varstvo in podaljšano bivanje otrok s tem postaneta izziv in zahtevna dejavnost, pri realizaciji katere so poleg pedagogov in značilnosti ustanov udeležene tudi strukture, ki stojijo za njimi (npr. izobraževanje učiteljev in učiteljic, kolektivne pogodbe, zvezni in deželni zakoni). Poleg jasnih znakov kakovosti, ki jih najdemo v obstoječi praksi, na odločitve o prihodnji pedagoški usmerjenosti popoldanskega varstva vpliva realizacija socialnih kvalitativ: ravnotežje med učenjem za šolo in oblikovanjem identitete (Coelen, 2008), o možnostih za socialno kulturno aktivacijo in demokratično sodelovanje, usmerjenost v dobro počutje, upoštevanje različnosti in interesov otrok. Pri tem se zdi pomembno, da na ustanove popoldanskega varstva in podaljšanega bivanja ne gledamo kot na izolirane, osamljene otoke, temveč da jih krepimo v njihovih relacijah do šole, doma in skupnosti.

LITERATURA

- Böhnisch, L. (1999). *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). *Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung*. Wien: BMUKK.
- Cierpka, M. (2005). *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen*. Feiburg im Breisgau: Verlag Herder.

- Coelen, T. (2008). Kommunale Jugendbildung. V T. Coelen in H. U. Otto (ur.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung [Osnovno pojmi celodnevno izobraževanje]* (str. 732–740). Wiesbaden: LIT Verlag.
- Fromme, J. (2005). Jungen und Mädchen bis 12 Jahre [Fantje in dekleta do 12 let]. V U. Deinet in B. Sturzenhecker (ur.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (str. 77–89). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Leitner, S. in Sting, S. (2010). *Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten [Socialna kakovost podaljšanega bivanja in varstva]*. Wien, Berlin: LIT.
- Heimgartner, A. (2009). *Komponenten einer prospektiven Entwicklung in der Sozialen Arbeit*. Wien/Berlin: LIT.
- Krisch, R. in Deinet, U. (2007). Die Analyse von Lebenswelten und Sozialräumen als ge-meinsames Projekt von Jugendarbeit und Schule. V G. Knapp in K. Laueermann (ur.), *Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich* (str. 570–593). Klagenfurt, Ljubljana, Wien: LIT.
- Sting, S. in Sturzenhecker, B. (2005). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. V U. Deinet in B. Sturzenhecker (ur.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (str. 230–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Verein Wiener Jugendzentren (2008). *Partizipation – zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit*. Wien: Verein Wiener Jugendzentren.
- Zinser, C. (2005). Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. V U. Deinet in B. Sturzenhecker (ur.), *Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit* (str. 157–166). Wiesbaden: Diplom.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JANUARJA 2014

ASERTIVNOST

ASSERTIVENESS

315

Andreja Romih, univ. dipl. soc. del., psihoterapevka realitetne terapije
Društvo Center za pomoč mladim (CPM), Kersnikova ulica 4, 1000 Ljubljana
andreja@cpm-drustvo.si

POVZETEK

Namen članka je predstavitev asertivnosti in razvoj treningov asertivnosti na Društvu Center za pomoč mladim (CPM) skozi prepričanja Glasserjeve teorije izbire. Treningi asertivnosti so se od svojih začetkov v poznih 90. letih, ko so temeljili predvsem na elementih kognitivno-vedenjske teorije, preoblikovali in širili z dodajanjem elementov teorije izbire, na katerih temeljijo danes. V prispevku so predstavljeni Glasserjeva teorija izbire in temeljna prepričanja, iz katerih izhaja. Razumevanje in ponotranjenje opisanih prepričanj je bistveno za vstopanje v proces uspešnih dolgotrajnih sprememb pri posameznikih, ki si po treningu asertivnosti želijo v večini vsakdanjih situacij svojega življenja izbirati asertivno držo.

KLJUČNE BESEDE: *asertivnost, odnos, prepričanja, vedenje, samopodoba, teorija izbire, trening asertivnosti*

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the concept of assertiveness and assertiveness training conducted by the Youth Aid Centre Association – YACA in the context of Glasser's choice theory. Assertiveness training began in the late 90's. Initially, it

was based on elements of the cognitive-behavioral theory and gradually evolved to include elements of the choice theory, which forms its basis today. This article presents Glasser's choice theory and its fundamental beliefs. An understanding and internalization of the described beliefs is crucial for those who seek to trigger a process of successful long-term personal change and attempt to use the lessons taken from assertiveness training to maintain an assertive attitude in everyday life situations.

KEY WORDS: *assertiveness, attitude, belief, behavior, self-perception, choice theory, assertiveness training*

UVOD

Kljub temu da treninge asertivnosti na Društvu Center za pomoč mladim (v nadaljevanju CPM) izvajamo že več kot desetletje, je asertivnost v slovenskem prostoru mnogim še vedno neznan pojem. Za razlago pomena te besede se uporabljajo besedne zveze „samozavest in njena krepitev, zavedanje svojih sposobnosti, zavedanje lastne vrednosti, dostojanstvo, samouresničevanje, ozaveščanje lastnih pravic, sposobnost zavzeti se zase, jasna komunikacija, stik s svojimi čustvi in občutki, krepitev moči itd.“ (Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004, str. 16). Temelj asertivnosti je oblikovanje pozitivnih misli in dejanj, kar posledično vodi v prijetno počutje in fizično zdravje. Kadar smo asertivni, sprejemamo zavestne odločitve, po kakšnih vrednotah in načelih želimo živeti, s čimer so usklajena tudi naša dejanja. Z izbiro asertivnih vedenj pozitivno vplivamo na svojo samopodobo, za katero Kobal-Pavčič (1998) pravi, da se obravnava kot temeljni dejavnik duševnega zdravja.

Bolj kot na razlago pomena asertivnosti se imam v članku namen osredotočati na razumevanje treningov asertivnosti in njihovega ključnega namena ter pogojev za uspešnost treningov in učinkovitost naučenega asertivnega vedenja pri udeležencih treningov.

Skozi večletno izvajanje treningov asertivnosti pri večini udeležencev opažam pričakovanja, da se bodo skozi trening naučili veččin in tehnik, s pomočjo katerih bodo bolj učinkoviti v komunikaciji z

drugimi. Težava lahko nastane, če udeleženci verjamejo, da bodo z uporabo na novo naučenih tehnik lažje ustvarjali pogoje, v katerih bodo drugi ravnali tako, kot si sami želijo zase. Nekateri so svoja vedenja pripravljene spremeniti, vendar z namenom, da bi s prakticiranjem novih vedenj lažje spreminjali druge. Upravljati z vedenji drugih ljudi je nemogoče. Pomembno je, da se zavedamo, da smo asertivni v prvi vrsti zato, ker verjamemo, da je to najboljše za naš občutek povezanosti in lastne vrednosti v odnosih z drugimi. Kadar smo asertivni, izhajamo iz sebe, spoštujemo svoje potrebe, hkrati pa skrbimo za jasno in učinkovito komunikacijo, ki krepi naš občutek povezanosti v odnosih. Pomembna je tudi pripravljenost na usklajevanje naših pričakovanj s pričakovanji drugih. S tem imam v mislih pogost primer, ko želimo nekoga prepričati, da imamo prav, kljub temu da gre za naše subjektivno mnenje. Če smo asertivni, smo lahko prepričani, da nas je oseba, ki smo ji dvakrat jasno sporočili, kaj si želimo in kaj od nje pričakujemo, slišala. Če še vedno ni spremenila svojega vedenja, je naša odgovornost, da v skrbi za svoje dobro počutje in odnos do te osebe svoja pričakovanja uskladimo z realnostjo.

