

SOCIALNA PEDAGOGIKA

julij 2020 letnik 24 številka 01-02



SOCIALNA PEDAGOGIKA

julij 2020 letnik 24 številka 01-02



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko.

Socialna pedagogika is a professional journal published by Association for social pedagogy.

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:

Zadruga Soglasnik

Oblikovanje in prelom / DTP:

Iz principa

Fotografija na naslovnici / Cover photo:

Shutterstock

Tisk / Print:

Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2020 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 2020 finančno podpira Agencija za raziskovalno dejavnost
Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

<i>Manca Furlan, Sara Gorkič, Eva Rolih, Taja Rušnjak in Manja Slak</i> Kdo se boji samskih žensk? — Pravica samskih žensk do oploditve z biomedicinsko pomočjo in sistemski mehanizmi v ozadju njenega omejevanja <i>Who is Afraid of Single Women? — Single Women's Right to Medically Assisted Reproduction and Systemic Mechanisms in the Background of its Restriction</i>	1
<i>Helena Smrtnik Vitulić in Simona Prosen</i> Vzgojiteljevo doživljanje in uravnavanje strahu <i>Preschool Teachers' Experience of Fear and its Regulation</i>	25
<i>Taja Lampe</i> Medvrstniško nasilje v osnovni šoli z vidika učencev in strokovnih delavk <i>Peer Violence in School Settings from The Perspective of Students and School Workers</i>	43
<i>Karmen Kragelj</i> Kreativni mediji kot orodje pomoči in podpore pri soočanju z motnjami hranjenja <i>Creative Media as a Tool for Help and Support in Coping with Eating Disorders</i>	65
<i>Nina Mezinec</i> Otroci in nasilje v družini — priče ali žrtve? <i>Children and Domestic Violence — Witnesses or Victims?</i>	89
Navodila avtorjem <i>Instructions to Authors</i>	111

KDO SE BOJI SAMSKIH ŽENSK?

Pravica samskih žensk do oploditve z biomedicinsko pomočjo in sistemski mehanizmi v ozadju njenega omejevanja

WHO IS AFRAID OF SINGLE WOMEN?

Single Women's Right to Medically Assisted Reproduction and Systemic Mechanisms in the Background of its Restriction

1

Manca Furlan, *univ. dipl. soc. ped., manca.furlann@gmail.com*

Sara Gorkič, *univ. dipl. soc. ped., sara.gorkic28@gmail.com*

Eva Rolih, *univ. dipl. soc. ped., eva.rolih1@gmail.com*

Taja Rušnjak, *univ. dipl. soc. ped., taja.rusnjak@gmail.com*

Manja Slak, *univ. dipl. soc. ped., manja.slak@gmail.com*

POVZETEK

Pričujoči prispevek v ospredje postavlja samske ženske, ki jim je zaradi njihovega zakonskega stanu kratena pravica do uporabe postopkov oploditve z biomedicinsko pomočjo (OBMP), česar ne gre preizpraševati zgolj z medicinsko-pravnega, temveč tudi z družbenoetičnega vidika. Sledi zgodovinskokronološki pregled dogajanja na zakonodajnem področju omenjene pravice v Sloveniji. Za umestitev le-te v širši kontekst je prikazana zakonska ureditev v preostalih državah EU. Osrednji del članka tematizira sistemsko ozadje, ki preko favoriziranja heteronormativne (zunaj)zakonske skupnosti ter tradicionalne patriarhalne nuklearne družine vzdržuje diskriminatorne prakse. Razmah reproduktivnih tehnologij je odprl nov prostor, kjer se lahko te strukturne neenakosti še izraziteje udejanjajo. V sklepnem delu skušamo obravnavane ideje približati stroki in s socialnopedagoškega vidika razložiti,

zakaj neenakopravne obravnave ter kršenje človekovih pravic ne bi smeli biti prezrti.

KLJUČNE BESEDE: *samske ženske, OBMP, zakonska ureditev, ideologija družine, reproduktivne tehnologije, sistemsko nasilje, ideološki aparati*

ABSTRACT

This article discusses the situation of single women who are denied their right to employ methods of medically assisted reproduction because of their marital status which should not only warrant an examination from a medico-legal perspective but also from a social and ethical standpoint. What follows is a chronological overview of historical events regarding the legislative developments in connection with the abovementioned right in Slovenia. Legal regulations of other EU Member States are provided to put the Slovenian situation into the proper context. The main part of the article discusses the systemic background in which the bias in favour of heteronormative (extra)marital unions and the traditional patriarchal nuclear family maintains the discriminatory practices. The emergence of reproductive technologies has exposed new areas for these structural inequalities to manifest themselves even more markedly. In the closing part, we put these ideas into a professional context and use social pedagogy to explain why unequal treatment and the violation of human rights should not be overlooked.

KEYWORDS: *single women, medically assisted reproduction, legislative regulation, family ideology, reproductive technologies, systemic violence, ideological apparatuses*

UVOD

Težnja po reprodukciji je ena od osnovnih bitnosti obstoja živih bitij. Poleg koristi, ki jih ima biološka raznolikost za naš ekosistem, je zagotavljanje ohranitve vrst s prenosom genskega materiala s staršev na potomce osnovna funkcija in cilj večine subjektov žive narave. Če zgornji opis zveni znanstveno suhoparno, naj poudarimo, da dejanja oblikovanja družine¹ pri človeku nikakor ne želimo zbanalizirati zgolj na biološki smisel reprodukcije, temveč se popolnoma zavedamo dodane vrednosti, ki jo prinese starševstvo. Z razvojem družb ter njenih aparatov moči se je vloga družine od okvirno take, kot jo je opisal Aries (1991), torej kot sredstva za prenos življenja, materialnih ter simbolnih dobrin, vedno bolj pomikala v smer sredstva za zadovoljitev potreb po varnosti, emocionalni dobrobiti ter po bližnjih socialnih stikih (Bergant, 1981). Rečemo lahko torej, da se je snovanje družine preoblikovalo iz tako rekoč nujnosti v izbirnost oziroma doseganje osebnega zadovoljstva, kjer naraščaj ni le logično nadaljevanje poroke, temveč vedno bolj posledica avtonomnega odločanja in načrtovanja posameznikov.

Ob tem je potrebno poudariti, da se pri vedno večjem številu parov nosečnost preprosto ne zgodi. Podatki o globalni oceni razširjenosti težav z neplodnostjo sicer močno variirajo, gibljejo se namreč nekje med 48,5 ter 186 milijonov posameznikov (Inhorn in Patrizio 2015, str. 413), vendar pa neizpodbitno nakazujejo, da je neplodnost ena od glavnih ovir pri snovanju biološkega starševstva. V Sloveniji naj bi se s težavami pri zanositvi srečeval že vsak šesti do sedmi par (Zaviršek, 2012, v Bregar, 2015).

Na tej točki torej ne preseneča, da je uporaba postopkov OBMP pomembna rešitev, ki jo medicina ponuja predvsem parom, v okrnjenem obsegu tudi posameznikom, če zakonodaja posamezne države to dovoljuje.

4. člen Zakona o zdravljenju neplodnosti in postopkov oploditve z biomedicinsko pomočjo (v nadaljevanju ZZNPOB) postopke OBMP opredeli kot postopke oploditve, ki se s pomočjo

¹ V tem kontekstu pod družino zajemamo katerokoli obliko odnosa med otrokom ter biološkim_i ali socialnim_i staršem_i.

biomedicinske znanosti izvajajo z namenom zanositve na drug način, torej ne s spolnim odnosom (Zakon o zdravljenju neplodnosti in postopkih oploditve z biomedicinsko pomočjo, 2000). V Sloveniji z zakonom sprejete oblike OBMP delimo na znotraj- in zunajtelesne. Prve zajemajo vnos semenskih celic ali vnos jajčnih celic skupaj s semenskimi celicami v spolne organe ženske, pri drugih pa gre za združitev jajčnih in semenskih celic zunaj telesa ženske ali vnos zgodnjih zarodkov v njene spolne organe (prav tam). Medtem ko o znotrajtelesni oploditvi v zgodovini ni veliko govora, toliko več pozornosti zbuja primeri zunajtelesne oploditve, ki predstavljajo prebojne trenutke na področju zdravljenja neplodnosti. Prvi uspešni primer uporabe zunajtelesnih postopkov OBMP, natančneje najbolj odmevne tehnike IVF (*in vitro* fertilisation), se je zgodil leta 1978 v Angliji pod vodstvom sira Roberta Geoffreyja Edwardsa ter ginekologa Patricka Christopherja Steptoea, zaključil pa se je 25. julija z rojstvom deklice Luise Brown. Prvi uspešno zaključen poskus oploditve s postopkom IVF na Slovenskem pa je bil opravljen leta 1984, ko sta se s pomočjo dotične tehnike rodili prvi dvojčici, s čimer je to postal drugi center, ki je v bivši Jugoslaviji postopek opravil z uspehom (Borko, Breznik in Vlasisavljević, 2011). Omeniti se nam zdi pomembno tudi, da je k izvedbi dotičnih postopkov veliko doprinesla dostopnost moških spolnih celic, katerih zbiranje se je začelo leta 1976 z ustanovitvijo prve semenske banke pri nas (Andolšek-Jeras, 1989).

Članek se osredotoča na (neobstoječo) pravico samskih žensk do uporabe postopkov OBMP oziroma na razkrivanje sistemsko zakoreninjenih mehanizmov, diskurzov in praks, ki jih iz nabora upravičencev do omenjenih postopkov sistematično izključujejo ter s tem že skoraj dve desetletji uspešno ohranjajo uveljavljeno stanje ter legitimirajo in reproducirajo diskriminatorno obravnavo samskih žensk.

Kot eden izmed poglavitnih motivov za izbor teme je splošna prezrtost oziroma spregledanost le-te, tudi (in še posebej) znotraj strok, ki bi se (namesto s pravnim ter medicinskim okvirom) morale

ukvarjati z vidiki njene socialne razsežnosti, med katere nedvomno spada tudi socialna pedagogika. Ta se po Etičnem kodeksu delavcev na področju socialne pedagogike (2006) zavzema za prepoznavanje pravic uporabnikov v javnosti s podpiranjem politik in zakonov, ki po njeni profesionalni presoji prispevajo k dobrobiti uporabnikov, in s tem omogoča sprejemanje raznolikih oblik življenja in predvsem deluje v smeri bolj tolerantne družbe. Ravno zaradi diskriminatornosti trenutno uveljavljene zakonodaje in z njo povezanimi predsodki je to tema, s katero bi se morala stroka aktivno ukvarjati in zagovarjati človekove pravice skupine, ki je bila v tem kontekstu prikrajšana enakopravne obravnave.

KRONOLOŠKI PREGLED DOGAJANJA NA ZAKONODAJNEM PODROČJU V SLOVENIJI

Obstoječi Zakon o zdravljenju neplodnosti in postopkih oploditve z biomedicinsko pomočjo (2000), ki ureja zdravstvene ukrepe, s katerimi se moškemu in ženski pomaga pri spočetju otroka in se jima na ta način omogoči svobodo odločanja o rojstvu otrok, v 5. členu navaja, da sta do postopkov OBMP upravičena moški in ženska, ki živita v medsebojni zakonski ali zunajzakonski zvezi in ki glede na izkušnje medicinske znanosti ne moreta pričakovati, da bi dosegla zanositev s spolnim odnosom, ter jima ni mogoče pomagati z drugimi postopki zdravljenja neplodnosti.

Leta 1977 je bil sprejet Zakon o zdravstvenih ukrepih pri ureničevanju pravice do svobodnega odločanja o rojstvu otrok, ki je pravico dostopanja do postopkov OBMP podeljeval vsem polnoletnim, razsodnim in zdravim ženskam v starostnem obdobju, primernem za rojevanje. Takratna pravica samskih žensk do umetne oploditve je izhajala predvsem iz pravne praznine, saj zakon samske ženske ni nikoli opredeljeval kot subjekta nosilke pravice do umetne oploditve, temveč je to pravico zagotavljal krovni nadrejeni kategoriji žensk kot takih. Ta zakon žensk torej ni razlikoval po stanu in zmožnosti zanositve, temveč je bila pravica univerzalna. Sredi devetdesetih let so zaradi določenih v zakonu neopredeljenih

pravnih vprašanj ustavili vse postopke zdravljenja neplodnosti z darovanjem spolnih celic (Hrženjak, 2001).

Leta 1999 je bil s strani 22 poslancev vseh parlamentarnih strank vložen predlog za nov zakon, ki je to pravico zožil zgolj na moškega in žensko v (zunaj)zakonski skupnosti. Poslanska skupina LDS je pred sprejetjem zakona vložila dopolnilo, s katerim bi bile do oploditve še naprej upravičene vse ženske, a je bil predlog zavrnjen. Zakon, ki še vedno velja, je bil sprejet leta 2000 v času Bajukove vlade in je po 24 letih samskim ženskam odvzel pravico do umetne oploditve. Da bi samskim ženskam povrnili izgubljeno pravico, so poslanci LDS novembra leta 2000 vložili predlog spremembe zakona, ki ga je državni zbor obravnaval spomladi 2001 (prav tam). 34 poslancev opozicijske desnice se je na pobudo Aleša Primca odzvalo z zahtevo po referendumu. Izid referendumu je bil negativen, saj je proti noveli s 35,66-odstotno udeležbo glasovalo 72,36 % volivcev (Mencin Čeplak, 2005).

Januarja 2013 je bila podana individualna pobuda s strani posameznice za preverjanje ustavnosti zakona na ustavnem sodišču, ki pobude ni obravnavalo po vsebini, pač pa jo je zavrglo, češ da posameznica ne izkazuje konkretnosti pravnega interesa². Posameznica namreč ni izkazala, da se nahaja v položaju, v katerem je za zdravstvene težave, s katerimi utemeljuje prikrajšanje pri možnosti spočetja otroka, potreben prav postopek OBMP (Ustavno sodišče RS, 2013).

Istega leta je skupaj z 38 poslanci (SD, PS in Desus) pobudo prevzela poslanka SD Majda Potrata. Ustavno sodišče je zahtevo obravnavalo januarja leta 2015. V vmesnem času je z novimi volitvami prenehal poslanski mandat državnega zbora (2011–2014) in s tem tudi zakonsko podeljena sposobnost poslanske skupine, da ima možnost biti predlagatelj postopka pred ustavnim sodiščem. Ker upravičeni predlagatelj zahteve ni več obstajal, je sodišče zahtevo zavrglo brez vsebinske presoje. Postopek se je pod sledečo vlado Alenke Bratušek prenehal (Ustavno sodišče RS, 2015).

² Za presojo ustavnega sodišča je bistveno, da je pravni interes izkazan osebno in konkretno. Morebitna ugoditev predlogu pobudnika mora privedi do izboljšanja njegovega pravnega položaja.

Leta 2014 je ponovno poskusila poslanka SD Andreja Katič s podporo 61 poslancev (SD, SMC, ZaAB, ZL, Desus), a zopet neuspešno. Ustavno sodišče je pobudo zavrglo z argumentacijo, da bi v zakonodajnem postopku lahko skupina omenjenih poslancev in poslank, katerih število presega absolutno parlamentarno večino, v okviru izvrševanja svoje poslanske funkcije sama ustrezno spremenila ali dopolnila zakon, ki ga ocenjuje kot protiustavnega (Ustavno sodišče RS, 2016).

Po treh spodletelih poskusih brez vsebinske odločitve sodišča se morda obeta nekoliko bolj optimističen razplet. Marca letošnjega leta (2020) je državni zbor sprejel spremembo Zakona o ustavnem sodišču (ZUstS). Dopolnilo zakona v tretjem odstavku člena 23.a po novem določa, da mora ustavno sodišče nadaljevati postopek presoje tudi v primeru, če se vlagatelj med postopkom izteče mandatna doba. Prav tako narekuje, da sodišče nadaljuje s postopkom obravnavanja zahteve tudi, ko se število poslancev med postopkom zmanjša pod tretjino zaradi prenehanja mandata posameznim poslancem (Zakon o dopolnitvi Zakona o ustavnem sodišču, 2020). Takšna zakonska ureditev bo ustavnemu sodišču v prihodnje onemogočala izogibanje vsebinski presoji. Zahteva, s katero lahko posamezna politična stranka začne postopek za oceno ustavnosti po členu 23.a ZUstS (1994), potrebuje tretjinsko poslansko podporo, kar konkretno pomeni vsaj 30 podpisov poslank in poslancev. Opozicijska stranka Levica je na podlagi zakonodajnih sprememb pripravila osnutek zahteve za presojo ustavnosti ZZNPOB, ki je, kot so nam potrdili v korespondenci, trenutno v pripravi in usklajevanju z ostalimi (opozicijskimi) strankami (LMŠ, SD in SAB).