V pričujočem članku bomo izpostavili bistvena elementa asertivnega vedenja: prepričanja in pričakovanja, katerih razumevanje je pogoj, da lahko vztrajamo pri pozitivnih spremembah, za katere se odločimo med treningom. „Globoko in dolgotrajno spremembo je mogoče doseči zgolj, kadar razumemo namen svojega vedenja in se naučimo samopresoje.“ (Boffey, 1993, str. 94)

ZAČETKI IN RAZVOJ TRENINGOV ASERTIVNOSTI NA CPM

Sam koncept asertivnosti se je začel razvijati v 50-ih letih prejšnjega stoletja, ko so številni terapevti skušali odkriti načine, kako posameznikom s težavami pomagati, da bi se zmogli postaviti zase in za svoje pravice. Kmalu so ti terapevti spoznali, da razvoj samozavesti in samozaupanja skupaj z določenimi specifičnimi spretnostmi pomaga posameznikom, da se spoprijemajo z vsakdanjimi težavami (Bertoncelj, 2010). Na Društvu CPM sta konec 90. let treninge asertivnosti pričeli razvijati Polona Petrovič Erlah in Simona Žnidarec Demšar.

V začetku je trening asertivnosti izhajal iz kognitivno-vedenjske teorije, ki vodi v obliko dela, usmerjeno v učenje spreminjanja vedenja. Če izhajamo iz različnih tipov behaviorističnih teorij, lahko z zgodnjih začetkov prepoznamo štiri oblike vedenja. Prva, ki jo Payne (1997, v Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004) poimenuje trening reagiranja, se osredotoča na vedenje posameznika do stimulansov (ljudje, situacije, dogodki, okolje). Trening omogoča proces, preko katerega se učimo odzivanja na stimulanse. Ta oblika izhaja iz prvih eksperimentov Pavlova. Kuhar in Janjuševič (2010, v Lojk 2010, str. 98) pišeta: „Vedenjska modifikacija kot tehnika uporablja principe nagrajevanja in kaznovanja, da bi spremenila človekovo reagiranje na dražljaje.“ To obliko vedenja (vzrok – posledica) smo nadomestili s predstavljanjem pro-akcijskega oz. namenskega vedenja, o katerem razlaga Glasserjeva teorija izbire. Izhajamo iz predpostavke, da smo ljudje notranje motivirana bitja, ki se vse življenje vedemo z namenom, da bi potešili vsaj eno od prirojenih psihičnih potreb (Glasser, 1998). Na novejših treningih asertivnosti je prišlo do preobrata: od „razumevanja težav kot posledice zunanjih okoliščin, preteklosti in dednosti k razumevanju, ki težave razlaga kot manj učinkovito izbiro vedenja.“ (Lojk, 2010, str. 145) Z udeleženci treningov raziskujemo in ozaveščamo, čemu nam izbrana vedenja služijo, ter presojujemo usklajenost izbranih vedenj s svojo predstavo sebe, kakršni želimo biti. „Druga oblika je trening, ki se osredotoča tudi na posledice obnašanja. Oblika je torej usmerjena na odkrivanje razmerja med vedenjem in posledicami, ki vedenje šibijo ali ga jačajo.“ (Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004, str. 11) Danes se ne osredotočamo veliko na predvidevanje možnih posledic, saj verjamemo, da na okolje sicer vplivamo, ne moremo pa odločiti o tem, kako bodo naše vedenje razumeli in se nanj odzvali drugi. Več se ukvarjamo s tem, kako drugim ponuditi dovolj jasne informacije, da se počutimo razumljene, in kako v odnosih poskrbeti tako zase kakor za prevzemanje odgovornosti za svoj odnos do drugih. Pri tem je pomembno poudariti, da je naravno, da imamo ljudje pričakovanja do vedenj drugih ljudi. Če verjamemo, da smo z izbiro asertivnega vedenja naredili vse, kar je v naši moči, da bi poskrbeli za svoj del odgovornosti v odnosu in pri skrbi zase, lahko izbira asertivnega vedenja postane nek produkt vrednot, naša pričakovanja pa so zgolj odsevi teh vrednot. Rezultati študije Amesa (2008, v Ogrinc, 2012) so pokazali,

da se bodo tisti, ki so bolj optimistični glede izida svojega asertivnega vedenja, bolj verjetno tudi asertivno vedli. Pri tem pa ponovno poudarjam, da je pomembno zavedanje, da asertivno vedenje izbiramo z namenom, da skrbimo za svoje psihične potrebe v odnosu z drugimi. „Tretjo obliko poimenujemo socialno učenje, pri katerem gre za vzpostavljanje situacij, kjer lahko preizkušamo in vadimo nove spretnosti ter tehnike za učenje.“ (Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004, str. 11) Tudi na treningih, ki jih izvajamo na CPM danes, prakticiramo različne tehnike z namenom, da bi udeleženci v varnem okolju pridobili izkušnje asertivnega ravnanja v situacijah, s kakršnimi se srečujejo v vsakdanjem življenju. Prav tako prejemajo povratne informacije o tem, kako so drugi udeleženci skupine razumeli informacije, ki so jim jih želeli sporočiti. S tem udeleženci lahko pridobijo izkušnjo, da asertivno vedenje izbirajo z namenom, da se sami počutijo bolj povezane, bolj spoštovane, bolj svobodne in kreativne ob razvijanju novih vedenj in v skrbi zase preko skrbi za druge. Hkrati pa mnogi spoznajo, da si ljudje na različne načine razlagamo vedenja drugih. Udeležencem sporočamo, da so njihovi občutki odvisni predvsem od njihovih zaznav ter interpretacij okolja. Socialno učenje je povezano tudi s četrto obliko kognitivno-vedenjske teorije, usmerjeno v „... ravnanje z veččinami (samoverbalizacijo), v reševanje problema, kjer gre za interpretacijo situacij, v katerih življenjske situacije razumemo kot proces reševanja problemov.“ (Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004, str. 11) Na treningih, ki potekajo v okviru CPM, smo posebej pozorni na samopresojo in razumevanje lastnih izbir, saj imamo neposreden vpliv le na svoja dejanja in mišljenja, preko tega pa posreden vpliv na svoja čustva in fiziologijo. Tako presojamo, ali nas izbrana vedenja vodijo v smeri zelenih ciljev in naših pričakovanj do sebe.