Vsi zgoraj navedeni predlogi so izhajali iz argumentacije, da je **5. člen** obstoječega zakona, ki pravi, da sta do oploditve z biomedicinsko pomočjo upravičena le moški in ženska v (zunaj)zakonski skupnosti, v nasprotju s 55. členom Ustave RS (1991), ki opredeljuje, da posamezniki in posameznice prosto odločajo o rojstvu svojih otrok, in s tistimi členi, ki navajajo, da morajo biti vsakomur zagotovljene enake pravice in svoboščine (14. člen Ustave RS), tudi pravica do osebnega dostojanstva in varnosti (34. člen Ustave RS in s tem povezani 6., 8., 12., 22., 23., 24. in 42. člen ZZNPOB) (Ustavno

sodišče RS, 2013; Ustavno sodišče RS, 2015; Ustavno sodišče RS, 2016; Ustava Republike Slovenije, 1991).

PREGLED ZAKONSKE UREDITVE V DRŽAVAH ČLANICAH EU

Z namenom postavitve pravice samskih žensk do umetne oploditve v nekoliko širši kontekst smo proučile tudi način, na katerega je omenjeno področje zakonsko urejeno v ostalih državah znotraj Evropske unije. Po pregledu redkih dostopnih študij (Ravnikar Uranič, 2019; Calhaz-Jorge idr., 2020) ter v nekaterih primerih tudi interne zakonodaje posameznih držav članic smo ugotovile, da se le-te med seboj precej razlikujejo, in sicer glede na sledečih šest kazalnikov: **zakonska urejenost** (prisotnost zakonov, pravilnikov ter drugih pravnih aktov, ki urejajo omenjeno področje), **opredelitev upravičencev do postopkov** (glede na zakonski stan), **omejitve** (te so večinoma vezane na starostno dobo ženske, ki je v posamičnih državah opredeljena kot primerna za rojevanje), **vrste postopkov** (homologna in/ali heterologna oploditev ter število ciklov, kritih s strani zdravstvene zavarovalnice), **pristojni izvajalci** (javne zdravstvene službe in/ali zasebne klinike) ter **finančna dostopnost** (glede na to, ali so postopki financirani v celoti/delno/niso financirani iz sredstev javnega zdravstvenega sistema) (Ravnikar Uranič, 2019).

Pravico do OBMP torej vsaka članica Evropske unije ureja nekoliko drugače. Z izjemo Luksemburga, ki tega področja zakonsko ne pokriva, imajo vse ostale države sprejeto interno zakonodajo s področja zdravstva ali skrbstva, ki nadalje razčlenjuje, kdo ima pravico do katerih postopkov ter pod kakšnimi pogoji (prav tam).

Od 27 držav članic EU imajo **samske ženske** pravico do umetne oploditve v 18 državah. To so: Belgija, Bolgarija, Ciper, Danska, Estonija, Finska, Grčija, Hrvaška, Irska, Latvija, Luksemburg, Madžarska, Malta, Nizozemska, Portugalska, Romunija, Španija in Švedska. 15 držav to pravico omogoča tudi **istospolno usmerjenim ženskim parom**: Avstrija, Belgija, Bolgarija, Danska, Estonija, Finska, Irska, Latvija, Luksemburg, Malta, Nizozemska, Portugalska, Romunija,

Španija in Švedska. Med naštetimi zgolj Avstrija te pravice hkrati ne podeljuje tudi samskim ženskam. 8 članic EU, vključno s Slovenijo, pa zagovarja ureditev, ki OBMP omogoča zgolj **(zunaj)zakonskim heteroseksualnim parom**. To so: Češka, Francija, Italija, Litva, Nemčija, Poljska, Slovaška in Slovenija (Calhaz-Jorge idr., 2020).

Nekateri pari ter samske ženske se tako pogosto odločajo, da postopke OBMP opravijo v tujini. Razlogi za to odločitev se navezujejo tako na zakonske omejitve (starostna in statusna omejitve) kot tudi na zmožnosti zdravstvenega sistema v Sloveniji (nezadostno število darovalcev, dolgotrajnost postopkov) (Ravnikar Urančič, 2019). Ob tem pa smo naleteli na posebnost češke zakonske ureditve, kjer oploditev samskih žensk uradno ni dovoljena oziroma to pravico zakon omejuje zgolj na heteroseksualna (zunaj)zakonska partnerska razmerja, v praksi pa se dogaja, da so jim ti postopki kljub temu omogočeni. Češka zakonodaja namreč ne določa specifično predpisanega načina, na katerega bi bilo potrebno identificirati moškega partnerja, kar odpira neke vrste pravno praznino (Keber, 2018).

V procesu iskanja podatkov o urejenosti področja ostalih držav članic smo se soočale s težko dostopnostjo do informacij oziroma z njihovim neujemanjem znotraj različnih raziskav, člankov (strokovnih ter poljudnih) ter internih zakonodaj. Nekateri države imajo tako v dostopni zakonodaji kot tudi na uradnih spletnih straneh (npr. različnih klinik) in v raziskavah področje zelo jasno opredeljeno, pri nekaterih pa so ti podatki zelo težko dostopni, celo dvoumni z vidika upravičencev do postopkov, opredeljenih pogojev in omejitev, pristojne zakonodaje itd. Za potencialne koristnike postopkov je različna stopnja (ne)urejenosti področja po našem mnenju problematična predvsem z vidika dostopanja do relevantnih informacij, ki mnogokrat ostajajo zapakirane v uporabnikom težko razumljiv pravniški oziroma medicinski jezik. Ob tem pa smo prepoznale še pomanjkanje morebitnih sistemskih podpornih mehanizmov, ki bi uporabnicam lahko nudili oporo pri soočanju s potencialnimi izzivi.

DRUŽINA KOT POLJE IDEOLOŠKIH MANIPULACIJ

Reproduktivne tehnologije predstavljajo kompleksno in polemično temo, znotraj katere se – poleg očitno medicinskih – odpira še cel nabor etičnih, moralnih ter ideoloških pomislekov. Iz tega izhajajoča pravica samskih žensk do postopkov OBMP pa je znotraj že omenjene diskusije še toliko bolj zamajala ukoreninjene predstave in sprožila celo vrsto deliberacij. Te razprave, ki so sprva tematizirale sprejetje zakona in nadalje uokvirjale javno mnenje, pa so izdelali ter nato še monopolizirali – kot jih naslovi Zaviršek (2018b) – nosilci neopatriarhalne družbene restavracije. V tem kontekstu je bil sporen predvsem razpis referendumu, ki je uvedel prakso odločanja o vprašanih enakosti pravic, s čimer se je nevarno spreobrnil v orodje večine (laične javnosti) zoper pravice manjšine (samske ženske). Obravnavanje osebnih okoliščin (med katere sodijo tudi ne-tradicionalni življenjski stili kot grožnje »naši kulturi«) ter posledično kršenje pravic kot prizadevanje za ohranitev »naše« kulture sta namreč spodkopavanje temeljev države ter človekovih pravic (Mencin Čeplak, 2005).

V osredje postavljena vprašanja pravice samskih žensk, njihove ustreznosti za materinstvo ter sklicevanje na pravice otrok, ki so svoje namene prikrivala z ideologijo »skrbi« za »šibkejše« (ki je zgolj oblika nasilne skrbi, s katero se sistemsko opravičuje ohranjanje starih ter kreiranje novih razmerij moči) (Zaviršek, 2018a), pa so, kot poudarja Keržan (2008), zgolj prikrija vrsto drugih, še pomembnejših vprašanj, povezanih z razumevanjem družine ter sorodstvenih vezi, ki so potuhnjeno ostajala v ozadju in omogočala reproduciranje diskriminirajočega diskurza.

Družina je prvovrstna tarča ideoloških manipulacij in eden od najbolj pritlehnih ideoloških aparatov države, Cerkve in politike (Rener, 1995), preko tega pa deluje kot mehanizem, ki v družbi ohranja *status quo* ter s tem reproducira obstoječi sistem (Šori, 2015). Kot vrednoto jo evropske ideologije postavljajo na piedestal, ki ga je potrebno varovati. Vendar si statusa posebnega varovanja ne zasluži katerakoli družina, temveč le jedrna družina krščanskega

tipa, ki naj bi bila vrh razvoja družinskih transformacij (Keržan, 1996, str. 134).

V zahodni družbi je torej trdno zasidran koncept družine kot ideološke institucije, sestavljene iz raznospolnih staršev ter njihovih bioloških potomcev (Reiner, 2006), ki jo polemična pravica samskih žensk do lastnih potomcev potencialno ogroža. Trdnost in neoporečnost nuklearne družine izvira predvsem iz svoje zgodovinske vseprisotnosti, saj sta bila sklenitev zakonske zveze ter posledično spočetje zakonskega potomca (kar je lahko preprečila zgolj neplodnost enega od partnerjev) normativni ideal. Vsakršno odstopanje od pričakovane norme je predstavljalo deviantnost.

Goody (2003) vzrok za zakoreninjenost te prakse vidi daleč v preteklosti, v zgodovinskih praksah Rimskokatoliške cerkve, ki je s krepitvijo moči pridobila status vrhovne avtoritete. Spričo naraščajoče legitimnosti ji je uspelo modificirati določene družinske prakse do te mere, da so le-te koristile subjektivnim ekonomskim interesom, torej gmotnemu bogatenju. Mehanizem, ki ga je pri tem uporabljala, se je naslanjal predvsem na koristoljubno prilagajanje dotlej uveljavljenih pravil dedovanja. Le-to je namreč omogočila s krčenjem možnosti prenosa družinskega premoženja – ločila je krvno in nekrvno sorodstvo, prepovedala ločitve, zmanjšala oziroma izničila pomen posvojitev pri dedovanju ipd. S posredovanjem teh pravil ji je uspelo postaviti konstrukt družinskega ideala, tj. majhne, s krvjo povezane skupnosti staršev in otrok, ki se je zavoljo legitimnosti, ki jo institucija Cerkve uživa v družbi, obdržal še do nedavnega (Goody, 2003; Keržan, 1996).

Religiozne prakse kot nosilke patriarhalne ideologije so v javnih razpravah za izhodišče definiranja »normalnih« družinskih razmerij ter skrbi za ženske in otroke najprej uporabile kategorijo *samskih žensk* in nato *istospolne družine*, ki so jih označile za odklonske, in s tem odprle diskusijo o dveh tradicionalnih religioznih temah: nadzoru žensk in njihove spolnosti (Zaviršek, 2018b, str. 15).

Antropologi prepoznajo, da je v ozadju moškega nadzora žensk pravzaprav nadzorovanje biološke reprodukcije (Stone, 2006, v Zaviršek, 2012). Pred razvojem reproduktivnih tehnologij je bilo moškimi onemogočeno potomstvo brez fizičnega stika

z ženskami, zaradi česar so si hoteli priboriti nadzor nad žensko reprodukcijo in jo podrediti svojim potrebam. V kasnejših obdobjih se je moško nadzorovanje žensk sistemiziralo. Zakonodaje in predpisi so tako postali sredstvo vladajočih entitet za regulacijo ženske reprodukcije. Tovrstna razmerja moči se v Sloveniji ohranjajo še danes in diktirajo, kdaj ženska sme imeti otroka, katere ženske so primernejše za rojevanje in starševstvo, katere manj in katere sploh ne (prav tam; McDaniel, 1996, v Cukut Krilič, 2013; Urh, 2009). Politične elite pogosto reproducirajo obstoječe meje oz. razlike med upravičenci, še več, razlike tudi same ustvarjajo (Urh, 2009).

REPRODUKTIVNE TEHNOLOGIJE – INDIVIDUALNA PRILOŽNOST ALI KOLEKTIVNA NEVARNOST?

Reproduktivne tehnologije so z vnosom novih subjektov v prej utrjene načine razumevanja starševskih in sorodstvenih vezi močno zaznamovale in razširile načine dojemanja človeške reprodukcije (Keržan, 2008). Zamajale so zakoreninjeno predpostavko neločljive povezanosti zakonske zveze, heteroseksualne spolnosti in reprodukcije v naravno celoto, znotraj katere so starši in njihovi potomci med seboj krvno povezani. Kljub vnosu novih družbenih odnosov, ki ne bazirajo na genetsko-bioloških vezeh, pa medicinske reproduktivne tehnologije še vedno služijo kot sredstvo reprodukcije obstoječih heteronormativnih kavzalnih razmerij (Zaviršek, 2012). Sistem umetnega oplojevanja v slovenskem prostoru namreč daje prednost tradicionalnim, biološkim oblikam starševstva, kar se kaže v kontekstu dostopanja do postopkov OBMP, ki po že omenjenem 5. členu ZZNPOB v krog upravičencev zajema zgolj raznospolne poročene in zunajzakonske pare (Urh, 2009; ZZNPOB, 2000).

Postopki OBMP so torej vezani na medicinsko zdravljenje neplodnosti, neplodna pa sta lahko tako ženska kot moški. Če se neplodnost veže na slednjega, to znotraj medicine ustvari sivo polje v kontekstu upravičevanja medicinskega posega zdravljenja »zdrave« (plodne) ženske. Kot pojasnjuje Keržan (2008), je stroka

omenjeno zagato premostila tako, da je postopek zdravljenja vezala na par. S tem je bilo potrebno primarni subjekt posega, ki ga je pred tem predstavljala ženska oziroma njeno fizično telo, na katerem se izvaja postopek, redefinirati oziroma razširiti na nov fiktivni, poosebljeni subjekt. Na ta način je medicina umetno vzpostavila novo družbeno entiteto para. Tako nastali kvazisubjekt deluje kot bolj obvladljiv, s tem pa manj ogrožajoč, saj je sestavljen iz dveh posameznikov, ki v zaprti formaciji razrešujeta antagonizme, ki med drugim zadevajo tudi medicino, da se stroki ni potrebno ukvarjati z njihovim razjasnjevanjem.

Fiktivna združitev pa neposredno implicira postvaritev ženske, ki preko tega postane zgolj pasivni objekt medicinskega posega (fizični »prejemnik«), saj v nasprotnem primeru poseg na plodni ženski v »neplodnem paru« ne bi imel medicinske indikacije oziroma ne bi pomenil zdravljenja. Posledica tega je, da ženska v odnosu do OBMP ne šteje kot subjekt, preprosto je ni. Vidnost in aplikativna relevantnost tovrstne desubjektivizacije se vzpostavi šele v kontekstu samske ženske kot upravičenke do OBMP. Ravno fizična odsotnost moškega je namreč tista, ki pod vprašaj postavi samoumevnost njenega razvrednotenja. Kot objekt medicine se lahko zopet subjektivizira zgolj v paru s partnerjem, ki pa v tem kontekstu umanjka, torej umanjka tudi njena zmožnost subjektivizacije (prav tam).

Dejstvo, da samska ženska nima pravice do oploditve, torej medicinsko upravičujemo s tem, da ni neplodna. Ker pa dostopnost do postopka ni pogojena s plodnostjo oziroma neplodnostjo, temveč z zakonskim stanom, potem to ne more biti strokovno medicinsko vprašanje, ampak gre v prvi vrsti za ideološko vprašanje družbenih vrednot (Hrženjak, 2001). Do podobnih spoznanj je prišel tudi Keržan (2008), ki pravi, da se je medicina z razvojem reproduktivnih tehnologij odmaknila od svojega primarnega polja legitimnih akcij, torej zdravljenja bolezni in poškodb, ter predmete svoje obravnave modificirala do te mere, da je o njenih ravnanjih moč polemizirati znotraj družboslovnih in humanističnih znanstvenih razprav. S tem je medicina (tako znotraj znanstvenega kot javnega diskurza) segla onkraj lastne stroke ter si samostojno podala sedaj že samoumevno legitimiteto definiranja in upravljanja določenih

inherentno povsem družbenih konceptov. Razlog za tovrstno nadvlado leži v moči zdravnikov, izhajajoči iz znanja o postopkih, človeški reprodukciji ter v sami posledici tega znanja, ki jo pooseblja ideja »ustvarjanja« otroka (ta je pod okriljem medicine delovala tudi kot močan marketinški kapital, uspešno orodje vplivanja na laično javnost pri izoblikovanju javnega mnenja). Omenjeno znanje je torej zdravnike z mesta tehnokratskih izvajalcev neupravičeno postavilo na mesto odločevalcev o dilemah, ki njihovo strokovno znanje nesorazmerno presegajo.