Osnovna razlika teorije izbire in vedenjskih teorij je v tem, da teorija izbire človeka definira kot zaprt sistem, ki kontrolira zunanje spremenljivke, saj verjame, da s pogojevanjem ne moremo doseči, da bi imeli radi nekaj, česar nimamo, da bi z veseljem delali nekaj, česar ne želimo, in da je naše vedenje odgovor na okoliščine (Lojck, 2003b). Naj ponazorim s primerom o zvonjenju telefona. Če skupino ljudi vprašam, zakaj se oglasio, ko jim zvoni telefon, nekateri odgovorijo, da zato, ker zvoni. Teorija izbire ne trdi, da zvonjenje telefona nima nič skupnega s tem, da se oglasimo, vendar to ni tisto, zaradi česar

to storimo. Oglasimo se, ker večina ljudi čuti potrebo po pogovoru z vsakim, ki se je pripravljen pogovarjati z nami. Mar se včasih ne zgodi, da telefona ne dvignemo, ker se ukvarjamo z nečim, kar nam je v tistem trenutku pomembnejše? Tako spoznamo, da je tisto, kar nas motivira k ravnanju, nekaj, kar je v nas samih in ne izven nas (Glasser, 1994). Kognitivni behaviorizem Donalda Meichenbauma (Lojk, 2010) je teoriji izbire podoben v tem, da poudarja dejavnost in mišljenje kot pomembna dejavnika sprememb pri posamezniku. Od tega pristopa se teorija izbire razlikuje v tem, da posameznika sooča z aktualnim vedenjem in uspešnostjo tega vedenja zase. Uspešnost izbranih vedenj pa prepoznamo po notranjem občutenju zadovoljstva, ki se odraža celostno, tudi na čustveni in fiziološki ravni. Na treningih asertivnosti, ki jih izvajamo na CPM, vodja med pogovorom pozornost udeležencev usmerja s preteklosti na sedanjost, saj preteklosti ne moremo spreminjati, sedanjost lahko; z drugih na njih same, saj vedenj drugih ni mogoče nadzorovati, svoje lahko; z raziskovanja okoliščin na njihova vedenja, saj so okoliščine najpogosteje nespremenljiva dejstva, udeleženci pa lahko spreminjajo svoja vedenja in odnos do okoliščin ter s čustev in fiziologije na dejavnost in mišljenje, saj sta to komponenti celostnega vedenja, ki ju lahko spreminjamo neposredno (prav tam).

Vizija pričujočega članka je širiti spoznanje, da ne moremo vstopiti v notranji svet življenja drugih ljudi in ga brez njihove privolitve spreminjati. Kaj je za posameznika dobro in vredno, ve le on sam. Spreminjati ne moremo niti kontrolnega sistema drugih ljudi, da bi prenehali zasledovati tisto, kar menijo, da je za njih dobro. Ljudje izbirajo neverjetne oblike vedenj, da bi pri drugih dosegli določena vedenja. Njihovo počutje je odvisno od ravnanj drugih. „Odvisnost od drugih pomeni, da ste izgubili svoje središče in da ga iščete povsod, samo v sebi ne.“ (Boffey, 1993, str. 90)

Že od začetkov razvoja asertivnosti je cilj ostajati pri sebi, zavedanje svojih potreb, želja, ciljev. Hkrati pa dopustiti drugim prostor, da ob nas skrbijo zase. Asertivnost ne spodbuja, naj postajamo individualisti, pač pa, naj skrbimo za iskrene odnose in jasno medsebojno komunikacijo, saj le tako skrbimo za konstruktivno zadovoljevanje svojih gensko zapisanih potreb. „Če bi to spoznali, bi zares sprejeli drugačnost soljudi in s tem bi odpadla mnoga razočaranja, ki jih doživljamo, ko skušamo sizifovsko spreminjati druge.“ (Lojk, 2003b, str. 8)

TEORIJA IZBIRE

Teorija izbire pravi, da živi organizmi nadzorujejo okolje in ne obratno. Človeški organizem razume kot zaprt, notranje motiviran sistem, katerega vedenje je namensko (Lojk, 2010). To je tisto, po čemer se razlikuje od najbolj razširjene teorije o vedenju, ki jo lahko zreduciramo na „dražljaj – odziv“ (Lojk, 2003b). Posamezniki kot zaprt sistem preko čutil v okolju zaznavamo informacije o spremenljivkah in jih s svojim vedenjem nadzorujemo tako, da so v prid potešitvi naših prirojenih potreb. Ljudje vse življenje izbiramo vedenja, ki nam poleg zagotavljanja preživetja zagotavljajo tudi potešitev vsaj ene od gensko zapisanih psihičnih potreb: po ljubezni, vključenosti in pripadnosti, po občutku lastne vrednosti, veljave ali moči, po svobodi in po zabavi oz. učenju. Pri tem je potrebno zavedanje, da ima vsak med nami različno močne potrebe, hkrati pa vsak razvija svoje načine za zadovoljevanje le-teh. Teorija izbire poudarja koncept sveta kakovosti; gre za notranji, simulirani svet, ki si ga posameznik gradi na osnovi izkušenj vsega, kar je zanj prijetno in dobro. „Vsebinsko slik v našem svetu kakovosti uvrščamo v tri kategorije: ljudje, s katerimi smo najraje skupaj, stvari, ki jih doživljamo najraje, in ideje ali sistemi prepričanj, ki uravnavajo večino našega vedenja.“ (Glasser, 1998, str. 37–38) Niti dva svetova kakovosti nista enaka, saj niti dve osebi ne zaznavata zunanjega sveta popolnoma enako. Zunanji svet, kakršnega zaznavamo, nenehno primerjamo s svojim notranjim svetom kakovosti. Na zunanji svet posameznik vpliva z vedenji, za katera verjame, da mu bodo pomagala pri približevanju stvarnega sveta s podobami iz notranjega sveta kakovosti. Pri tem je pomembno zavedanje, da glede na izkušnje, ki jih ustvarjamo, sami kreiramo tudi podobo svojega notranjega sveta kakovosti. „V operativnem smislu je ta svet jedro našega življenja.“ (Lojk, 2003a) Vzporodnico lahko najdemo v Kantovem kritičnem realizmu in njegovem prepričanju, da „stvari po sebi“, kakršne dejansko so, niso spoznavne, pač pa so spoznavne le „stvari, kakršne so za nas“ (Lojk, 2003b, str. 4). Boffey (1993) nadaljuje, da sposobnost za srečo temelji predvsem na tem, koliko smo kos svetu, kakršnega doživljamo, ne pa svetu kot takemu. Kadar svet ni takšen, kot bi želeli, je še celo bolj pomembno delati stvari, ki povezujejo naše potrebe po pripadnosti, moči, igrivosti in svobodi z našimi najvišjimi osebnimi pričakovanji. Lojk (2010)

poudarja, da je pojem izbire svojevrstna metafora za kreativnost in bogato produkcijo človekovega življenja v celoti, s katero skuša posameznik nadzorovati okoliščine.