Zavoljo »kontroverznosti« in iz nje izhajajoče kompleksnosti, ki jo ima tema samskosti v povezavi z reprodukcijo, pa se ne gre omejevati zgolj na široko področje medicinske stroke ter polemiziranje o pristojnostih, ki si jih le-ta lasti pri odločanju o upravičenosti subjektov do OBMP, temveč tudi o družbenem prikazu samih reproduktivnih tehnologij. Keržan (2008) meni, da razvoj družboslovnih in humanističnih študij, ki bi raziskovale družbene implikacije reproduktivnih tehnologij in s tem povezanega kritičnega polemiziranja, ni potekal premo sorazmerno z razvojem biomedicine, temveč mu je (pretežno s strani avtoric feminističnih teorij) sledil v zadnjih 20 letih prejšnjega stoletja.

Nekatere med njimi so znotraj tovrstnih študij v obravnavo vzele problematičnost dihotomije med »naravnim« in »nenaravnim«. Zavračale so miselnost, da je nosečnost brez uporabe reproduktivnih tehnologij naravna, medtem ko je (nasprotno temu) zanositev s pomočjo tehnologij nenaravna, saj ni jasno, kaj naravna nosečnost sploh pomeni, pa tudi ni nujno, da je za vse ženske »naravna« nosečnost bolj zaželena in primerna kot nosečnost z uporabo reproduktivne tehnologije (Cukut Krilić, 2013).

Reproduktivne tehnologije so torej na področju človeške reprodukcije zamajale percepcijo odnosa med naravnim in nenaravnim. Tematike reprodukcije, spolnosti in rojstva so bile v perspektivi evropske kulture dojemana vedno umeščene v polje naravnega, reproduktivne tehnologije pa so že zaradi samega mehanizma uporabe (*tehnološki* dodatek k naravnim procesom reprodukcije) štete za nekaj kulturnega, ustvarjenega. Kljub temu pa se še vedno prikazujejo kot naravne, kot nadomestek ali vsaj kot oblika podpore naravi, zaradi česar se pomoč neplodnim uprizarja kot poskus

ustvarjanja monopola naravnega nad kulturnim, biološkega nad družbenim. A kot posledico razvoja reproduktivnih tehnologij je potrebno vzeti v obzir tudi dejstvo, da ravno zaradi tehnoloških modifikacij narave le-te ne gre več obravnavati kot ločeno in svojevrstno področje (Keržan, 2008). Dihotomija med kulturnim in naravnim je potemtakem umetno konstruirana, saj se z razvojem novih tehnologij briše tudi zmožnost ločevanja med kulturnim in naravnim posegom v reproduktivni proces.

Družbena pojmovanja družine, samskosti, reproduktivnih tehnologij ter podobnih ideološko polemičnih konstruktov služijo kot argumentacijska podlaga razpravam, ki nadalje strukturirajo konceptualna in družbena razlikovanja prek binarnih opozicij, ki smo jih skušale (ne)posredno tematizirati skozi celoten članek. Sistem klasifikacij je namreč utemeljen na logiki izključevanja in vključevanja ter razporejanja ljudi in pojavov v nasprotujoče si kategorije. Tovrstna logika ima učinke na različnih nivojih, saj so binarna simbolna razlikovanja skladna z družbenimi razlikami, še več, ta razlikovanja šele legitimirajo družbeno, ekonomsko in politično neenakost. Razprava o OBMP je tako privedla do mnogih že izpostavljenih parov nasprotij, in sicer osnovna celica družbe je družina/posameznik, pravica nerojenega otroka/pravice ženske, delitev žensk na kategorije/enakopravnost vseh žensk, poročena ženska/samska ženska, popolna družina/nepopolna družina itd. Navedena binarna nasprotja implicirajo diskriminatorna hierarhična razmerja med dvema poloma, ki družino postavljajo nad posameznika, medicinski in pravni diskurz nad ostale znanstvene (družboslovne in humanistične) discipline, popolno družino nad nepopolno in žensko v paru nad samsko žensko (Hrženjak, 2001).

SAMSKOST IN ŽENSKÉ V KONTEKSTU REPRODUKTIVNIH TEHNOLOGIJ

Kot pri vsaki tematiki se tudi v kontekstu samskosti oblikujejo različna, nasprotujoča si mnenja. Šori (2015) pravi, da popularna medijska produkcija sicer dopušča dojemanje samskosti kot odraza svobode, osebne avtonomije ter emancipacije, a je le-to v primerjavi

z negativno konotacijo, ki se pleče okoli tovrstnega stila življenja, zanemarljivo. Samske namreč predstavlja kot na kariero in hedonistične užitke osredotočene posameznike, ki iz takih ali drugačnih razlogov niso sposobni doseči normativnega ideala partnerske zveze in s tem povezane izpolnjenosti ter sreče, ki jo le-ta prinaša. Izoblikovali sta se dve skrajni poziciji pogleda na samskost. Prva zajema dojemanje samskih kot neodgovornih, sebičnih individuumov, druga pa jih viktimizira. Četudi je tovrstno pojmovanje navidez nedolžno, pa ima zanje še kako realne posledice. Samske namreč postavi v vlogo objekta stereotipizacij, predsodkov in diskriminacije, kar DePaulo in Morris (2005, v Šori, 2015) označita s terminom singlizem. Ta predstavlja bolj subtilno obliko nestrpnosti od ostalih -izmov, prav zaradi tega pa pogosto ni prepoznan, kar mu daje legitimnost.

Razsežnost negativnega pojmovanja samskih se še potencira v primeru, da se specificira na žensko, ki se jo ima zaradi samskega stanu za družbi nevarno. Keržan (2008) ugotavlja, da potencialna ogroženost izhaja predvsem iz dveh glavnih virov, ki se nanašata na modifikacijo ustaljenih družbenih praks.

Samske ženske kot potencialne prejemnice postopkov OBMP ustvarijo nove oblike družine, ki ne ustrezajo zahodnim normativnim idealom. O slednjem je bilo povedanega že veliko. Na tej točki lahko le še enkrat poudarimo inferiorno vlogo, ki jo imajo tako nastale enostarševske družine. Samska ženska prevzame vlogo fatalne uničevalke srečnih družin, saj ruši ustaljeno strukturo ideala nuklearne formacije (Hrženjak, 2001). Enako ogrožajoče deluje tudi predsodek, da so samske ženske prikrito istospolno usmerjene, pri čemer gre za patologizacijo in posledično odpor, ki izhaja iz prepričanja, da so spolne prakse istospolno usmerjenih moralno oporečne. Posamezniki, ki so zaradi tovrstnih praks moralno sporni, pa kakopak niso primerni za starševsko vlogo (Keržan, 2008).

Drugi vir ogroženosti po Keržanu (2008) temelji na ločitvi reprodukcije od spolnosti, kar žensko oddalji od vloge objekta, ki za ustvarjanje potomstva potrebuje osemenjevalca, s čimer se izmakne hegemonemu nadzoru ter moškega zreducira »na spolno celico, ki jo [ta] podari ob pomoči pornografske revije«. (prav tam, str. 242) Z izločitvijo moškega iz reprodukcijskega procesa njegova vloga

postane postranska, še več, njegova seksualnost izgubi pomen, s čimer se poruši tudi njegova identiteta moškosti (prav tam). To nevarno zamaje obstoječi družbeni red, katerega temelj predstavljajo že omenjene binarne spolne delitve, heteroseksualnost in spolno utemeljena hierarhična razmerja. Znotraj njih pa ni toliko problematična ženska skrb za otroka sama po sebi, temveč dejstvo, da se le-ta manifestira brez nadzora moških (Mencin Čeplak, 2013).

Če povedano povzamemo, bi lahko reklo, da so samske ženske v kontekstu OBMP večkratno stigmatizirane. Kljub temu da jim novodobne, izpod normativnosti zakonske zveze vsaj fiktivno osvojenе razmere omogočajo legitimno udejanjanje samskosti, so kot prvo še vedno dojemane kot nekonvencionalne, celo odklonske. Drugič, v kombinaciji z reproduktivnimi tehnologijami lahko potencialno ustvarijo strukturo enostarševske družine, ki spada v drugorazredno kategorijo pluraliziranih oblik življenjskega stila. Še dodatno jih zaznamuje človeško skonstruiran tehnološki način spočetja otroka, ki se šteje za nenaravnega oziroma umetnega. Ob vsem tem pa jih izhodiščno determinira še dejstvo, da so ženske.

MEHANIZMI OHRANJANJA SISTEMSKEGA NASILJA

Vse v javnosti odprte ter v članku tematizirane razprave so bile namenjene samskim ženskam kot izjemam, ki drugače kot z umetno oploditvijo ne morejo uresničiti svoje želje po materinstvu. Argumentacija, ki v središče postavlja nekonvencionalne primere, pa že v osnovi zgreši bistvo obravnavane pravice. Le-ta naj bi bila univerzalna za vse osebe ženskega spola ne glede na razlog, ki tiči v ozadju njihove odločitve, poseči po postopkih OBMP. Navajanje marginaliziranih skupin kot argument namreč prav te skupine dodatno stigmatizira ter hkrati s tem zmanjšuje možnosti, da bi ženske do teh pravic sploh prišle (Keržan, 2008).

Samske ženske zgolj zaradi lastne eksistence same po sebi nikoli niso bile subjekt obravnave. Za primer slovenskega prostora navedimo situacijo zakonske nepokritosti v zakonodaji, ki je do leta 1994 oploditev s postopki OBMP dovoljevala vsem ženskam v

primernem starostnem obdobju ne glede na njihov partnerski stan. Njihova subjektiviteta se je vzpostavila šele kot produkt diskurza. Samske ženske pred tem sicer imajo svojo materialno eksistenco, vendar kot take problemsko ne obstajajo, preden jih ne konstruira diskurz, saj izven njega nimajo pomena. Podoben primer predstavljajo homoseksualne prakse, ki so obstajale skozi zgodovino človeštva, vendar so problematične postale šele v 19. stoletju z razvojem medicine, ki je za potrebe nadzora teh praks morala najprej ustvariti homoseksualca kot subjekt (Kuhar, 2010). Foucault (2001) pravi, da se določena védnost (zgodovinsko gledano) torej pojavi v trenutkih, ko nastane potreba po nadzorovanju določenih skupin ljudi ali segmentov družbe, v našem primeru samskih žensk, ki postanejo realni subjekti védnosti. Znanstveni diskurz preko tovrstne konstrukcije legitimizira določene načine obravnave in regulacije subjektov. Diskurz ustvari objekt našega védenja, razmišljanja. Če želimo nekaj ustvariti, pa moramo to opredeliti v razmerju do nečesa, kar že obstaja, zaradi česar diskurzivna praksa v definiciji vselej deluje izključevalno. Tej poziciji je blizu tudi Althusserjevo (2000, v Kuhar, 2010) razumevanje ideologije in ideoloških aparatov države, saj meni, da ima ideologija materialni obstoj, ki se manifestira ravno znotraj idej in pravil institucij, ki jih poimenuje kot ideološki aparati države. »Ti namreč interpelirajo posameznike v pozicije subjektov, s katerimi se ti posamezniki identificirajo in se znotraj njih umestijo« (prav tam, str. 37). Ideološki aparati prvotno delujejo z ideologijo, šele nato preko represije. Vsakršna ideologija pa je mogoča šele preko subjekta in za subjekte. V našem konkretnem primeru gre za kolektivni subjekt – družino, katere interpelacija poteka pod krinko pomoči otrokom in družini ter vsiljuje točno določen model družine, in sicer takšen, ki naj bi v tem trenutku ustrežal vodilni ideologiji (Althusser 1980, v Antič Gaber, 1991).

Področja, ki se nam tako zdijo inherentno zasebna, so v resnici nerazdružljivo povezana z javno sfero, ki jih strukturira in regulira. Javnost vstopa v sfero zasebnosti preko diskurzov (medicinski, pravniški, politični, medijski ipd.), primarno plasiranih s strani državnih ideoloških aparatov (verski, družinski, pravni, politični ipd.) o zasebnem življenju. Na problematičnost delitve med zasebno in javno sfero pa so opozorile že feministične kritike,

ki so s sloganom »Osebnost je politično.« poudarile njeno funkcijo projiciranja v javni sferi uveljavljenih družbenih relacij moči tudi v zasebni prostor. Hkrati pa je dogajanje v zasebnosti zaradi predpostavke o nedotakljivosti tega intimnega prostora ostalo zaščiteno pred vdori regulacije javnosti, kar je pomenilo, da so se različne oblike nasilja in izrabljanja (legitimirane »od zgoraj«) zdele kot stvar posameznikove zasebnosti (Kuhar, 2010).

V kontekstu obravnavane teme se izpostavljeni koncepti manifestirajo kot oblika sistemskega nasilja. Ideološki aparati države (v našem primeru jih predstavljajo zakonodaja, družina kot ideologija, politične entitete, še konkretnije politične stranke kot njihovi nosilci, množični mediji idr.) in iz njih proizveden ter v javnost plasiran diskurz (političen, pravni, medicinski – vsi močno ideološko obarvani) z vidika javne sfere uokvirjajo zasebno pravico posameznice do svobodnega odločanja o rojstvu otrok ter s tem nasilno vsiljujejo konstrukt patriarhalne nuklearne družine, preko katere bo moški (spet) lahko prevzel nadzor nad žensko. Tovrstno nasilje se prikriva z individualizacijo krivde samske ženske. Zdi se torej, da je ženska za svojo »nezmožnost« dostopanja do OBMP kriva sama, saj ima glede na splošno prepričanje po naravi navsezadnje možnost izbrati moškega, ki bi zavzel vlogo partnerja ali vsaj potencialnega oplojevalca. V nasprotnem primeru mora biti z njo vendar nekaj narobe, da si tovrstne priložnosti ne želi ali ne zmore izkoristiti.

SKLEPI

Čeprav Slovenija velja za osebam s težavami pri zanositvi prijazno državo, ta pomoč ni dostopna vsakemu posamezniku oziroma posameznici (če naj apeliramo na ženski subjekt kot nosilko zmognosti rojevanja) pod enakimi, univerzalnimi pogoji. Pri tem nas omejujejo ideološke predpostavke, v realnost pretvorjene skozi zakonske predpise, ki urejajo pravico do pomoči s postopki OBMP. Natalitetna politika v Sloveniji razlikuje med zaželeno (heteroseksualna partnerstva) in nezaželeno (istospolna partnerstva, samske ženske) reprodukcijo. Če si sposodimo izraz avtorice Zaviršek (2006, v Urh, 2009), gre za institucionalno segregacijo na področju biološke

reprodukcije. Postopki OBMP so omogočeni le znotraj medicinskega modela, medtem ko je socialni vidik umetnega oplojevanja popolnoma zanemarjen. Posledično so iz njega izključena partnerstva LGBT in samske ženske (Urh, 2009). Kljub temu da se padec referendumov iz leta 2001 ter ostali neuspešni poskusi uzakonjenja pravice do OBMP za samske ženske morda zdijo enormen korak nazaj v polju sprejemanja raznolikosti v slovenskem prostoru, se za tem skriva problematika, ki sega globlje in katere preseganje bi zahtevalo spreminjanje najbolj bazičnih struktur družbenega delovanja, ki so že v svojem jedru diskriminatorne.

Ravno kritično vrednotenje tovrstnih struktur pa je ena od osnovnih nalog socialnopedagoške stroke. Četudi se obravnavana tema na prvi pogled ne zdi tovrstne narave, temveč v osnovi precej bližje medicinsko-zakonodajnemu področju, smo socialni pedagogi preko etičnega kodeksa zavezani k delovanju v smeri prepoznavanja in promoviranja pravic uporabnikov v javnosti ter dvigovanju nivoja tolerance v družbi. Poleg tega naj bi s svojimi prizadevanji podpirali politiko in zakone, ki po naši profesionalni presoji prispevajo k dobrobiti uporabnikov (Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike, 2006). V skladu s strokovno identiteto smo torej pozvani, da se (poleg neposrednega delovanja s posamezniki in skupinami) udeležujemo tudi kot spodbujevalci sistemskih sprememb preko opozarjanja na globlje zakoreninjene postopke izključevanja. Članek je v skladu z zgoraj omenjenimi načeli poskus prikaza družbeno uveljavljenih struktur, ki krojijo prakse človeštva. Zavedamo pa se, da smo s sicer ciljnim osredotočanjem na sistemski vidik zanemarile strokovni pogled samih potencialnih uporabnic in se s tem oddaljile od načela participacije – govorimo »o njih«, ne »z njimi«, kar prepoznavamo kot še dodaten vidik, ki bi ga bilo potrebno vključiti v nadaljnje raziskovanje.