Teorija izbire uči, da če želimo razumeti vedenje, moramo vedeti, katere spremenljivke skuša organizem kontrolirati, in ne, katere spremenljivke nadzorujejo organizem. Pri tem je nujno razumevanje, da kadar govorimo o vedenju, vedno govorimo o celostnem vedenju, ki je sestavljeno iz štirih neločljivih komponent, ki se v vsakem trenutku življenja dogajajo v vsakem izmed nas: dejavnost oz. aktivnost, razmišljanje, čustvovanje in fiziološki procesi v našem telesu. Glasser (2003) predpostavlja, da je celostno vedenje vedno poimenovano po najbolj očitni od štirih sestavin. Ko enkrat vsako obliko vedenja sprejemamo kot celostno vedenje, se zavedamo, da je vsako naše celostno vedenje izbrano. Direktnen vpliv imamo na svojo dejavnost in mišljenje, posreden vpliv pa na svoja čustva in fiziologijo. Dejanski temelj zadovoljstva je usklajenost naših notranjih vodil in našega vedenja.

Če povežemo asertivno vedenje s prepričanji teorije izbire, ki jih uči Glasser (1994), lahko povzamemo, da gre za zavedanje, da je največje zadovoljstvo, ki ga lahko občutimo, produkt tistih trenutkov, ko se uresničijo trije pogoji: ko zadostimo pričakovanjem, ki jih imamo glede svojega vedenja, ali jih celo presežemo; ko potešimo notranje psihične potrebe; ko je realnost okolice, ki jo zaznavamo v zunanjem svetu, usklajena z našimi željami oz. pričakovanji iz našega notranjega sveta kakovosti. Teorija izbire trdi, da smo motivirani od znotraj, zato se vodja treningov zanima za potrebe udeležencev in njihov svet kakovosti v kontekstu odnosov s soljudmi, ki so odločilnega pomena za srečo in duševno zdravje posameznikov. Vodja tudi predpostavlja, da smo za vsa svoja vedenja odgovorni in da z izbiro vedenj izbiramo tudi posledice, zato udeležencem pomaga delati samopresojo, koliko so izbrana vedenja učinkovita za doseganje motivov, ki jih zasledujejo.

ASERTIVNOST, SAMOPODOBA IN SAMOSPOŠTOVANJE

Kadar smo asertivni, svojo energijo namenjamo samopresoji izbranega vedenja in se lažje ravnamo po notranji resnici (intuiciji) ter višjem jazu

(osebi, kakršna bi radi bili). Takrat imamo pozitivno samopodobo in zmoremo več samospoštovanja, kar pa je pogoj za jasno komunikacijo in dobre odnose. „Pomanjkanje asertivnosti korelira s samopodobo. Posamezniki, ki imajo slabšo samopodobo, so tudi manj asertivni.“ (Lin idr. 2008, v Ogrinc, 2012, str. 37) Asertivnost je vedenje, s katerim izraziš svoje mišljenje in občutke – tako prijetne kot neprijetne – na neposreden, odkrit način. Hribar (2001) asertivnost opisuje kot sposobnost, da se postaviš za svoje pravice tako, da spoštuješ pravice drugih, da sprejemaš odgovornost za svoje ravnanje, ne da bi obsojal druge, ter sposobnost, da najdeš kompromis, ko pride do konflikta. Dragoš (v Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004, str. 7) navaja, da gre pri asertivnosti „predvsem za odnos do svojega gibanja, za filozofijo, življenjski nazor.“

Bistvena je odločitev, da želimo asertivnost pridobiti in uporabljati. To pa je pri ljudeh, ki se odločajo za druge oblike vedenj, kot so pasivno, agresivno ali posredno agresivno, možno le s spremembo življenjskih stališč in vrednot, torej z refleksijo lastnih razmer, v katerih živijo, in z drugačnim pogledom nase in druge. Boffey (1993) opisuje, da ljudje navajamo širono pahljačo zunanjih dogodkov, ki so označili naš življenjski neuspeh: razveze, izključitve iz šole, nesoglasja s sodelavci, nadrejenimi v službi itn. Vendar pa procesa transformacije ne moremo začeti, dokler ne pridemo do točke, ko si priznamo, da so naša vedenja in ideje tisto, kar je za nas destruktivno.

Izbire destruktivnih vedenj se nam utegnejo zdeti čudne, vendar nam pogosto omogočajo zavlačevanje in umikanje od naše osebne odgovornosti za reševanje naših problemov. Pri tem je zanimivo spoznanje, da odgovornost prevzemamo v vsakem primeru, oz. da vsaka odločitev prinaša posledice. „Naša intuicija nas vedno vodi k zdravju, ravnotežju in skladju.“ (Boffey, 1993, str. 25) S tem želim sporočiti, da je naš notranji občutek tisti, ki nam ob izbiri ne-asertivnih vedenj sporoča, da si želimo izbirati drugače. Ker pa življenja ne moremo spremeniti tako, da se usmerimo na tisto, česar nočemo, pač pa, da ustvarimo tisto, kar želimo, je potrebna opredelitev svojih potreb, vizij, pričakovanj, želja, da lažje razumemo, kje smo izgubili notranjo moč ter kako jo lahko znova pridobimo.

Za nikogar ne bi smelo biti presenečenje, da se večino svojih idej, vrednot, načel in prepričanj, ki jih uporabljamo kot odrasli, naučimo

že v svoji družini, v zgodnjih fazah svojega razvoja. Ko kot otroci prvič preizkušamo nova vedenja, še ne moremo predvideti dolgoročnih posledic svojih izbir. Kasneje pogosto izbiramo že znana vedenja, s katerimi smo morda v preteklosti uspešno poskrbeli za potešitev svojih psihičnih potreb ob drugih. V različnih odnosih smo se naučili izbirati različna vedenja, tista, za katera verjamemo, da bodo zunanji svet čim bolj približala našim željam in pričakovanjem. Glasser (2008) opisuje, da se dojenček že do starosti nekaj mesecev nauči cele pahljače vedenj – tako za izogibanje bolečini kakor za doseganje zadovoljstva. Težji zakladnici vedenj pa dodaja in odvzema vedenja do konca svojega življenja, ko se osredotoča na trenutne napore zadovoljevanja potreb. Večina ljudi razvije svoja prevladujoča vedenja. Če se na primer vsakič odločimo, da bomo raje tiho, ker imamo eno ali nekaj slabih izkušenj, in verjamemo, da lahko s komunikacijo zanetimo prepir, je večja verjetnost, da bomo zavoljo miru uporabljali tišino. Tišino izberemo, ker namesto izvajanja samopresoje presojamo možne odzive drugih. Ker se ne ravnamo po svoji resnični želji (jasno povedati svoje mnenje), se tudi ne zaznavamo kot osebo, kakršna si želimo biti, ob izbiri teh vedenj pa se v odnosih ne počutimo niti povezane niti vredne. S takšnimi izbirami negativno vplivamo na svojo samopodobo in samospoštovanje. Rosenberg (1985, v Orginc, 2012) predpostavlja, da je samospoštovanje celota pozitivnih in negativnih stališč do sebe in občutij, s katerimi doživljamo sebe ter usmerjamo svoje ravnanje. „Pozitivno stališče ali visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik sprejema takšnega, kot je, da se ceni, da je zadovoljen s seboj, da se čuti vrednega in spoštovanega. In obratno: oseba z negativnim stališčem do sebe ali nizkim samospoštovanjem se ne ceni, svojih lastnosti ne odobrava, njeno mnenje o sebi je negativno.“ (Rosenberg, 1985, v Orginc, 2012, str. 15) Asertivne osebe imajo tesnejši stik z ljudmi, medtem ko manj asertivni v stresnih situacijah ne zmorejo dovolj učinkovito komunicirati in se osamijo. Elliot in Gramling (1990, v Petrovič Erlih in Žnidarec Demšar, 2004, str. 10) navajata: „Asertivnost je tista osebnostna značilnost, ki sooblikuje doživljanje sebe kot osebo, sposobno obvladovati obremenitve in reševati probleme.“ (prav tam, str. 10) Pri tem je ponovno potrebno zavedanje, da naš občutek povezanosti ni odvisen od odnosa, kakršen je, pač pa od tega, kako mi interpretiramo