Vseskozi zavzemamo držo poudarjanja skupine samskih žensk kot posebej marginalizirane, s čimer jo še dodatno izpostavljamo ter s tem povečujemo stigmatizacijo. Potrebno se je zavedati, da samske ženske niso homogena skupina, kjer bi se porajala vseprisotna želja po otroku. Obstajati pa mora univerzalna pravica možnosti dostopanja do reproduktivnih tehnologij, ki se je ne bi smelo preizpraševati znotraj posebej izpostavljenih družbenih formacij.

Poleg omenjenega je pomembno upoštevati heterogenost skupine tudi v kontekstu neenakomernega posedovanja različnih kapitalov, zaradi česar ne zasedajo enakih izhodiščnih položajev, kar vodi do nadaljnje hierarhizacije znotraj že obstoječe neenakopravnosti.

Kdo se torej boji samskih žensk? Sploh gre za strah? Ali gre za izrabo?

Obsojamo vidik, da je bila pravica politično izrabljena. Določeni politični akterji so sprožili iracionalen strah, ga obrnili sebi v prid ter se s sklicevanjem na skrb za otroke in družino prezentirali kot zaščitniki primordialnih vrednot, s tem pa si utrdili volilno podporo. Zagovarjamo stališče, da bi morale razprave o pravici med akterje vključevati vse pristojne, z ustreznim znanjem podkrepjene stroke ter višje organe, ob vsem tem pa v obzir vzeti tudi perspektivo uporabnic.

LITERATURA

- Andolšek-Jeras, L. (1989). Neplodnost včeraj in jutri. V H. Meden-Vrtovec (ur.), *Neplodnost* (str. 9–14). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Antič Gaber, M. (1991). Spoprijem za družino. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 19(136/137), 34–90. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-Z7AFVHHZ/ae954f13-fa1f-4fff-9077-b6c65909cb47/PDF>
- Aries, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: ŠKUC.
- Bergant, M. (1981). *Družina – zakon – ljubezen na razpotjih*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Bregar, S. (2015). Stiska zaradi neplodnosti in postopki oploditve z biomedicinsko pomočjo v globalni perspektivi. *Socialno delo*, 54(5), 281–294. Pridobljeno s https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Stiska_URN_NBN_SI_DOC-GHXNPRG9.pdf/2019011711492831/
- Borko, E., Breznik, R. in Vlasisavljevič, V. (2011). Začetki programa zunajtelesne oploditve in prenosa zarodka (IVF-ET) v Sloveniji. *Zdravniški vestnik*, 80(supl), I-9–I-19. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ELGCWHJH/c218897b-5873-4e35-9519-65e26bfd89f/PDF>

- Calhaz-Jorge, C., De Geyter, C.H., Kupka, M. S., Wyns, C., Mocanu, E., Motrenko, T., ... Goossens, V. (2020). Surveyon ART and IUI: legislation, regulation, funding and registries in European countries: The European IVF-monitoring Consortium (EIM) for the European Society of Human Reproduction and Embryology (ESHRE). *Human reproduction open*, 2020(1), 1–15. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1093/hropen/hoz044>
- Cukut Krilić, S. (2013). Pomoč »naravi«?: O postopkih oploditve z biomedicinsko pomočjo v tiskanih medijih. V *Annales - Series Historia et Sociologia*, 23(2), 389–409. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-OIL9AW5Q/9d75f03f-b0ed-4f21-95e5-a1d851085da3/PDF?fbclid=IwAR1P9kUVTGQEDveI3ONrhdlWRjwZxhffA0peupSS6U5ovlcFCvrAyyvIEPj8>
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2006). V B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, M. Sande, D. Zorc-Maver (ur.). *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 191–196). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Foucault, M. (2001). *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Goody, J. (2003). *Evropska družina*. Ljubljana: Založba /cf*.
- Hrženjak, M. (2001). Legitimiziranje neenakosti. V B. Petkovič (ur.), *Poročilo skupine za spremljanje nestrpnosti: 01* (str. 104–114). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Inhorn, M., C. in Patrizio, P. (2015). Infertility around the globe: new thinking on gender, reproductive technologies and global movements in the 21st century. *Human Reproduction Update*, 21(4), 411–426. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1093/humupd/dmv016>
- Keber, D. (17. 3. 2018). Dušan Keber: Sedemnajst let pozneje. *Dnevnik*. Pridobljeno s <https://www.dnevnik.si/1042815073/mnenja/kolumne/dusan-keber-sedemnajst-let-pozneje>
- Keržan, D. (1996). Izviri ideološkega pojmovanja družine. *Časopis za kritiko znanosti*, 24(179), 133–148. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-T79R9PHD/d72e6585-6add-4b37-9a49-129f7a9f21f6/PDF>
- Keržan, D. (2008). *Spočetje novih oblik sorodstva*. Novo mesto: Goga.
- Kuhar, R. (2010). *Intimno državljanstvo*. Ljubljana: Škuc.

- Mencin Čeplak, M. (2005). Referendum proti načelu enakosti pred zakonom. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni – nestrpnost na slovenskem* (str. 111–129). Ljubljana: Mirovni inštitut. Pridobljeno s http://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/zbornik_JKN/ZBORNIK.pdf
- Mencin Čeplak, M. (2013). Heteronormativnost in regulacije rodnosti. *Annales- Series Historia et Sociologia*, 23(2), 403–413. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-9SOJCTHL/220b8f48-a3fa-4e63-acb3-d1dc36483c94/PDF>
- Ravnikar Uranič, K. (2019). *Zakonska ureditev in etične dileme pri postopkih oploditve z biomedicinsko pomočjo* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=106449>
- Renner, T. (1995). Ideologija krize. V T. Renner, V. Potočnik in V. Kozmik (ur.), *Družine: različne – enakopravne* (str. 15–23). Ljubljana: Vitrum.
- Renner, T. (2006). Težave s pojmom družine. V T. Renner, M. Sedmak, A. Švab, M. Urek (ur.), *Družine in družinsko življenje v Sloveniji* (str. 13–26). Koper: Univerza na Primorskem.
- Šori, I. (2015). *Samskost: med ideologijo družine in ideologijo izbire*. Maribor: Založba Aristej.
- Urh, Š. (2009). Nove tehnologije – stare ideologije: oploditev z biomedicinsko pomočjo. *Socialno delo*, 48 (1–3), 111–121. Pridobljeno s https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Socialno_URN_NBN_SI_DOC-FJEB1EVS.pdf/2019031119503129/
- Ustava Republike Slovenije /URS/* (1991). Uradni list RS, št. 33/91-I, 42/97 – UZS68, 66/00 – UZ80, 24/03 – UZ3a, 47, 68, 69/04 – UZ14, 69/04 – UZ43, 69/04 – UZ50, 68/06 – UZ121,140,143, 47/13 – UZ148, 47/13 – UZ90,97,99 in 75/16 – UZ70a. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1>
- Ustavno sodišče RS (2013). Odločba št. U-I-242/12-9 z dne 10. 1. 2013. Pridobljeno s <http://odlocitve.us-rs.si/documents/d2/75/u-i-242-122.pdf>
- Ustavno sodišče RS (2015). Odločba št. U-I-79/13-5 z dne 22. 1. 2015. Pridobljeno s <http://odlocitve.us-rs.si/documents/8d/59/u-i-79-132.pdf?fbclid=IwAR2DplADSMqrplmDvaUi1dyI98CKS0irokRi8W70vYTh4mX1oN2LGsMSk1w>

- Ustavno sodišče RS (2016). Odločba št. U-I-249/14-8 z dne 1. 12. 2016. Pridobljeno s <http://odlocitve.us-rs.si/documents/08/84/u-i-249-14.pdf>
- Zakon o dopolnitvi Zakona o ustavnem sodišču/ZUstS-C/* (2020). Uradni list RS, št. 23/20 (5. 3. 2020). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8142>
- Zakon o ustavnem sodišču/ZUstS/* (1994). Uradni list RS, št. 64/07 (8. 3. 1994) – uradno prečiščeno besedilo, 109/12 in 23/20. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO325>
- Zakon o zdravljenju neplodnosti in postopkih oploditve z biomedicinsko pomočjo /ZZNPOB/* (2000). Uradni list RS, št. 70/00 (20. 7. 2000) in 15/17 – DZ. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2518>
- Zaviršek, D. (2012). *Od krvi do skrbi: socialno starševstvo v globalnem svetu*. Maribor: Aristej.
- Zaviršek, D. (2018a). *Skrb kot nasilje*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Zaviršek, D. (2018b). Ženska kot grešni kozel: oblike nasilja v neopatriarhatu. *Ars & Humanitas*, 12(1), 11–25. Pridobljeno s <https://doi.org/10.4312/ars.12.1.11-25>

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2020

VZGOJITELJEVO DOŽIVLJANJE IN URAVNAVANJE STRAHU

25

PRESCHOOL TEACHERS' EXPERIENCE
OF FEAR AND ITS REGULATION

Helena Smrtnik Vitulić, *dr. psih.*,

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana

helena.smrtnik@pef.uni-lj.si

Simona Prosen, *dr. psih.*,

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana

simona.prosen@pef.uni-lj.si

POVZETEK

Cilj raziskave je bil ugotoviti vzgojiteljevo doživljanje in uravnavanje strahu pri delu. V vzorec smo zajeli 143 vzgojiteljev, ki so izpolnili vprašalnik o doživljanju strahu. Rezultati so pokazali, da vzgojitelji pri svojem delu redko doživljajo strah in o njem tudi doma redko razmišljajo. Poročali so, da strah doživljajo, ko sta ogrožena zdravje in varnost otrok, ob vmešavanju staršev v njihovo delo, ob zaznavanju lastne potencialne neuspešnosti in ob nerazumevanju vodstva vrtca. Vzgojitelji strah uravnavajo z različnimi strategijami; večino od njih uporabljajo zmerno pogosto, nekatere pa redkeje. Med slednjimi

so »izklapljanje« doživljanja, telesna aktivnost, tolažba s hrano in uživanje psihoaktivnih snovi.

KLJUČNE BESEDE: *čustva, strah, uravnavanje čustev, vzgojitelji, vrtec*

ABSTRACT

The goal of the study was to address the experience of fear and its regulation in the work of preschool teachers. The sample comprised of 143 preschool teachers who self-assessed a questionnaire on their experience of fear. Preschool teachers rarely experienced fear in the preschool context and thought about it at home. They report experiencing fear when children`s health and safety are at risk, when parents interfere with their work, when they perceive themselves as possibly unsuccessful and when they are misunderstood by the nursery school leadership. The preschool teachers use various strategies to regulate their fear, most of them moderately.

KEYWORDS: *emotions, fear, emotion regulation, preschool teachers, nursery school*

UVOD

Število raziskav o čustvih na področju vzgoje in izobraževanja se povečuje (Chen, 2016), vendar pa narašča predvsem število raziskav o čustvih učiteljev, manj pa je raziskav o čustvih vzgojiteljev. V nadaljevanju bomo zato izpostavili predvsem ugotovitve empiričnih raziskav o učiteljevih čustvih, ki so lahko osnova za razumevanje vzgojiteljevih, čeprav so med njimi mogoče tudi razlike zaradi nekaterih posebnosti njihovega dela.

Učitelji pri svojem delu doživljajo in izražajo različna čustva, kot so npr. veselje, ponos, presenečenje, jeza, strah (Chang, 2009). Rezultati različnih raziskav so pokazali, da so čustva učiteljev pomembna za njihovo učinkovitost (Zembylas, 2005), interakcijo z učenci (Klassen, Perry in Renzel, 2012), prispevajo pa tudi k

njihovemu psihosocialnemu zdravju (Chang, 2009; Day in Leitch, 2001; Macuka, Burić in Slišković, 2017; Mérida-López in Extremera, 2017). V eni od redkih raziskav o čustvih vzgojiteljev (DeMorat, 1998) so le-te tri mesece opazovali pri njihovem delu. Najpogosteje so vzgojitelji izražali veselje, manj pogosto nekatera neprijetna čustva, med njimi tudi strah. V posameznih raziskavah, ki so prav tako vključevale vzgojitelje (Denham, Bassett in Zinsser, 2012; Kılıç, 2015; Nissen in Hawkins, 2010; Şahin Baltacı in Demir, 2012), so raziskovalci vzgojitelje intervjuvali in ugotovili, da le-ti želijo svoja čustva izraziti tako, da bi otrokom predstavljali dober model.

V nadaljevanju bomo opredelili, kaj čustva so, in navedli dejavnike, ki prispevajo k doživljanju čustev v šolskem kontekstu. Nato se bomo usmerili na specifično čustvo strahu in strategije njegovega uravnavanja ter nadaljevali s predstavitvijo rezultatov raziskave o doživljanju strahu vzgojiteljev pri njihovem delu.

ZNAČILNOSTI ČUSTVA STRAHU

Oatley in J. Jenkins (1996) sta čustva opredelila kot značilne psiho-fiziološke procese, ki se začnejo z zaznavanjem in oceno situacije (z miselnimi procesi, ki omogočajo prepoznavanje pomena in pomembnosti situacije), sledijo jim fiziološke spremembe (npr. hitrejše bitje srca) in značilni telesni izrazi ali vedenje (npr. nasmeh). Posameznik doživlja čustvo le, če situaciji pripiše določeno pomembnost in določen pomen (npr. jezo, ko oceni, da je dogajanje zanj pomembno in da nekaj ali nekdo ovira zanj pomemben cilj) (Frenzel idr., 2016; Lazarus, 1991).

K učiteljevi oceni pomena in pomembnosti situacije prispevajo predvsem njegove osebne značilnosti, predhodne izkušnje in pričakovanja o lastnem delu (Sutton, 2007). Učitelji imajo pogosto idealizirane predstave o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj. Med idealiziranimi predstavami so na primer: dober učitelj nima disciplinskih težav v razredu, zna motivirati prav vse učence v razredu (Gordon, 1997). Na idealizirane predstave učiteljev pogosto vpliva socialno okolje, npr. sodelavci, starši, vodstvo šole, šolska politika (Hosotani in Imai-Matsumura, 2011; Zembylas, 2005). Previsoka pričakovanja do sebe in svojega dela so pogosto razlog za

učiteljevo doživljanje neprijetnih čustev, saj so večinoma neure-sničljiva (Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak-Škraban, 2011, 2013).

Učiteljevo in vzgojiteljevo delo vključuje številne interakcije z drugimi ljudmi (Chang, 2009; Cowie, 2011; Day in Leitch, 2001; Hargreaves, 2000; Hosotani in Imai-Matsumura, 2011; Jiangwen, Vauras, Volet in Wang, 2016; Ju, Lan, Li, Feng in You, 2015; Macuka, Burić in Slišković, 2017; Shapiro, 2010; Yin, Lee, Zhang in Jin, 2013; Zembylas, 2005). Rezultati raziskav (Farouk, 2010; Frenzel idr., 2016; Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak-Škraban, 2013; Sutton, 2007) so pokazali, da so te interakcije (npr. z učenci, s starši, z drugimi učitelji) pogosto povezane z doživljanjem različnih čustev. Med temi čustvi se pojavlja tudi strah.

Strah najpogosteje vzbudijo situacije, ki jih posameznik oceni kot zase ogrožajoče in za katere verjame, da se z njimi ni sposoben učinkovito spoprijeti (Pekrun, 2006). Tudi učitelji ali vzgojitelji strah doživljajo v situacijah, za katere ocenijo, da jim niso ali jim ne bodo kos. Takšna ocena je še posebej pogosta pri tistih, ki svojo poklicno pot šele začenjajo: kadar so prepričani, da niso dovolj pripravljeni na poučevanje, kadar so negotovi, kako naj se odzovejo na disciplinske težave ali na nasilje med učenci, pa tudi takrat, ko ne vedo, kako naj se pogovarjajo s starši in kako naj pripravijo dobre učne ure (Wilson, Ireton in Wood, 1997). V raziskavi, ki je temeljila na opazovanju slovenskih učiteljev razrednega pouka, so S. Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak-Škraban (2013) ugotovile, da učitelji pogosto doživljajo strah v situacijah, ko je (potencialno) ogroženo zdravje učencev, in ob učni neuspešnosti učencev. Podobno sta tudi R. Hosotani in K. Imai-Matsumura (2011) ugotovila, da učitelji doživljajo strah ob neprimernem vedenju otrok in ko se otroci znajdejo v nevarnih okoliščinah. Prav tako pa se je v predhodno omenjeni raziskavi pokazalo, da učitelji občasno doživljajo strah zato, ker se počutijo zelo odgovorne za otroke in svojih pričakovanj ne zmorejo povsem uresničiti (npr. da bi vse otroke zaščitili pred poškodbo). Tudi tekmovanje s sodelavci je bilo v eni od raziskav (Farouk, 2010) razlog doživljanja strahu pri učiteljih. Strah pri učiteljih (in predvidoma tudi vzgojiteljih) je torej lahko tudi posledica (pre)visokih pričakovanj do sebe – da se morajo učinkovito odzvati na vsako situacijo, tudi če nanjo nimajo neposrednega vpliva. Zato

je za učitelje in vzgojitelje pomembno, da razumejo, kakšno oceno pripišejo situacijam, da le-te potem v njih vzbudijo strah, in kako lahko vplivajo na to oceno. Omenjeni vpliv predstavlja eno od strategij uravnavanja čustev, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

ZNAČILNOSTI URAVNAVANJA ČUSTEV

Urnvananje čustev (UČ) vključuje fiziološke, vedenjske in kognitivne procese, ki posamezniku omogočajo spreminjanje doživljanja in izražanja prijetnih ali neprijetnih čustev (Gross in John, 2002). Ta proces je lahko bolj ali manj zavesten/nezavesten, hoten/nehoten in nadzorovan/nenadzorovan (Gross in Thompson, 2009). Gross in Thompson (prav tam) sta oblikovala procesni model UČ, ki vključuje pet ključnih strategij UČ.

Prva strategija v omenjenem modelu je posameznikovo izogibanje situaciji z namenom, da preoblikuje nastajanje čustev. Druga strategija je preoblikovanje situacije oz. vplivanje nanjo z namenom spremembe čustev. Preusmerjanje pozornosti, tretja strategija v omenjenem modelu, vključuje odkrenitev pozornosti od trenutnega dogajanja na nekaj drugega, kar pripomore k spremembi čustvovanja. Četrta strategija, tako imenovano kognitivno prevrednotenje, vključuje pogled na situacijo z drugačne perspektive, kar posamezniku omogoči tudi drugačno čustvovanje. Peta strategija vključuje preoblikovanje ali fizioloških procesov (npr. umirjanje dihanja) ali doživljanja (npr. zanikanje določenega čustva) ali vedenja (npr. telesna aktivnost), ki omogočijo spremembo čustvovanja. Omenjeni model UČ je bil uporabljen v raziskavah, v katere so bili vključeni tudi učitelji (Burić, Penezić in Sorić, 2017; Jiangwen idr., 2016; Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino in Knight, 2009). Večina teh raziskav se je usmerila na uravnavanje dveh širših skupin čustev (prijetnih in neprijetnih), ne pa na uravnavanje posameznih čustev, na primer strahu. Učitelji pri uravnavanju čustev uporabljajo različne strategije, kot so izogibanje situaciji (npr. izogibanje pogovoru z učencem), preusmeritev pozornosti (npr. preusmeritev pozornosti na učenčevo kompetentnost namesto na njegov slab učni dosežek), prevrednotenje pomena situacije (npr. ponovni razmislek o vsebini dogajanja) in preoblikovanje vedenja

(npr. umirjanje dihanja, prikrivanje neprijetnih čustev, pogovor o čustvih s prijateljem) (Burić, Penezić in Sorić, 2017; Sutton, 2004).

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate raziskave, ki je bila ena od prvih v Sloveniji ter svetu in v kateri nas je zanimalo: (1) Kako pogosto vzgojitelji doživljajo strah pri svojem delu in kako pogosto o njem razmišljajo tudi doma? (2) Katere situacije pri vzgojiteljih vzbujajo strah? (3) Katere strategije vzgojitelji uporabljajo pri uravnavanju strahu in kako pogosta je ta uporaba?

METODOLOGIJA

UDELEŽENCI

V vzorec raziskave je bilo vključenih 143 vzgojiteljev, zaposlenih v 20 vrtcih v različnih slovenskih regijah. Vzgojitelji so bili stari med 21 in 58 let ($M = 38,79$; $SD = 10,16$), dva med njimi sta bila moškega spola. Vzgojitelji so delali z otroki, starimi od enega do pet let, in so imeli od enega leta do 39 let delovne dobe ($M = 16,29$ let; $SD = 11,61$).

MERSKI PRIPOMOČKI

Za obdobje zadnjih dveh tednov so vzgojitelji ocenili, kako pogosto pri svojem delu doživljajo strah in kako pogosto o teh izkušnjah razmišljajo doma: 1 = nikoli, 2 = redko (1- do 3-krat), 3 = občasno (4- do 6-krat), 4 = pogosto (7- do 10-krat), 5 = zelo pogosto ali skoraj vsak dan. Časovni interval dveh tednov smo izbrali zato, ker smo želeli vzgojitelje natančneje usmeriti pri priklicu situacij, povezanih s strahom. Prosili smo jih tudi, naj opišejo najmanj tri situacije, v katerih so pri svojem delu doživljali strah.

Vzgojitelji so izpolnili tudi *Vprašalnik o uravnavanju čustev – dopolnjen* (VUČ – D, Smrtnik Vitulić in Prosen 2016), ki temelji na Grossovem in Thompsonovem (2009) modelu UČ: v njem so podali svojo oceno pogostosti uporabe izbranih strategij uravnavanja čustva strahu. VUČ – D vključuje dvanajst strategij UČ. Za vsako strategijo so na voljo tri trditve: (1) izogibanje situaciji (izogibanje situacijam, ki lahko sprožijo čustvo), (2) sprememba situacije

(spreminjanje situacije, ki sproži čustvo), (3) preusmerjanje pozornosti (razmišljanje o nečem prijetnem, zato da ne bi bili pozorni na neprijetno doživljanje čustva), kognitivno prevrednotenje (4) pomena situacije (pogled na situacijo z drugačne perspektive), (5) pomembnosti situacije (zmanjševanje pomena situacije), preoblikovanje (6) doživljanja (»izključitev« doživljanja), (7) fiziologije (telesno umirjanje) in vedenja. Pri vedenju je vključenih pet strategij: (8) telesna aktivnost (odhod na sprehod), (9) prikrivanje (zmanjšanje čustvenega izražanja ali »neizražanje« čustva), (10) socialna opora (pogovor z drugo osebo), (11) tolažba s hrano (pojesti kaj dobrega za lažje spoprijemanje s čustvom) in (12) uporaba psihoaktivnih snovi (jemanje tablet ali uživanje alkohola z namenom spoprijemanja s čustvom). Vzgojitelje smo vprašali, kako pogosto uporabljajo posamezno strategijo UČ (pet-stopenjska Likertova lestvica: 1 = nikoli ne uporabljam, 2 = redko uporabljam, 3 = občasno uporabljam, 4 = pogosto uporabljam, 5 = skoraj vedno uporabljam). Notranja zanesljivost (Cronbachov α) je za strategije uravnavanja strahu znašala: izogibanje situaciji (0,71), sprememba situacije (0,80), preusmerjanje pozornosti (0,86), prevrednotenje pomena (0,86), prevrednotenje pomembnosti (0,84), preoblikovanje doživljanja (0,64), preoblikovanje fiziologije (0,82), telesna aktivnost (0,86), prikrivanje (0,84), sociala podpora (0,81), tolažba s hrano (0,88) in uporaba psihoaktivnih snovi (0,67).

POSTOPEK IN OBDELAVA PODATKOV

Vzgojitelje smo pisno obvestili o namenu in poteku raziskave. Vzgojitelje, ki so soglašali z vključitvijo v raziskavo, smo obiskali in jih prosili, da vprašalnike izpolnijo v dveh tednih in jih v zaprti kuverti oddajo koordinatorju v vrtcu.

Podatke o vzgojiteljevih ocenah pogostosti doživljanja strahu v vrtcu in razmišljanju o njem doma smo analizirali z uporabo opisne statistike (M in SD). Kvalitativne podatke – opise situacij, v katerih so vzgojitelji doživljali strah – smo analizirali v skladu z navodili za izvedbo vsebinske analize (Vaismoradi, Turunen in Bondas, 2013). Tri ocenjevalke, med njimi tudi avtorici tega članka, smo neodvisno večkrat prebrale odgovore vzgojiteljev, da bi izluščile njihove

ključne vsebinske značilnosti. Nato smo v odgovorih vsaka zase označile izvore in okoliščine strahu pri vzgojiteljih. Avtorici raziskave sva zatem individualno kodirali izvore in okoliščine strahu za vse odgovore in kode med seboj primerjali. Primerjava je pokazala visoko stopnjo ujemanja ocenjevalk pri kodiranju izvorov in okoliščin strahu. Avtorici sva nato dokončno uskladili kode, tako da je bilo ujemanje popolno. Podatke, pridobljene s pomočjo vprašalnika o pogostosti rabe izbranih strategij uravnavanja strahu, smo prikazali z medianami (*Me*), saj smo predhodno ugotovili, da podatki niso bili normalno porazdeljeni (Shapiro-Wilkov in Kolmogorov-Smirnov preizkusi normalnosti, večina *p*-jev > 0,00).

REZULTATI

V rezultatih bomo prikazali pogostost doživljanja jeze pri vzgojiteljih pri delu in pogostost njihovega ukvarjanja s tem doma – oboje so vzgojitelji navajali za zadnja dva tedna. Predstavili bomo tudi izvore in okoliščine strahov pri vzgojiteljih ter analizirali pogostost uporabe izbranih strategij uravnavanja strahu.

POGOSTOST STRAHU PRI VZGOJITELJIH

Rezultati ocen vzgojiteljev za zadnjih štirinajst dni so pokazali, da so le-ti pri svojem delu redko (en- do trikrat) doživljali strah ($M = 1,72$, $SD = 0,83$), prav tako pa so o njem doma redko razmišljali ($M = 1,42$, $SD = 0,61$).

IZVORI IN OKOLIŠČINE, KI SO PRI VZGOJITELJIH VZBUDILE STRAH

V **PREGLEDNICI 1** so prikazani izvori in okoliščine, ki so pri vzgojiteljih v zadnjih dveh tednih vzbudili strah pri delu.

Analiza situacij, ki so jih opisali vzgojitelji, je pokazala pet izvorov strahu: otroke, starše, učitelje same, vodstvo vrtca in »drugo« (sem so bili vključeni ostali izvori). Otroci so bili izvor strahu vzgojiteljev v primerih, ko sta bila ogrožena njihovo zdravje

PREGLEDNICA 1: *Izvori in okoliščine strahov vzgojiteljev pri njihovem delu v zadnjih štirinajstih dneh*

izvori strahu	okoliščine strahu	<i>f</i>
otroci	tveganje za zdravje in varnost (npr. otrok je padel in si poškodoval ustnico)	72
starši	odzivanje staršev z vmešavanjem v delo vzgojitelja (npr. neupravičene pritožbe staršev)	20
vzgojitelji sami	predvidevanje lastne neuspešnosti pri delu (npr. mnenje vzgojitelja, da naloge ne bo uspešno opravil)	15
vodstvo vrtca	nerazumevanje vodstva (npr. ravnatelj vzgojitelja ne bo razumel)	5
drugo	ostali razlogi (npr. strah pred javnim nastopanjem)	7
skupaj		119

in varnost ($f = 72$, npr. otrok je padel in si poškodoval ustnico). Starši so bili izvor strahu vzgojiteljev, ko so slednji pričakovali, da se bodo starši vmešavali v njihovo delo ($f = 20$, npr. strah pred neupravičenimi pritožbami staršev). Vzgojitelji sami so bili izvor strahu, če so predvidevali, da bodo pri svojem delu neuspešni ($f = 15$, npr. strah, da naloge ne bo uspešno opravila). Vodstvo vrtca je bilo izvor strahu v primerih, ko so vzgojitelji predvidevali, da so lahko deležni njihovih kritik ali nerazumevanja ($f = 5$, npr. strah pred nerazumevanjem ravnatelja). Med ostalimi razlogi je bil na primer strah pred javnim nastopanjem.

STRATEGIJE URAVNAVANJA STRAHU PRI VZGOJITELJIH

Za vsako od strategij uravnavanja strahu smo izračunali srednjo vrednost (Me) za pogostost njene uporabe. Glede na uporabljeno lestvico odgovorov v vprašalniku VUČ – D smo rezultate

interpretirali po naslednjih kriterijih: kot redko uporabljene strategije, če je bila $Me \leq 2,33$, kot pogosto uporabljene, če je bila $Me \geq 3,66$, in kot zmerno pogosto uporabljene strategije, če so se rezultati nahajali med $2,5 \leq Me \leq 3,5$.

Vzgojitelji so pri uravnavanju strahu redko uporabljali naslednje strategije: preoblikovanje doživljanja ($Me = 2,33$), telesna aktivnost ($Me = 2,33$), tolažba s hrano ($Me = 1,00$) in uporaba psihoaktivnih snovi ($Me = 1,00$). Za ostale strategije so vzgojitelji navedli, da jih zmerno pogosto uporabljajo za uravnavanje strahu: izogibanje situaciji ($Me = 3,00$), sprememba situacije ($Me = 3,33$), preusmerjanje pozornosti ($Me = 3,33$), prevrednotenje pomena situacije ($Me = 3,50$), prevrednotenje pomembnosti situacije ($Me = 2,67$), preoblikovanje fiziološkega odziva ($Me = 3,33$), prikrivanje ($Me = 2,67$) in iskanje socialne opore ($Me = 3,33$).

RAZPRAVA

Pričujoča raziskava je ena redkih, ki obravnava čustva vzgojiteljev v vrtcu. Pri vzgojiteljih nas je zanimalo njihovo doživljanje in uravnavanje strahu – enega od temeljnih neprijetnih čustev. Rezultati so pokazali, da so vzgojitelji strah pri svojem delu redko doživljali in tudi redko razmišljali o njem doma (en- do trikrat v štirinajstih dneh). Ti rezultati so podobni rezultatom raziskave, ki je vključevala opazovanje več kot sto slovenskih učiteljev razrednega pouka (Prosen idr., 2013) in v okviru katere je bil strah opažen le pri nekaterih učiteljih. Kljub različnim raziskovalnim pristopom – v raziskavi z učitelji je bilo uporabljeno opazovanje, ki omogoča prepoznavanje »navzven« izraženih čustev, v raziskavi z vzgojitelji pa samoporočanje, ki temelji na priklicu doživljanja čustev (Prosen, Smrtnik Vitulic in Poljšak-Škraban, 2011) – se pogostost strahu pri učiteljih in vzgojiteljih ne razlikuje bistveno.

Iz rezultatov naše raziskave je razvidno tudi, da se vzgojitelji s strahovi (sicer redko) ukvarjajo ne le pri svojem delu, temveč o njih razmišljajo tudi doma. To se sklada z ugotovitvami ene od raziskav s hrvaškimi učitelji (Burić, Penezić in Sorić, 2017), ki so

poročali o tem, da se s svojimi čustvi ne ukvarjajo le v času svojega dela, temveč tudi po njegovem zaključku.