ta odnos in kako skrbimo za svoj del odgovornosti ter za usklajevanje svojih pričakovanj do sebe in drugih.

Ponotrzanjenje asertivnega vedenja je proces, pri katerem usklajamo vse misli in dejanja okrog vrednot, na katerih želimo temeljiti. Človek z razvojem odkriva in izbira bolj ali manj učinkovite oblike vedenja, toda vedno izbira najbolje, kar tisti trenutek zna in zmore. Če izbira manj učinkovita vedenja, njegovo samospoštovanje pada. Če pa izbira vedenja, s katerimi učinkovito teši svoje potrebe, raste kot osebnost in razvija pozitivno samopodobo.

ODNOS

„Po svoji naravi smo ljudje socialna bitja. Za svoje duševno zdravje ali srečo se moramo dobro razumeti z ljudmi, s katerimi živimo.“ (Glasser, 2003, str. 14) Pri tem pa je pomembno razumeti definicijo odnosa, kot jo razlaga teorija izbire: odnos je naše vedenje, s katerim ob drugi osebi zadovoljujemo svoje potrebe. Prepričanja, iz katerih izhajamo, in dejanja, ki jih izbiramo, naredijo odnos bolj ali manj zadovoljiv. Za kakovost odnosov smo v celoti odgovorni sami, ker imamo kontrolo le in izključno nad svojim vedenjem (Glasser, 1998). Glasser (prav tam) nadalje pravi, da imajo vse dolgotrajne duševne težave svoj izvor v nezadovoljujočih odnosih z drugimi ljudmi, pri čemer so odnosne težave vedno težave v sedanjosti, bodisi živimo v nezadovoljujočem odnosu ali pa odnosa sploh nimamo.

Udeleženci treningov asertivnosti se treninga udeležijo z namenom reševanja težav, ki jih doživljajo v svojem odnosu do bližnjih, v partnerstvu, v družini, v šoli, na delovnem mestu itn. V vseh nezadovoljujočih odnosih, ki jih opisujejo, se pojavlja ena ali več od štirih različic iste težave: 1. Hočem, da narediš nekaj, česar nočeš narediti. 2. Hočeš, da naredim nekaj, česar nočem narediti. 3. Oba terjava drug od drugega nekaj, česar nočeva. 4. Skušam se pripraviti, da bi naredil nekaj, česar nočem.

Teorija izbire je zamenjava za psihologijo zunanjega nadzora so-človekovega vedenja. Ker je večina ljudi zainteresiranih za to, da bi se ob drugih počutili povezane in vredne, teorija izbire namesto sedmih pogubnih navad za odnose (kritiziranje, obtoževanje, pritoževanje,

nerganje, grožnje, podkupovanje ali nagrajevanje zaradi kontrole) ponuja sedem povezujočih navad: podpiranje, opogumljanje, poslušanje, sprejemanje, zaupanje, spoštovanje, pogovor o razlikah (Glasser, 2000). Vodja treninga asertivnosti izhaja iz prepričanj, ki slonijo na teoriji izbire, in se zaveda, da je za udeležence uničujoče prav njihovo tradicionalno prepričanje, da lahko nadzorujejo vedenja soljudi, zato jih s povezovalnimi vedenji uči, kako sprejeti drugačno razmišljanje drugih udeležencev in z njimi vzpostaviti ustrezne odnose.

1. Prepričanje teorije izbire: moje vedenje je moja izbira

Žal je večina ljudi prepričanih, da se da nadzorovati vedenje drugih ljudi, in obratno – da so njihova vedenja odgovor na vedenja drugih oz. na okoliščine. Čeprav drugim ne pustimo upravljati z našim vedenjem in nam je nevzdržno, da to kdo poskuša, nenehno silimo druge, naj počenjajo stvari, ki se nam zdijo smiselne, čeprav oni ne vidijo smisla v tem. To prepričanje uničuje odnose. Ko ga uporabljamo v nekem odnosu, nam onemogoča, da bi se povezovali, čeprav gre za osebe, s katerimi bi želeli biti povezani. To razširjeno prepričanje je v ozadju vseh naših neuspešnih in nesrečnih odnosov. „Če se on tako obnaša do mene, potem se jaz do njega ne morem obnašati drugače,“ pogosto slišimo. Ker drugi ob tem, ko slišijo informacijo z naše strani, pogosto ravnaajo tako, kot smo želeli, zmotno sklepamo, da smo mi povzročili to vedenje. Ne razumemo, da gre za sovpadanje našega interesa z njihovim. Glasser (2003) uči o tem, da če smo pripravljeni umreti ali prenašati bolečine, nas nihče ne more pripraviti, da bi storili nekaj, česar nočemo. Asertivnost uči presoje lastnih vedenj, s katerimi poskušamo dosežati svoje cilje, se samouresničevati, spoštovati sebe in druge, jasno komunicirati in imeti iskrene odnose. Ogromno pridobimo na osebni svobodi, če se začnemo ukvarjati s presojo lastnih vedenj in se zavedati, da vse, kar delamo, počnemo z namenom. „S tem ko sprejemamo sami sebe kot rešitev, sprejemamo predpostavko, da naša duševna navodila nimajo naloge, naj spreminjajo situacije, v katere pridemo, pač pa iščemo načine, po katerih bomo v teh situacijah lahko ohranjali ravnotežje.“ (Boffey, 1993, str. 74)