Vzgojitelji so opisali situacije, v katerih so v zadnjih štirinajstih dneh doživljali strah pri svojem delu. Kvalitativna analiza teh opisov je pokazala različne izvore in okoliščine njihovega strahu. Vzgojitelji so kot izvore strahu navedli otroke, starše, same sebe in vodstvene delavce vrtca. Najpogostejši izvor vzgojiteljevih strahov so bili otroci, kar je podobno kot v predhodno omenjeni raziskavi s slovenskimi učitelji razrednega pouka (Prosen, Smrtnik Vitulič in Poljšak-Škraban, 2013) in kot v raziskavi s severnoameriškimi srednješolskimi učitelji (Sutton, 2004). V pričujoči raziskavi so vzgojitelji najpogosteje navajali, da se bojijo situacij, ki predstavljajo tveganje za otrokovo varnost in zdravje, kar je bil najpogostejši razlog tudi v predhodnih raziskavah z učitelji (npr. Prosen, Smrtnik Vitulič in Poljšak-Škraban, 2013; Sutton, 2004). Otroci v zgodnjem otroštvu šele razvijajo svoje telesne, miselne, socialne idr. sposobnosti/spretnosti (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2009), zato od njih ne moremo pričakovati, da znajo povsem oceniti nevarnost situacije in se nanjo vselej primerno odzvati. Strah vzgojiteljev, da bi se otroci poškodovali, je zato do neke mere upravičen. Po drugi strani pa se lahko strahovi pri vzgojiteljih – podobno kot pri učiteljih (Smrtnik Vitulič in Lesar, 2017) – pojavijo tudi zaradi idealiziranih predstav o sebi, kot je ta, da je »dober vzgojitelj povsem odgovoren za otrokovo vedenje« (npr. otrok se ne sme nikoli poškodovati), česar pa ni mogoče doseči. Zato je za vzgojitelja pomembno, da ozavešči, na katere okoliščine lahko vpliva (npr. poskrbi za varnost otrok, ko začne z gibalnimi vajami) in na katere ne more povsem vplivati (npr. na nepredvidljivo dogajanje na igrišču).

Prav tako so vzgojitelji v pričujoči raziskavi navajali, da jih je strah sodelovanja s starši, da so izvor strahov tudi oni sami in da jih je strah odzivov vodstva vrtca. Pri delu s starši vzgojitelji navajajo predvsem, da jih je strah vmešavanja v njihovo delo (npr. neupravičene pritožbe staršev), v odnosih z vodstvom jih skrbi njihovo nezaupanje vanje in morebitna kritika, prav tako pa so zaskrbljeni, da svojega dela ne bodo (dovolj) uspešno opravili. Strah, ki ga vzgojitelji navajajo v povezavi s sodelovanjem s starši,

se sklada z ugotovitvami raziskave pri učiteljih (Rizman Herga in Šrot, 2013) – v omenjeni raziskavi so učitelji navajali, da se ne počutijo dovolj kompetentne za delo s starši, kar je lahko razlog za njihov strah. Morda lahko tudi za vzgojitelje v raziskavi predpostavimo, da njihov strah v povezavi s starši izhaja iz njihovega doživljanja prenizke usposobljenosti za delo s starši. Prav tako so vzgojitelji poročali o sebi ter o vodstvu vrtca kot izvorih strahu, kar morda kaže na njihovo manjše zaupanje vase ter na doživljanje vodstva kot avtoritete.

Vzgojitelji imajo pomembno vlogo pri spodbujanju razvoja čustev pri otrocih, saj s svojim izražanjem čustev otrokom predstavljajo model. Zato je pomembno, da znajo svoja čustva učinkovito uravnati. V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto vzgojitelji uporabljajo strategije uravnavanja strahu, ki izhajajo iz modela Grossa in Thompsona (2009). Rezultati so pokazali, da vzgojitelji strah uravnavajo z različnimi strategijami, večino od njih uporabljajo zmerno pogosto, nekatere pa redko. Med strategijami, ki jih redko uporabljajo, so vzgojitelji navedli: preoblikovanje svojega doživljanja (»izključitev« mišljenja ali doživljanja), telesno aktivnost, tolažbo s hrano in uživanje psihoaktivnih snovi. Redko uporabo preoblikovanja doživljanja pri učiteljih v šolskem kontekstu lahko pozitivno ovrednotimo, saj se pogosto »izogibanje« svojemu razmišljanju ali doživljanju dolgoročno lahko izrazi v težavah na področju psihosocialnega zdravja, npr. v povečani aksioznosti in depresivnosti (npr. Aldao, Nolen-Hoeksema in Schweizer, 2010). V določenih okoliščinah (npr. v primeru, ko je otrok v nevarnosti) pa je za vzgojitelja celo zaželeno, da svoje pozornosti trenutno ne usmeri na svoje »notranje« doživljanje, ampak na svoje odzivanje (npr. na nudenje zaščite otroku). Vzgojitelji so prav tako poročali, da svoj strah redko skušajo umiriti s »tolažilno hrano« in psihoaktivnimi snovmi, kar morda lahko pripišemo ozaveščenosti vzgojiteljev o negativnih posledicah dolgoročne uporabe omenjenih dveh strategij (Evers, Stok in de Ridder, 2010) ali pa podajanju socialno zaželenih odgovorov. Vzgojitelji so odgovarjali tudi, da svoj strah redko poskušajo preoblikovati s telesno aktivnostjo, kar je v času opravljanja dela pričakovano, saj se med interakcijami z otroki ne morejo telesno udeleževati. Telesna aktivnost pa je lahko učinkovita strategija

uravnavanja čustev, saj prispeva k psihosocialnemu zdravju (Mili-vojević, 2008), zato jo je tudi pri vzgojiteljih smiselno spodbujati, ko jo lahko uporabijo (npr. popoldne, ko so doma).

Ostale strategije, kot so izogibanje in sprememba situacije, preusmerjanje pozornosti, prevrednotenje pomena in pomembnosti situacije, preoblikovanje fiziološkega odziva, prikrivanje in iskanje socialne opore, vzgojitelji zmerno pogosto uporabljajo za uravnavanje strahu. Zanimivo je, da med v vprašalniku omenjenimi strategijami vzgojitelji nobene ne uporabljajo pogosteje, npr. preoblikovanja pomena situacije ali iskanja socialne opore. Te so se v drugih raziskavah pokazale kot pozitivne za posameznikovo psihosocialno zdravje (npr. John in Gross, 2009). Zmerna pogostost uporabe večine strategij uravnavanja strahu nakazuje, da med vzgojitelji ne prevladuje zgolj uporaba posameznih strategij, temveč izbirajo med različnimi.

SKLEPI

Vzgojitelji poročajo, da redko doživljajo strah pri svojem delu in o njem tudi redko razmišljajo doma. Vzgojiteljevo doživljanje strahu največkrat izvira iz otrok (situacij, ki so lahko nevarne in škodljive za njihovo zdravje), staršev (predvideno vmešavanje v delo vzgojitelja), njih samih (predvidena neučinkovitost pri delu) in vodstva vrtca (predvideno nerazumevanje). Vzgojitelji strah uravnavajo z različnimi strategijami; večino od njih uporabljajo zmerno pogosto, nekatere pa redkeje (med slednjimi so »izklapljanje« doživljanja, telesna aktivnost, tolažba s hrano in uživanje psihoaktivnih snovi).

Pridobljeni rezultati predstavljajo temelj za delo z (bodočimi) vzgojitelji: vzgojitelje bi lahko (npr. v času študija ali v okviru ponujenih strokovnih izobraževanj) dodatno izobrazili o značilnostih posameznih čustev – vključno s strahom – ter učinkovitih načinov njihovega izražanja in uravnavanja. Posebno pozornost bi namenili pogovoru o morebitnih nerealnih pričakovanjih vzgojiteljev do sebe in svojega dela.

Pričujoča raziskava je ena redkih, ki so usmerjene v čustvo strahu pri vzgojiteljevem delu. V prihodnjih raziskavah bi uporabo

vprašalnikov lahko kombinirali z drugimi raziskovalnimi pristopi, kot so intervjuji in opazovanje. Z vzdolžno raziskavo pa bi lahko dolgoročno spremljali izražanje/doživljanje strahu pri vzgojiteljih ter s tem preverili morebitne spremembe na tem področju tekom časa. V raziskavah bi lahko analizirali tudi druga čustva vzgojiteljev ter jih med seboj primerjali.

LITERATURA

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. in Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.
- Burić, I., Penezić, Z. in Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the teacher emotion-regulation scale. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 217–246.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Education Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 29–36.
- Day, C. in Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- DeMorat, M. G. (1998). *Emotion socialization in the classroom context: a functionalist analysis* (Neobjavljena doktorska disertacija). University of California Santa Barbara, CA.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. in Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.
- Evers, C., Stok, F. M. in de Ridder, D. T. D. (2010). Feeding your feelings: emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 792–804.

- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353–368.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Thomas, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. in Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.
- Gordon, T. (1997). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gross, J. J. in John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. V L. F. Barrett in P. Salovey (ur.), *Emotions and social behavior. The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 297-319). New York, NY, US: Guilford Press.
- Gross, J. J. in Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (ur.) *Handbook of emotion regulation* (str. 3–24). New York, London: The Guilford Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hosotani, R. in Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.
- Jiangwen, J., Vauras, M., Volet, S. in Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31.
- John, O. P. in Gross, J. J. (2009). Individual differences in emotion regulation. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 351–372). New York, London: The Guilford Press.
- Ju, C., Lan, J., Li Y., Feng W. in You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67.
- Kılıç, S. (2015). Preschool Teachers' Emotional socialization responses to 4-6 year-old Turkish preschoolers' emotional expressions. *European Journal of Research on Education*, 3(1), 53–63.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. in Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relationship with students: An underemphasized component of teachers'

- basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Macuka, I., Burić, I. in Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnoga zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375.
- Mérida-López, S. in Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130.
- Milivojević, Z. (2008). Emocije: *Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Nissen, H. in Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 217–223.
- Oatley, K. in Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2009). *A child's world: Infancy through adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. in Poljšak-Škraban, O. (2011). Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *CEPS Journal*, 1(3), 141–157.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. in Poljšak-Škraban, O. (2013). Observing teachers' emotional expression in their interaction with students. *The New Educational Review*, 31(1), 75–85.
- Rizman Herga, N. in Šrot, K. (2013). Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(2/3), 223–239.
- Şahin Baltacı, H. in Demir, K. (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles educational sciences. *Theory & Practice*, 12(4), 2422–2428.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 616–621.

- Smrtnik Vitulić, H. in Lesar, I. (2017). Changes of beliefs on good teachers and the characteristics of child development of primary education students. *CEPS Journal*, 7(4), 185–205.
- Smrtnik Vitulić, H. in Prosen, S. (2016). *Vprašalnik o uravnavanju čustev – dopolnjen* (VUČ-D). Neobjavljeno gradivo.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration and self-regulation. V P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.), *Emotion in Education* (str. 259–274). USA: Elsevier Inc.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. in Knight, C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. in Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405.
- Wilson, B., Ireton, E. in Wood, J. A. (1997). Education beginning teacher fears. *Education*, 117(3), 396–380.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z. in Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948.

MEDVRSTNIŠKO NASILJE V OSNOVNI ŠOLI Z VIDIKA UČENCEV IN STROKOVNIH DELAVK

43

PEER VIOLENCE IN SCHOOL SETTINGS FROM THE
PERSPECTIVE OF STUDENTS AND SCHOOL WORKERS

Taja Lampe, *mag. prof. soc. ped.*

Osnovna šola Ivana Tavčarja Gorenja vas, Trata 40, 4224 Gorenja vas

taja.lampe@os-ivantavcar.si

POVZETEK

Prispevek obravnava medvrstniško nasilje v osnovni šoli, ki se manifestira v številnih oblikah s prevzemanjem različnih vlog in pod vplivom različnih dejavnikov. Ker s seboj prinaša posledice za vse udeležene v šoli, je predmet truda za učinkovito preprečevanje s strani izobraževalnih politik. S povečano občutljivostjo za zaznavanje medvrstniškega nasilja in s poznavanjem učinkovitih preprečevalnih in obravnavnih strategij lahko pričakujemo izboljšanje šolskega okolja, ki kljubuje tovrstnemu nasilju. Najučinkovitejši pristopi upoštevajo šolo kot sistem in poskušajo doseči sistemske spremembe. Z raziskovalnima instrumentoma usmerjenega skupinskega intervjuja na vzorcu 19 učencev in polstrukturiranega intervjuja na vzorcu 3 strokovnih delavk sem v okviru magistrskega dela raziskovala njihove poglede na medvrstniško nasilje, vzroke

zanj, kako ga zaznavajo, obravnavajo in preprečujejo ter s katerimi težavami se pri tem srečujejo. Besedilo z raziskavo kvalitativnega značaja izpostavi subjektivne pripovedi doživljanja medvrstniškega nasilja, s čimer ponuja podrobnejši vpogled v pojav z vidika ključnih akterjev šole in uporabna izhodišča za pristopanja k pojavu.

KLJUČNE BESEDE: *medvrstniško nasilje, osnovna šola, učenci, strokovni delavci*

ABSTRACT

This article deals with peer violence in primary schools, which can appear in several forms, in adopting various roles and under the influence of various factors. As it results in several consequences for all members of the school, it has become a subject of efforts to prevent peer violence effectively through education policies. By lowering the tolerance for peer violence and by teaching strategies for preventing and dealing with it, we can expect an improvement in the school environment, which, with its protective characteristics, works to oppose peer violence. The most effective approaches consider school a system and try to achieve systematic change in schools. Two research mechanisms – a focus group interview with 19 students and a semi-structured interview with three school workers – were used in my master thesis to study how students and school workers perceive peer violence and its causes, how they recognise it, manage and prevent it, and what problems they face. Qualitative research offers a new perspective on peer violence, as it offers subjective insights into peer violence and with that, a detailed picture of this problem, as perceived by the members of the school, while also offering practical starting points for approaching the subject.

KEY WORDS: *peer violence, primary school, students, school workers*

UVOD

Medvrstniško nasilje¹ obstaja od nekdaj. Merjenje moči med vrstniki je del odraščanja in je prisotno na vseh šolah. Pojmovanje nasilja se širi in poleg fizične vključuje tudi druge oblike zlorabe moči – psihično, spolno, spletno, ekonomsko nasilje in drugo. Raziskave relativno dosledno poročajo o velikem deležu učencev, ki se znajdejo v vlogi žrtve, kar opozarja na to, da je MVN resen problem sodobnih šol. Raziskovanje pojava sledi povečani občutljivosti strok, šol in širše javnosti za kršenje človekovih, posebej otrokovih pravic. V Konvenciji o otrokovih pravicah² je zapisano, da ima vsak otrok pravico, da se izobrazuje in je varen. Zaradi medosebnega in institucionalnega nasilja, ki ga doživlja (ali se vanj vpleta), je smiselno govoriti o otrokovi pravici do varne šole, ki pa je v šoli, kjer se dogaja MVN, kršena in zato predmet truda za preprečevanje takega nasilja s strani šole. Za načrtovanje spoprijemalnih strategij, ki bi odgovarjale šoli, je potrebno raziskovanje problematike z vidika ključnih akterjev šole. Ob tem velja opomniti, da je šola v veliki meri določena z zunanjimi strukturnimi in kulturnimi okoliščinami, zato ji ne moremo pripisati vseh pristojnosti za reševanje problematike.

NASILJE V ŠOLI

Nasilje v šoli je opredeljeno kot vedenje z nasilnimi elementi, ki se dogaja v šoli. V šolski prostor spada iz več razlogov: (1) različne vrste in oblike nasilja se dogajajo v šoli (in njenem okolišu); (2) vzroki in povodi za nasilno vedenje so (tudi) v položajih, vlogah, odnosih in (ne)moči subjektov, ki hodijo ali delajo v šoli (zaposleni, učenci); (3) posledice nasilnih dejanj so vidne in prepoznane v šolskem prostoru (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009). V strokovni literaturi sta opredeljeni dve ravni nasilja v šoli. Na eni strani se v šoli srečamo z institucionalnim nasiljem, posrednim

¹ V nadaljevanju besedila uporabljam kratico MVN.

² Konvencija o otrokovih pravicah (1989).

in prikritim nasiljem,³ »ki ga izvaja šola kot družbena institucija s svojim sistemom izobraževanja, vzgajanja, discipliniranja in zahtevami (ki niso vedno prilagojene učencem)«, in na drugi strani z nasiljem, ki nastaja neposredno v medosebnih odnosih med vpletenimi v vzgojno-izobraževalni proces (Pušnik, 2012, str. 123). V nadaljevanju se prispevek osredotoča na MVN kot eno izmed vrst medosebnega nasilja v šoli.

OPREDELITEV IN IZBRANI VIDIKI MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Naše razumevanje in definiranje nasilja je močno odvisno od naše predstave o pojavu, interpretiranja in vrednotenja pojava ter izkušenj, ki jih imamo (Muršič, 2012). To pomeni, da v kontekstu MVN najdemo različne definicije, tako v slovenski kot tuji strokovni literaturi se pojavlja različna terminologija. Po pregledu le-te⁴ sem strnila naslednje skupne elemente: MVN vključuje hoteno, praviloma ponavljajoče se in dalj časa trajajočo uporabo fizične, verbalne, psihološke, ekonomske, spolne in/ali spletne zlorabe moči. Tako ravnanje lahko izvaja ena oseba ali skupina posameznikov nad drugo osebo ali skupino. MVN obeležuje neravnovesje moči med vpletenimi. Sčasoma postaja praviloma vse bolj izraženo in za prizadetega neznosno, saj se pred nasiljem ne more braniti, zato s seboj prinaša številne posledice – tudi za tiste, ki se vedejo nasilno in/ali ga opazujejo. Nasilje je običajno mogoče zaustaviti le s primernim zunanjim posredovanjem, čeprav je pogosto skrito pred avtoritetami.

Izpostavi velja novejšo obliko nasilja, spletno nadlegovanje, ki se v zadnjem desetletju močno povečuje. Z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, kot so mobilni telefoni,

³ Ob tem velja upoštevati, da je vsaka šola vsakokratne družbe »nedvomno prenašalec družbenega vrednostnega in ideološkega sistema, utrjevalec družbeno-ekonomskih odnosov in razmerij neenakosti, akulturacije ter dominantnosti večinske kulture« (Lešnik Mugnaioni idr., 2009, str. 39).

⁴ Aničič idr. (2002); Bučar Ručman (2004); Habbe (2000); Lešnik Mugnaioni (2012); Lines (2008); Olweus (1995); Pečjak (2014); Pušnik (1999); Razpotnik in Dekleva (2015)

e-pošta, družabna omrežja, spletne klepetalnice itd. (Compton, Campbell in Mergler, 2014; Wade in Beran, 2011), se pojavlja v obliki negativnih sporočil, groženj, žalitev, nadlegovanja, širjenja laži o drugih, razkrivanja zasebnosti drugih, kraj gesel za dostop, prevzemanja identitete drugih in objavljanja posnetkov s kočljivo vsebino (Sanders in Phye, 2004, v Košir, 2013). S specifičnimi okoliščinami, značilnimi za virtualni prostor,⁵ spada spletno nasilje v posebno skupino nasilnih dejanj, ki jih težko odkrijemo, še težje pa preprečujemo (Košir, 2013; Pečjak, 2014; Pušnik, 2012). Posledice za žrtve so destruktivne, saj tovrstno nasilje vdira v njihov varen prostor in nimajo možnosti nadzora nad tem, kaj vse se v zvezi z njimi znajde na spletu. Strah doživljajo vsakič, ko prižgejo računalnik ali pogledajo na telefon. Ker ne poznajo povzročitelja, pa so še posebej previdne in tesnobne (Kowalski, 2008; Hinduja in Patchin, 2009, v Pušnik, 2012).

PRISTOPI K POJASNJEVANJU MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Vsako nasilje v medosebnih odnosih se zgodi znotraj določenega konteksta, ki tako nasilje omogoča, spodbuja in dovoljuje (Muršič, 2012). V povezavi s pojmovanjem tega konteksta se je razvilo več pristopov, ki jih D. Lešnik Mugnaioni (2012) poimenuje kar kontekstualizacije nasilja v šoli, razlikujejo pa se glede na izhodišča. V nadaljevanju predstavljam socialnoekološki model, ki ponuja pomembno dopolnitev individualističnim pogledom⁶ ter opozarja na pogojenost MVN z interakcijskim delovanjem več dejavnikov in umeščenostjo v socialni kontekst (Heery, 2012, v Lešnik Mugnaioni, 2012).

⁵ anonimnost povzročitelja, spremenjeno razmerje moči, pomanjkanje nadzora s strani odraslih, skoraj neskončno občinstvo, dosegljivost in izpostavljenost žrtve, prostor in čas nista omejena itd.

⁶ Pogosto preozkim in etiketirajočim pristopom, ki v nasilnem vedenju posameznika najraje vidijo le značilni izraz njegove »nasilne strukturne osebnosti« in drugih individualnih lastnosti (Muršič, 2012, str. 9).

SOCIALNOEKOLOŠKI MODEL

Socialnoekološki okvir se je razvil kot odziv na vse bolj kompleksne dejavnike tveganja za pojav nasilja med mladimi v šoli (Lešnik Mugnaioni, 2012). MVN se ne dogaja v izolaciji, temveč vedno poteka v nekem socialnem kontekstu, ki ga sestavljajo posameznik, družina, šola in družbeno okolje (Espelage in Swearer, 2010, v Lim in Hoot, 2015). Krall (2003) vidi prispevek socialnoekološkega modela k razumevanju nasilja v šoli predvsem v tem, da model izpostavlja pomen medsebojnega součinkovanja med posameznikom in različnimi okolji, v katere je umeščen. To pomeni, da pri pristopanju k MVN v šoli nimamo pred očmi samo učencev, temveč kontekste, v katere so le-ti vpeti, in prepoznavanje njihovega medsebojnega učinkovanja. Šele s postavljanjem nekega vedenja v kontekst in poznavanjem virov, ki so posamezniku na voljo ali za katere je strukturno prikrajšan, si odpremo možnosti za celovito razumevanje njegovih nasilnih odzivov, poudarja Muršič (2012).

Heery (2012, v Lešnik Mugnaioni, 2012) razlikuje štiri ravni, ki vplivajo na pojav vrstniškega nasilja: (1) biološka in osebna zgodovina (psihološka struktura osebnosti, starost, izobrazba, materialni status, težave v duševnem zdravju, pretekle izkušnje z nasiljem, prepričanja, vrednote itd.); (2) pomembni odnosi, ki jih ima oseba v družini in partnerskih odnosih, s prijatelji in vrstniki, ter kakovost teh odnosov; (3) pripadnost skupnostim (šolski, lokalni, delovni itd.) in v njih zaznani dejavniki tveganja za nasilje; (4) širši družbeni kontekst kot dejavnik tveganja za nasilje (socialne razmere, kulturne norme, neenakost v družbi, zdravstveni, šolski in socialni sistem itd.).⁷

⁷ Ob tem avtor poudarja, da vse štiri ravni enakovredno štejejo pri načrtovanju preventivnega dela, saj so enako pomembne (prav tam).

KROŽNA POVEZANOST MEDOSEBNEGA IN STRUKTURNEGA NASILJA V ŠOLI

Muršič (2012) s prisposodbo kroga (O) ponazarja ciklični način percepcije MVN, ki jo razume kot kompleksno in vzajemno povezano družbeno problematiko, in opozarja na krožno povezanost nasilja na različnih ravneh vsakdanjega življenja, v mikro-, mezo- in makroplasteh družbe: medosebnega, institucionalnega, simbolno-kulturnega, strukturnega nasilja. Omenjeni vidik vodi razmislek o tem, kako se nasilje otrok in nad otroki v družbeni skupnosti prenaša na polje šole in obratno (prav tam), kar pomeni, da nasilja v šoli ne smemo razumeti kot problem, ki je neodvisen in nepovezan s širšim družbenim kontekstom, v katerega je pravzaprav umeščen, zapišeta Josipovič in A. Smolič (2016). Pri tem se strokovnjaki opirajo na različne študije,⁸ ki poudarjajo povezavo med nasiljem v šoli in širšo družbeno neenakostjo, nepravilnostjo in socialnim izključevanjem prevladujoče kulture, v kateri prepoznamo elemente, ki taisto nasilje omogočajo in spodbujajo. Za Deklevo (2000) najpomembnejše vzročne dejavnike za MVN v šoli predstavljajo prav makrosocialni dejavniki (revščina, migracije, marginalizacija, brezposelnost, etničnost) in šolskosistemski (storilnostna naravnost, selektivnost). A. Kobolt (2010) konkretizira, da so pričakovanja, norme, pravila in kultura v šoli pravzaprav elementi družbenega, ki opredeljujejo, kaj je v določenem kontekstu izstopajoče in moteče (prav tam). D. Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič (2016) pišejo, da so v šolskem prostoru za doživljanje številnih oblik nasilja znotraj šole posebej rizični otroci, ki pripadajo ranljivim družbenim skupinam,⁹ saj je njihova podrejenost že v družbi kulturna in/ali celo pravna norma (Lešnik Mugnaioni idr., 2009).

⁸ npr. Dekleva in Razpotnik (2002), Maljevac in Magić (2009), Carter in Spencer (2006)

⁹ pripadniki drugačnih etničnih in verskih skupin, učenci s posebnimi potrebami, učenci iz socialno ogroženih družin, istospolno usmerjeni itd.

CELOSTNI PRISTOPI PRI SPOPRIJEMANJU Z MEDVRSTNIŠKIM NASILJEM

Ob spoznanju o omejeni učinkovitosti parcialnih ukrepov¹⁰ se je izoblikovalo enotno stališče, da so pristopi preprečevanja in obravnavanja MVN v šoli uspešni le, če »upoštevajo šolo kot sistem in poskušajo doseči sistemske spremembe«. Gre za t. i. pristope celotne šole (Dekleva, 1996, str. 136), ki so celoviti, vsešolski, sistemski (Lešnik Mugnaioni, 2012).

Pri tem sta celovitost in sistemskost razumljeni kot načrtno in sistematično angažiranje celotne šole, ki v oblikovanje in izvajanje programa vključuje vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa (učence, starše, vodstvo šole, učitelje, šolske svetovalne delavce, tehnično in podporno osebje). Celostni pristop obenem stavi na partnersko povezovanje s skupnostjo oz. z lokalnim okoljem in na sodelovanje z različnimi organizacijami, ustanovami in akterji v širši lokalni, regionalni in nacionalni skupnosti (npr. CSD,¹¹ policija, zdravstvene službe in druge nevladne organizacije, ki se ukvarjajo s problematiko nasilja), saj MVN razume kot kompleksen pojav, ki prizadene vse neposredno in posredno vpletene ter celotne skupnosti, v katerih se odraža in poraja – vrstniško, razredno, šolsko, družinsko, lokalno in tudi širšo družbeno skupnost. Učinkovit obravnavni in preprečevalni pristop k MVN – upoštevajoč model valujočega učinka,¹² ki pojasnjuje, kako MVN vpliva in prizadene vse udeležence šolskega okolja – razume pojav kot skupno odgovornost in izziv sodelovanja vseh, ki soustvarjajo te skupnosti (npr. Dekleva, 1996; Lešnik Mugnaioni, 2012; Olweus, 1995; Popp, 2003; Pušnik, 1999).

¹⁰ Praviloma so usmerjeni k posameznim ciljnim skupinam (učiteljem, učencem, staršem) in k posameznim ciljem (za izboljšanje zaznavanja MVN, za učinkovito preventivno delovanje itd.) (Pečjak, 2014).

¹¹ Center za socialno delo

¹² Glej Sullivan (2011, str. 37).

PREVENTIVA KOT DEL CELOSTNEGA PRISTOPA K MEDVRSTNIŠKEMU NASILJU

Šola je pri spoprijemanju z MVN učinkovita, če se načrtovanja in izvedbe (preventivnega) programa in aktivnosti loteva načrtno in premišljeno (Lešnik Mugnaioni, 2012). Temelj za učinkovito pristopanje k MVN predstavljata vzpostavitev ničelne tolerance do nasilja in jasno oblikovana politika šole,¹³ ki predstavlja ključni element skupnega razumevanja in poenotenega pristopanja k pojavi (Muršič, 2012).

Preventivne dejavnosti¹⁴ delujejo na preprečevanje MVN in/ali zmanjšujejo tveganje za pojav nasilja. Zasedujejo naslednje cilje: (a) povečanje občutljivosti za nasilje in spreminjanje odnosa/stališč do nasilja; (b) hitrejša zaznava in prepoznavanje nasilja v medosebnih odnosih; (c) usmerjanje šol k sistemskemu preprečevanju MVN; (d) zmanjševanje dejavnikov tveganja za MVN (Lešnik Mugnaioni idr., 2009); deklarirajo pa usmerjenost k/h: (a) razvoju veščin za nenasilno komunikacijo; (b) socialnemu vključevanju vseh učencev; (c) medsebojnim odnosom strpnosti; (d) informiranju o pravicah učencev; (e) krepitvi pozitivne samopodobe; (f) razvoju socialnih veščin; (g) razvoju ugodne razredne in šolske klime; (h) omejevanju agresivnosti in izbire nasilnih dejanj ter (i) razvoju strategij za konstruktivno reševanje konfliktov. Pri izvajanju aktivnosti je pomembna vključenost preventivnih vsebin v redne dejavnosti šole (v vzgojni načrt šole oz. letni delovni načrt šole) in njihovo prilagojenost konkretnim potrebam oz. specifični problematiki šole. Smiselno je, da se aktivnosti načrtujejo na ravni razreda, stopnje šole ali cele šole in da vključujejo tudi starše (Pečjak, 2014).

¹³ Oblikovanje šolske politike oz. programa za zmanjševanje nasilja v različnih strokovnih prispevkih (npr. Dekleva, 1996; Olweus, 1995; Pečjak, 2014; Pušnik, 2004; Sullivan, 2011) poteka na različnih ravneh in skozi več faz.

¹⁴ Konkretni primeri preventivnih in obravnavnih programov ter dejavnosti, ki lahko šolam predstavljajo vodilo za oblikovanje preventivnih strategij, so opisani v naslednji znanstveni monografiji: Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šolah, opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.

OBRAVNAVA KOT DEL CELOSTNEGA PRISTOPA K MEDVRSTNIŠKEMU NASILJU

Obravnavanje nasilja med vrstniki v šoli ima dva temeljna vidika: (1) obravnavo dogodka, ki pomeni takojšnje prekinitev nasilja, pogovor z udeleženi, pomoč žrtvi nasilja in sprejemanje odgovornosti s strani povzročitelja nasilja ter odločitev o morebitnih ukrepih za nadaljnjo preprečevanje nasilja in (2) preventiven učinek s sporočilom, da šola preprečuje nasilje, da ga obravnava hitro in ustrezno ter da je zaupanja vredna ustanova (Lešnik Mugnaioni idr., 2009).

K obravnavanim modelom štejemo modele, ki: (a) ponujajo psihosocialno, pravno in druge oblike pomoči osebam z izkušnjo nasilja; (b) se ukvarjajo s spreminjanjem agresivnih vedenj pri osebah, ki se vedejo nasilno; (c) osebam z izkušnjo nasilja zagotavljajo umik v varen prostor; (d) usmerjajo šolo k vzpostavitvi enotnih pravil in postopkov za obravnavo konkretnih primerov nasilja; (e) informirajo šolo o pristojnostih zunanjih institucij in možnosti/dolžnosti prijave nasilja zunanjim pristojnim institucijam; (f) informirajo in izobražujejo o zakonodaji na področju preprečevanja nasilja; (g) informirajo o nevladnih in vladnih programih pomoči žrtvam in povzročiteljem nasilja (prav tam).

NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

V šolah ostaja potreba po neprekinjenem prizadevanju za izboljševanje okoliščin, ki prispevajo k preprečevanju MVN. Cunningham, Cunningham, Ratcliffe in Vaillancourt (2010) ugotavljajo, da vedno več raziskovalcev zaključuje, da je oblikovanje strategij pristopanja k MVN najučinkovitejše takrat, ko nastaja v sodelovanju z učenci in učitelji, ki imajo neposreden vpogled v situacijo in kot vključeni vanjo ponujajo edinstven vidik, ki omogoča nazornejšo razumevanje pojava. Z raziskavo želim pod drobnogled vzeti prav ta dva vidika. Med pregledom literature sem ugotovila, da obstaja veliko raziskav in napotkov o tem, kako naj šole pristopajo k preprečevanju MVN, manj pa je raziskanega o vidikih učencev in strokovnih

delavcev ter njihovih predlogih za preprečevanje MVN, predvsem v Sloveniji, kjer prevladujejo kvantitativne raziskave, ki v obzir vzamejo manj izkušenj in stališč prisotnih v šoli.

Cilj raziskave je spoznati izkušnje in stališča učencev ter strokovnih delavk o MVN, njegovih vzrokih, naravi zaznavanja, obravnavanja in preprečevanja ter dobiti vpogled v njihovo razumevanje, konceptualizacijo in odnos do MVN. Zanimajo me tudi njihove (ne)posredne izkušnje z MVN in s tem, kako se šola spoprijema z njim. S pomočjo izvedenih intervjujev želim med udeleženci raziskave dodatno dvigniti občutljivost za pojav in nadam se, da bodo pridobljeni rezultati služili izbrani osnovni šoli kot svojevrsten zemljevid za soočanje z MVN, saj se bo lahko naslonila na svoje močne plati, upoštevala in preseгла pa svoje šibkosti.