S ponotranjenjem prepričanja, da je naše vedenje naša izbira, sprejemamo dejstvo, da se počutimo, kakor se, zaradi načina svojega razmišljanja in ravnanja oz. zaradi svojih prepričanj in pričakovanj, ki

jih gojimo do drugih. Prav tako sprejemamo načelo, da imamo neposreden vpliv na svoje misli in dejanja, preko tega pa posredno kontrolo nad svojimi čustvi in fiziologijo. To pomeni, da verjamemo v obstoj notranjih signalov v sebi, ki nam nenehno poročajo o našem duševnem počutju. Spomnimo se na situacijo, ko nas nekdo nekaj prosi in ne želimo ustreči njegovi prošnji. Naš notranji signal oz. občutek nam sporoči, kaj v resnici želimo in česa ne. Če smo prepričani, da z odločnim „ne“ zavračamo osebo, ki nas je prosila, in ne njene prošnje, hkrati pa si želimo ostati povezani s to osebo, rečemo: „Prav, bom.“ Prošnji sicer ne ugodimo z veseljem, pač pa z grenkim priokusom. Možno je, da se z osebo, katere prošnjo smo sprejeli, ne počutimo nič bolj povezano, kot bi se, če bi jasno zavrnilo njeno prošnjo in ji pomagali iskati druge rešitve. Če podobna vedenja izbiramo v mnogih odnosih, se na koncu lahko počutimo same in izčrpane. Boffey (1993, str. 74) opisuje, da je naša intuicija povratno-informacijski sistem, ki nam pomaga usklajevati naše vedenje. Kadar resnično sledimo svoji intuiciji, smo v svojem vedenju bolj ljubeči in s tem močnejši, bolj igrivi in svobodnejši. Namen asertivnosti je sprememba prepričanja, da nas drugi lahko kontrolirajo, v usmerjanje pozornosti k svojemu notranjemu ravnovesju. Kadar smo asertivni, verjamemo, da lahko svoje potrebe najbolje tešimo, če se vedemo v skladu s svojo vizijo osebe, kakršna želimo biti.

2. Prepričanje teorije izbire: za drugega je moje vedenje le informacija; kar bo počel z njo, je njegova izbira in obratno

Teorija izbire uči, da so informacije vse, kar lahko dobimo iz zunanjega sveta (Glasser, 1998). Naj za lažje razumevanje nadaljujem z razvijanjem primera o zavračanju prošenj: ker ne spoštujemo svojega notranjega glasu, ki nam nenehno sporoča, česa si v resnici želimo, delamo proti sebi. V jeziku teorije izbire bi temu rekli konflikt potreb. Na nek način želimo zadovoljiti svojo potrebo po svobodi (vzeti si nekaj časa zase), za katero nam je naš notranji glas sporočil, da je v tem trenutku v ospredju, prednost pa damo zadovoljevanju potrebe po moči (brez mene ne bo zmožel). Ker je naše vedenje celostno, svoje nezadovoljstvo tako ali drugače tudi izražamo. Drugim ponujamo nejasne informacije, za katere pričakujemo, da jih bodo razumeli tako, kot želimo. Morda si želimo, da bi drugi opazili, kako težko nam je, in našli drugo rešitev

zase, ali da bi nam bili zelo hvaležni za naša dejanja ali kaj podobnega. Seveda ima tudi oseba, ki nas v tem primeru nekaj prosi, svoje potrebe, zasleduje svoje cilje ter skladno s tem zaznava okolje. Naše nejasne informacije si interpretira po svoje – odvisno od tega, kakšen je njen namen. O tem, kako bo druga oseba razumela naše informacije, ne moremo odločati. Seveda pa lahko na to vplivamo.

Glasser trdi, da lahko nadziramo le svoje vedenje. Če storimo nekaj, kar nas drugi prosijo, je to naša izbira (Glasser, 1997, v Lojk, 2003a). Če smo asertivni, se zavedamo, da je vse naše vedenje izbrano. Če skrbimo za svoj občutek povezanosti v odnosih, je večja verjetnost, da bomo pridobili tudi občutek moči, se počutili vredne, slišane, upoštevane. Občutka povezanosti ne ustvarjamo tako, da delujemo proti sebi, pač pa, kadar skrbimo zase in svoj odnos do drugih. Od nas je odvisno, kako si bomo razlagali informacije, ki nam jih s svojimi vedenji sporočajo drugi. Včasih nekateri v odnosu z nami izbirajo vedenja, pri katerih izhajajo iz vloge žrtve. Informacije, ki nam jih ponujajo, lahko razumemo na zelo različne načine. Morda se nam tak posameznik zasmili in mu želimo pomagati, lahko pa informacijo razumemo, da je to njegov najboljši način, da v odnosu z nami zase dobi tisto, kar želi. Preko razumevanja informacij izbiramo svoja ravnanja, da bomo zase dobili več tistega, česar si želimo in potrebujemo. Zato teorija izbire in asertivnost uči, da je pomembno spoštovati svoje notranje signale, hkrati pa v skrbi za odnos drugim ponujati jasne informacije, ob katerih bodo tudi drugi ob nas lažje skrbeli zase.

3. Prepričanje teorije izbire: moja odgovornost je, da ti po svojih najboljših močeh posredujem vse pomembne informacije, kar pa boš ti počel z njimi, je tvoja izbira

Prepričanje, da s svojim vedenjem lahko dosežemo spremembo vedenja druge osebe, je najtežje, ko smo prepričani, da je to naša dolžnost. Ljudje se pogosto počutijo izmučene v neuspehlih poskusih, pomagati drugim, vzgajati druge, spreminjati druge itn. V tem primeru gre za to, da sebi postavljajo nalogo, ki je že od začetka obsojena na neuspeh. Če s tem merimo svojo uspešnost, ne preseneča, da mnogi vodstveni delavci trpijo zaradi občutka neuspešnosti in nekompetentnosti. Pogosto ti posamezniki verjamejo, da je njihova odgovornost dajanje ljudem, s katerimi so v odnosu, dovolj jasne informacije, ob

katerih se bodo lahko spremenili po njihovih merilih. Res je naša odgovornost do sebe in drugih, da posredujemo jasne informacije. Težava pa nastane, ko od drugih pričakujemo, da bodo ravnali tako, kot mi menimo, da bi bilo zanje najboljše. V resnici pa si mi to želimo zase, za svoj občutek lastne vrednosti, da bi zadovoljevali svoje potrebe po moči. Pomembno je zavedanje, da je vsak posameznik notranje motiviran subjekt s svojimi potrebami in svojimi predstavami v svetu kakovosti, tudi otroci, partnerji, učenci idr. Vedenje ljudi je raznovrstno in kreativno, za doseganje lastnih ciljev imajo veliko možnosti. Če imamo zase postavljene jasne in osmišljene cilje, najdemo tudi pot, da jih dosežemo.

Kar naj bi asertiven posameznik počel, je, da zase ozaveš svojo vlogo partnerja, starša, vodje, učitelja ali prijatelja in drugim ponudi jasne informacije, za katere presoja, da jih iz svoje vloge mora in želi dati, in za katere meni, da jih drugi potrebujejo. Naša uspešnost se ne kaže v tem, kako ravna druga oseba, temveč v tem, kar smo v okviru svoje vloge pripravljene narediti sami; se drugim približati, jim ponuditi čim več možnosti izbire med informacijami, ki jih nudimo in se nam zdijo koristne za razumevanje z osebo, s katero smo v odnosu. Smiselno je, da z drugimi govorimo o razlikah glede mnenj, ki jih imamo, in jim ponudimo prostor, da se izrazijo, ter jih poslušamo, ko nam razlagajo, česa si želijo in kaj potrebujejo. Tako lažje skrbimo za svoje razumevanje drugih. Pomembno je sprejeti, da je izbira vedno v domeni posameznika, in za to mi ne moremo biti odgovorni. Nemo-goče je sprejemati odgovornost za vedenja drugih ljudi, tudi če smo njihovi vodje, učitelji, starši itd. Če verjamemo, da je naša odgovornost doseči, da se bodo drugi vedli tako, kot mi menimo, da je prav, namen asertivnega vedenja ne bo dosežen, saj ne bomo občutili notranjega zadovoljstva, ki izhaja iz občutka povezanosti. O tem piše tudi Boffey (1993, str. 88): „Če sprejmete vlogo, ki temelji na predpostavki, da ste odgovorni za srečo drugih, utegnete občutiti krivico, lahko pa se vas polotijo tudi dvomi o smiselnosti spremembe vedenja.“ Kadar izhajamo iz pozicije moči, prihajamo v konflikt s potrebo po pripadnosti. Kar bi v praksi pomenilo: če bo nekdo ravnal tako, kot jaz pričakujem od njega, se bom počutil vrednega in povezanega, če pa ne, se bom počutil nevrednega in nepovezanega. To pomeni, da odgovornost za svojo srečo prelagamo na drugega. Če drugi tega ne sprejme in se ne

uskladi z nami, ostajamo nesrečni. S tem prepričanjem si izbiramo nenehno nezadovoljstvo, saj rešitve za svojo srečo iščemo zunaj in ne znotraj sebe.

TRENING ASERTIVNOSTI

Kot so navajali že Aschen (1997, v Ogrinc, 2012), Alberti in Emmons (2001, v Ogrinc, 2012), se koncept treninga asertivnosti nanaša na opredelitev namena samega treninga. Cilji pri treningu asertivnosti so lahko postavljeni individualno, nekaj pa je skupnih vsem udeležencem. Nekateri od skupinskih ciljev so, „da preko treninga udeleženci skušajo spremeniti lastno percepcijo, da povečajo svojo asertivnost, da se naučijo izražati emocije, misli in da začnejo graditi trdnejšo samozavest.“ (Lin idr., 2008, v Ogrinc, 2012, str. 36) Posamezniki skozi trening ugotavljajo, kaj v resnici želijo, presojajo, kaj počnejo, da bi želene dosegli, ter ali jim njihove izbire koristijo pri doseganju zelenih ciljev. Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar (2004) pišeta, da trening asertivnosti posamezniku nudi možnosti za raziskovanje virov moči in ponuja pot za odkrivanje sebe: kdo sem, kaj si resnično želim – neodvisno od pričakovanj in zahtev drugih ljudi. Namen treningov je, udeležencem omogočiti izkušnjo, preko katere lažje razumejo in sprejmejo, da „naše življenje temelji na tem, kakor ga zaznavamo“ (Lipton, 2005, str. 15), pri čemer imamo popoln vpliv nad izbiro asertivnega vedenja. Trening ponuja možnosti za samopresojo, preko katere udeleženci ugotavljajo, da je izbira asertivnega vedenja boljša kot dosedanja vedenja, s katerimi niso zadovoljni.

Bertoncelj (2010) pravi, da je asertivnost vsota socialnih in komunikacijskih spretnosti, ki se jih lahko naučimo. Treningi, namenjeni učenju asertivnosti, lahko potekajo individualno ali v skupini. Izkušnje na CPM kažejo, da je trening asertivnosti v skupini učinkovitejši, saj imajo posamezniki podporo skupine, ki jih razume, hkrati pa omogoča izkušnjo, da v varnem okolju, drug ob drugem trenirajo pridobljeno znanje, dajejo in od drugih dobivajo povratne informacije ter si omogočajo priložnosti, preko katerih preizkušajo, kako se počutijo ob tem, ko so usmerjeni nase in so jasni v komunikaciji. Komunikacija na treningih je namenjena pogovoru o konkretnih slikah znotraj naših svetov

kakovosti ter pridobivanju praktičnih izkušenj, preko katerih lahko udeleženci usklajujejo svoja mnenja. Hribar (2001) pravi, da vodja treninga in skupina krepita uspešne oblike izkušenj. Člani skupine se učijo posameznih veščin z opazovanjem, predpostavljanjem (imaginacijo) in prakticiranjem veščin (na primer igranjem vlog, poskusi izbire različnih vedenj v različnih socialnih situacijah). Skupinski trening je bolj učinkovit, ker gre za delitev izkušenj z drugimi člani in identifikacijo s problemi drugih. Pri tem udeleženci treningov poročajo o podobnih izkušnjah, kot jih opisuje Field (1999), ki pravi, da je „notranje potovanje k zavedanju samega sebe zelo osebno. Nihče ne potuje po naši osebni poti, čeprav drugi lahko potujejo skupaj z nami. Nihče ne more najti naše poti, le sami jo lahko.“ (prav tam, str. 30)

Teorija izbire uči, da zadovoljni ljudje presojujejo sebe, nezadovoljni pa druge ljudi. Spomnimo se, na koga ali kaj smo usmerjeni, kadar frustriramo – po vsej verjetnosti na tistega ali tisto, na kar nimamo neposrednega vpliva (okolščine, druge posameznike, preteklost itn.). V procesu treninga asertivnosti udeleženci presojujejo lastna vedenja, hkrati pa se učijo ob tem, ko opazujejo vedenja drugih, ki jim ponujajo povratne informacije z namenom, da učinkoviteje presojujejo svoj napredek. Pri tem se udeležence spodbuja, da se primerjajo le s seboj (pred treningom), saj le preko samopresoje lahko presojujejo lasten napredek. S tem se strinja tudi Field (1999), ki pravi, da vsakič, ko se primerjamo z nekom drugim, ne verjamemo v sposobnost, da bi sami pravilno izbrali. Temelj asertivnega vedenja je občutek in zavedanje, da nam ni treba tekmovati z drugimi ljudmi in da nam za dobro počutje ni potrebno drugih poniževati ter se neprestano dokazovati. Videmšek, Zaviršek in Zorn (2002) ugotavljajo, da nam bo asertivno vedenje omogočilo, da naš občutek lastne vrednosti ne bo povsem ali v veliki meri odvisen od priznanja, ki ga bomo dobili iz zunanjega sveta.

Velika prednost treningov asertivnosti je enostavnost postopka, ki se ga lahko nauči veliko ljudi. Če pa te enostavnosti ne razumemo na pravi način, lahko postane pomanjkljivost. Ljudem se zdi, da metode in tehnike že obvladajo, začnejo jih uporabljati, nekateri celo sami izvajati treninge asertivnosti. Menijo, da so asertivni, a so zaradi svojih nespremenjenih prepričanj in pričakovanj do drugih še vedno nezadovoljni. Na Društvu CPM menimo, da udeleženci pridobijo vpliv in nadzor nad svojim življenjem tako, „da jim pomagamo razumeti, s

kakšnimi prepričanji so izgubili svoj občutek notranje moči ter kako jo lahko znova pridobijo.“ (Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004, str. 10–11) V procesu treninga asertivnosti govorimo predvsem o sedanjosti in raziskujemo smer, v katero bi radi spremenili svoje življenje. Izogibamo se razpravi o simptomih in očitkih, ker so le-ti način, ki ga udeleženci najpogosteje izbirajo z namenom opravičevanja svojega vedenja v odnosih, v katerih niso zadovoljni. Trening pomaga udeležencem, da najdejo novo povezavo z ljudmi, ki jih potrebujejo. Da pa to lahko naredijo (ne le tehnično naučeno) in se pri tem počutijo dobro, je nujno, da spremenijo svojo zaznavo odnosa in pogled nase. Udeleženci presojujejo, ali se s svojim izbranim celostnim vedenjem z drugimi povezujejo ali od njih oddaljujejo. Če ugotovijo, da jih trenutne izbire ne zadovoljujejo, jim vodja in skupina pomagajo, da najdejo učinkovitejše načine, ki vodijo k boljši povezanosti.

Ko se pomikamo proti življenju, zedinjenemu okrog novih načel, idej, predpostavk in prepričanj, nas lahko postane strah, da se ne bomo več znašli v vsakdanjih situacijah svojega življenja. Ta strah je največji v prehodnem obdobju, ko nismo več „prejšnji“, „novi“ pa tudi še ne. Boffey (1993) pravi, da so „nore“ in tesnobne misli v procesu transformiranja normalne. Če ne „razlomimo“ tega, kar že obstaja, ne bomo mogli ustvariti nič novega. Bistveno je, da se človek lahko zgleduje, deli izkušnje in presoja rešitve, ki mu pomagajo ostajati v stiku s seboj, ob hkratnem usklajevanju z okoljem. Prav to je tisto, čemur so namenjeni skupinski treningi asertivnosti.

SKLEP

Asertivnost je vedenje, ki sledi intuiciji in omogoča, da okušamo ljubezen, moč, veselje in svobodo, ki so znotraj nas. Ta proces lahko daje najvišjo obliko svobode, zmožnost srečnega življenja, brez želje po obvladovanju drugih, okolice ali občutka, da se drugim pustimo obvladati, saj sprejmemo, da je to nemogoče. Pot asertivnosti kot izbire vedenja ni vedno lahka, vendar pa nas popelje v navdihujoče popotovanje k sebi – osebi, kakršna želimo biti. Boffey (1993) piše, da je za mnoge ravnati po predpostavki, da je vir sreče notranji, ne zunanji, nekaj povsem novega. Če pa razumemo, da v svojem zaznavanju resničnosti

delamo pomemben premik, in če sprejemamo dejstvo, da bo pri tem veliko neznank, se lahko odločamo, da bomo ravnali po zaupanju, gotovosti in upanju, ne pa po strahu, dvomu in obupu.

Stara vedenja opustimo, ko smo se odločili za boljša vedenja. Če se odločimo, da ne bomo več uporabljali novih vedenj, se utegnejo neučinkovita vedenja ponovno prikazati kot naša najboljša izbira. Asertivnost je proces, ki prav zaradi ponotranjanja prepričanj terja vizijo, čas in trdo delo. Ko se posameznik odloči stopiti na pot samoprenavljanja, ga lahko čakajo trenutki dvoma, zbežanosti, strahu in negotovosti. Če pa se držimo postopka, ki se ga učimo na treningih, postanejo pozitivne spremembe zares globoke. Ena izmed najhujših ovir pri uspešni spremembi je želja, da bi z gotovostjo vedeli, kakšen bo izid. Radi bi imeli kontrolo. Najučinkovitejša strategija pri soočanju s strahom je, da postorimo tisto, kar se nam v določenem trenutku znajde na poti, in živimo „tukaj in zdaj.“ Kadar živimo v sedanjosti, si omogočamo pristen stik s seboj in kontakt z osebo, s katero smo v odnosu. Šele takrat smo sposobni samozavedanja in jasnega sporočanja informacij, hkrati pa iskrenega spoštovanja in želje po razumevanju drugih, kar je temelj asertivnega vedenja.

LITERATURA

- Bertoncelj, F. (2010). *Agresivnost vs. asertivnost*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Boffey, B. (1993). *Umetnost samoprenove*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Field, L. (1999). *Kako si pridobimo samospoštovanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Glasser, W. (1994). *Kontrolna teorija*. Ljubljana: Založba Talux.
- Glasser, W. (1998). *Teorija izbire – nova psihologija osebne svobode*. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. (2000). *Realitetna terapija v praksi*. Radovljica: Mca, Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2003). *Opozorilo: Psihijatrija je lahko nevarna za vaše duševno zdravje*. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. (2008). *Fibromialgija: upanje iz povsem nove perspektive*. Ljubljana: Luisa.

- Hribar, N. (2001). Skupinsko delo z mladostniki. *Psihološka obzorja*, 10(1), str. 71–79.
- Kobal Pavčič, D. (1998). Vpliv programa za spodbujanje duševnega zdravja na samopodobo mladostnikov: utvara ali resničnost? *Psihološka obzorja* 7(2), str. 47–69.
- Lipton, B.H. (2005). *Biologija prepričanj – Znanstveni dokaz o nadvladi uma nad materijo*. Kranj: Zavod V.I.D.
- Lojk B., (2010). *Psihoterapija na slovenskem*. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo.
- Lojk L., (2003a). *Študijsko gradivo za petdelno izobraževanje iz Teorije izbire in Realitetne terapije: Začetni teden izobraževanja iz teorije izbire, realitetne terapije in negospodovalnega vodenja*. Kranj: Svetovalno izobraževalni Center.
- Lojk L. (2003b). *Študijsko gradivo za petdelno izobraževanje iz Teorije izbire in Realitetne terapije. Nadaljevalni teden izobraževanja iz teorije izbire, realitetne terapije in negospodovalnega vodenja*. Kranj: Svetovalno izobraževalni Center.
- Ogrinc, P. (2012). *Trening asertivnosti kot metoda preventivnega dela z mladimi*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Petrovič Erlah, P. in Žnidarec Demšar, S. (2004). *Asertivnost – Zakaj jo potrebujemo in kako si jo pridobimo*. Nazarje: Argos.
- Videmšek, P., Zaviršek, D. in Zorn, J. (2002). *Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*. Ljubljana: Študentska založba.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET JUNIJA 2014

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

335

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.

4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z **VELIKIMI ČRKAMI**

uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. Od leta 1999 dalje v reviji *Socialna pedagogika* upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosim vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. „To je dobesedni navedek,“ ali „Tudi to je dobesedni navedek.“), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo

svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.

3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.
4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

matej.sande@guest.arnes.si

SPLETNA STRAN REVIJJE: www.revija.zzsp.org