VZOREC

Vzorec predstavlja 22 oseb, učencev in strokovnih delavk izbrane osnovne šole, mešanih po spolu. Vzorec je razdeljen na dva podvzorca, pri čemer prvi podvzorec sestavlja 19 učencev iz druge in tretje triade. Učenci so bili za potrebe izvajanja usmerjenega skupinskega intervjuja razdeljeni v tri starostne skupine.¹⁵ V drugi podvzorec so vključene 3 strokovne delavke, zaposlene na delovnem mestu svetovalne delavke (2) in učiteljice razrednega pouka (1). Podvzorca sestavljajo osebe, ki so bile izbrane na podlagi namenkega neslučajnostnega vzorčenja.

METODA IN POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Oblikovala sem dva različna instrumenta, ločeno za vsak podvzorec. Instrument v obeh primerih predstavlja polstrukturirani intervju, ki mi je omogočil, da so pogovori ostali osredotočeni na vnaprej

¹⁵ 1. skupina: 7 učencev iz druge triade; 2. skupina: 5 učencev iz tretje triade; 3. skupina: 7 učencev iz tretje triade.

pripravljene teme, in hkrati odprl prostor za vprašanja, s katerimi sem se prilagajala odgovorom.

S strokovnimi delavkami sem opravila individualni intervju, z učenci pa je bil izveden usmerjeni skupinski intervju. Ker se mi je zdelo pomembno, da učenci pred izvedbo pogovora razumejo pojme, ki se nanašajo na pojav MVN,¹⁶ sem uvodoma oblikovala kratko aktivnost, ki je služila vpogledu v raziskovalno temo. Glede na to, da sem usmerjene skupinske intervjuje izvajala v različnih starostnih skupinah, sem po potrebi potek in vsebino intervjuja prilagodila posameznemu starostnemu obdobju, kar je terjalo nenehno preverljivost njihovega razumevanja pojmov in vprašanj. Med vprašanji so bile razpršene tudi tri vinjete.¹⁷ Med pogovorom sem poskušala spodbuditi vse udeležence, da bi izrazili svoje mnenje o določenih vprašanih in ga argumentirali. Prav interakcija med njimi je spodbudila nove ideje in izražanje mnenj, postavljanje vprašanj in soočanje stališč, kar je vodilo k oblikovanju celovitejšega vpogleda v temo.

Vsi pogovori so potekali brez zapletov v prostorih izbrane osnovne šole ob vnaprej dogovorjenih terminih, trajali pa so v razponu od 60 do 105 minut. Temeljili so na prostovoljni udeležbi s soglasjem staršev. Vsem intervjuvancem je bila zagotovljena anonimnost. Pogovore sem z dovoljenjem posnela z diktafonom, zapisovala pa sem si med razpravo opažene neverbalne reakcije, saj služijo kot dopolnitev verbalnim izjavam.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Podatke sem obdelala s kvalitativno vsebinsko analizo. Uporabila sem odprto kodiranje, kjer sem odgovore intervjuvancev prebrala, podčrtala pomembne izjave in določila enote kodiranja. Tem enotam sem določila kode prvega reda, v nadaljevanju pa sem jih združila v kode drugega reda in iz omenjenih kod oblikovala

¹⁶ »medvrstniško nasilje«, »žrtev nasilja«, »nasilnež«, »opazovalec« itd.

¹⁷ V celoto povezujejo zgodbo o deklici, ki je bila v osnovni šoli žrtev MVN, in služijo kot konkreten (hipotetičen) primer ob vprašanih, na podlagi katerih se je pogovor o občutljivi temi, tj. MVN, lažje razvil, ne da bi se učenci ob tem nujno osredotočali neposredno na svoje izkušnje.

vsebinske sklope. Interpretacija vsebine je prikazana skozi povzetek vsebinskih sklopov, ki so nastali na osnovi raziskovanja mnenj in izkušenj učencev ter strokovnih delavk o doživljanju pojava MVN, motivih zanj, zaznavanju, obravnavanju in preprečevanju le-tega. Vsebine, ki so jih podali učenci in strokovne delavke, se v izsledkih dopolnjujejo oz. prepletajo, mestoma pa so vključena tudi individualna doživljanja učencev in strokovnih delavk. Analizo podatkov zaokrožim z razmislekom o priporočilih intervjuvancev za vzpostavitev varne šolske skupnosti.

IZSLEDKI RAZISKAVE¹⁸

Sodeč po pogovorih z učenci in strokovnimi delavkami, je v izbrani osnovni šoli nasilje (zlasti verbalno) bolj ali manj del vsakdanjega šolskega življenja. Ne nazadnje je MVN po mnenju strokovnih delavk pojav sleherne vrstniške skupine, kar bi lahko pomenilo, da smo z nasiljem v šolah pravzaprav zaznamovani in da ga ne bomo mogli povsem odpraviti, saj je in bo sestavni del našega življenja. Tvegano je spoznanje, da nekateri učenci povzročanje verbalnega nasilja prikazujejo kot hec, medtem ko pri učencih, ki izkušajo MVN, prihaja do izrazitih stisk, sprememb v vedenju in čustvovanju, kar vodi v poslabšanje fizičnega in psihičnega zdravja. Intervjuvanci menijo, da se učenci poslužujejo nasilnega vedenja z namenom, da bi se razbremenili lastnih stisk oz. težav.

Rezultati raziskave kažejo, da MVN dobiva vedno nove oblike in razsežnosti. Z razmahom razvoja tehnologije se nasilje širi na splet in zaradi specifičnih okoliščin (kot so anonimnost povzročitelja, pomanjkanje nadzora s strani odraslih, dosegljivost in izpostavljenost žrtve tudi v domačem okolju), znotraj katerih se poraja, postaja skrb vzbujajoče. Spletno nasilje je težko zaznati, še težje preprečevati. Ker si strokovne delavke z elektronskimi napravami niso »domače«, to zanje pomeni negotov, neznan teren. Najbolj

¹⁸ V nadaljevanju so predstavljeni le izbrani izsledki raziskave. Celotno raziskovalno gradivo zaradi prevelikega obsega ni objavljeno, nahaja se pri avtorici (taja.lampe@os-ivantavcar.si).

»izstopajočo« obliko pa še vedno predstavlja fizično nasilje, ki je vidno s prostim očesom, so si enotni intervjuvanci. Vendar pa to, kar vidimo, še zdaleč ni celoten pojav in predstavlja le vrh ledene gore, opozarjajo strokovne delavke. Učinkovitost obravnave MVN v izbrani osnovni šoli otežuje dejstvo, da nasilje ni zaznano. Mogoče razloge za obstoječe stanje intervjuvanci vidijo v: (a) sramu in/ali strahu učencev pred maščevanjem s strani povzročitelja nasilja; (b) nezadostni podpori in/ali neobčutljivosti za nasilje s strani strokovnih delavcev; (c) skritosti nekaterih oblik nasilja, ki se izvajajo tako, da ga avtoritete ne bi opazile (zlasti med odmori, izven šole). Poudariti velja, da se MVN vedno dogaja v navzočnosti opazovalcev takega nasilja, ki so dogodku neposredno priča. Raziskava prinaša podatke, da so odzivi učencev opazovalcev na MVN zelo različni. Večina jih izraža negativno stališče do MVN, po drugi strani pa v večini poročajo, da precej redko posežejo v nasilno dogajanje, ker se bojijo povzročiteljev nasilja in tega, da bi sami postali njihova tarča, so napačno prepričani, da poročanje o MVN pomeni tožarjenje, ali pa z nasilnim dogodkom nočejo imeti opravka oz. jih je strah, da bodo tudi sami izpadli kot sokrivi, če se bodo vpletli. Nekateri učenci se, kot poročajo, na opaženo MVN odzovejo proaktivno in skušajo osebo, ki doživlja nasilje, potolažiti, jo braniti ali pa o dogodku poročajo odrasli osebi. V skladu z odgovori intervjuvancev lahko predvidevam, da ključni problem pri preprečevanju MVN ni obravnava nasilja, temveč njegova zaznava. V šoli strokovni delavci zasledujejo ničelno toleranco do zaznanega nasilja, kar pomeni, da imajo razvite pristope za obravnavanje MVN, ki se razlikujejo glede na težo dejanja, število vpletenih, morebitne poškodbe itd. Po mnenju strokovnih delavk je najučinkovitejša kombinirana obravnava, saj vključuje šolsko svetovalno službo, učitelja oz. razrednika, starše, učenca z izkušnjo nasilja in učenca, ki doživlja nasilje.

Ob preventivnem prizadevanju za manj MVN so strokovne delavke v prvi vrsti naklonjene delu z vrstniško skupino. Tvegavanje za MVN zmanjšujejo zlasti s krepitvijo razredne skupnosti in z učenjem odnosnih, socialnih in emocionalnih veščin, ki jih razvijajo s pomočjo socialnointeraktivnih iger. Učenci dejavnosti sprejemajo pozitivno in poročajo, da jim pomagajo pri razumevanju in izražanju

lastnih čustev, razvoju zaupanja v odnosu do sebe, razvoju sočutja in razumevanju ter spoštovanju različnosti med njimi, spoznavanju tehnik sproščanja in izbiri primerne vedenja, oblikovanju prijateljskih odnosov in odnosov naklonjenosti ter sodelovanja. Na tem mestu strokovne delavke spregovorijo o pomenu angažiranosti posameznega strokovnega delavca za iskanje možnosti, kako sistematično vnašati različne preventivne dejavnosti v kurikulum. Obenem opomnijo na pomen timskega sodelovanja vseh zaposlenih, ki ga prepoznavajo v izmenjevanju informacij, nudenju podpore in učenju drug od drugega. Učenci kot primer dobre prakse izpostavijo ukrep učiteljice, ki je v razredu določila učenko in ji predala odgovornost za opazovanje razreda in odzivanje na zaznane nasilje. Ukrep učenci doživljajo kot pozitiven vrstniški pritisk k nenasilju, saj povedo, da bi v vzpostavljenih okoliščinah nasilno vedenje nezaželeno izstopalo in bi pritegnilo negativno pozornost. Največji preprečevalni učinek pa je, da učenci vedo, da bo njihovo vedenje v vsakem primeru sankcionirano, saj bo učenka o tem obvestila učiteljico. Za učinkovito zaznavanje MVN učenci izpostavijo tudi pomen pristnih odnosov med učenci in učitelji. Po njihovem mnenju je pomembno, da učitelj spozna učence, saj to na eni strani vpliva na njegovo zmožnost prepoznavanja njihove stiske in učinkovitejše nudenje pomoči, na drugi strani pa bodo učenci učitelju, s katerim se čutijo povezane, hitreje zaupali svojo stisko. Kot mnoga druga področja šolskega življenja pa je tudi nasilje med vrstniki problematika, ki prebuja potrebo po vzajemnem sodelovalnem odnosu s starši, kjer strokovne delavke vidijo potencial v opolnomočenju staršev, da bodo znali in zmogli prepoznati otrokove težave, povezane z MVN.

Pomemben sklep, ki ga prinaša izvedena raziskava, je, da šole najverjetneje lahko nekaj naredijo za zmanjševanje MVN, čeprav zanj niso »odgovorne« v celoti, saj je MVN po mnenju intervjuvanec kompleksen problem, na katerega vpliva interakcijsko delovanje več dejavnikov: (a) osebne težave učencev (čustvene težave, slaba samopodoba, motnja pozornosti in aktivnosti); (b) dinamika vrstniške skupine (popuščanje vrstniškemu pritisku, potreba po sprejetosti in pripadnosti, težnja po pridobivanju moči in statusa v skupini, »trendi v skupini«); (c) lastna viktimizacija (v družinski

ali v šolski situaciji); (d) družinska dinamika (vrednote, vedenjski vzorci, vzgojna nekompetentnost, razveze, težave, kot so odvisnosti v družini); (e) šolska situacija (učna neuspešnost); (f) dejavniki na ravni širše skupnosti (diskriminacije, individualizem in tekmovalnost sodobne družbe). Motiv za nasilno vedenje, ki je bil v intervjujih tako s strani strokovnih delavk kot učencev najpogosteje naveden, je drugačnost posameznika. Kaže, da so raznolikosti, ki se v šolskem kontekstu obnašajo rizično, nacionalna pripadnost, zunanji videz, učna sposobnost, posebne potrebe in raznolikost v razmišljanju, pri čemer je zgovorno dejstvo, da je večina tega nasilja kulturno podprtega. V okviru razprave o dejavnikih MVN intervjuvanci postavijo ogledalo šoli in diskutirajo o tem, da je tudi šola tista, ki je s svojo storilnostno in tekmovalno usmerjeno klimo do učencev nasilna in med njimi ustvarja veliko napetosti, kar spodbuja nasilne odzive. Le-ti se kažejo v nenehnem tekmovanju in medsebojnem primerjanju na podlagi ocen, izgublajo pa se solidarnost, medsebojna pomoč in sodelovanje med učenci. Skrb vzbujajoče je tudi s strani učencev izpostavljeno nasilje strokovnih delavcev do njih, ki se pojavlja v obliki neenake obravnave in verbalnega nasilja,¹⁹ kar pa je še posebej tvegano, če upoštevamo, da učitelji učencem predstavljajo zgled.

Kaže, da lahko strokovne delavke v šoli v največji meri vplivajo na ravnanja učencev, tudi na starše, če le-ti pokažejo interes za oblikovanje sodelovalnega odnosa, nemočne pa se počutijo pri spopadanju z omenjenimi strukturnimi dejavniki MVN, četudi si pri reševanju stisk otrok prizadevajo uzreti kontekste, v katerih so učenci vpleteni v nasilje.

OMEJITVE RAZISKAVE

Ugotovitev ni mogoče posploševati na populacijo učencev in strokovnih delavcev vseh osnovnih šol, saj so bili podatki pridobljeni le na ne-naključno izbranih udeležencih, kar ne zagotavlja reprezentativnosti vzorca. Poleg tega bi rada opozorila, da se je relativno

¹⁹ Sarkastične pripombe.

majhno število učencev identificiralo kot žrtev oz. povzročitelj MVN; večina jih je pri odgovarjanju izhajala iz opazanj in prepričanj. V raziskavi so imeli učenci težave pri prepoznavanju vseh ukrepov in dejavnosti, ki glede na odgovore strokovnih delavk potekajo na šoli v okviru preprečevanja MVN. Oboje terja previdnost pri razlaganju pridobljenih podatkov. Omejitev naloge je, da se rezultati razlikujejo glede na zastavljena vprašanja, starost učencev, kriterije resnosti nasilja in opredelitve MVN. Način raziskovanja zahteva visoko stopnjo zaupanja učencev v odnosu do izpraševalca, če želimo, da odkrito spregovorijo o temi, kar sem prepoznala kot njegovo slabost.

SKLEPI

Spoznanja raziskave, zlasti težave in izzivi, s katerimi se srečujejo intervjuvanci, ponujajo praktične implikacije, ki narekujejo prizadevanja za vzpostavitev varne šolske skupnosti. Želena varovalno značilnost šole v prvi vrsti predstavlja jasno sporočilo o tem, da je nasilno vedenje nesprejemljivo. Kot odziv na ugotovitev raziskave o ne-občutljivosti nekaterih strokovnih delavcev za MVN in njihovi nepripravljenosti za ukrepanje bi bilo treba v šoli spreminjati stališča do nasilja, povečati občutljivost za problematiko in vzpostaviti ničelno toleranco do ne-reagiranja. Prizadevanja naj vključujejo dogovor glede poenotenega ravnanja pri nasilju ne glede na kompetence, ki jih zaposleni v šoli poseduje. Kot odgovor na primanjkljaj strokovne usposobljenosti zaposlenih je smiseln dvig ravni tovrstnega znanja. Strokovne delavke priporočajo manj teoretičnega izobraževanja in več ponujenih praktičnih napotkov, ki bi bili strnjeni v priročnih publikacijah. Pozornost je pomembno posvetiti tudi usposabljanju strokovnih delavcev za nalogo zaupne osebe otrokom, ki se znajdejo v stiski. Eno izmed izobraževanj pa velja nameniti iskanju možnosti, kako sistematično vnašati preventivne dejavnosti (npr. sodelovalno delo, socialne igre, tehnike umirjanja) v kurikulum. Kot odziv na doživljanje občutkov nemoči in stresa strokovnih delavk pri delu na področju MVN bi bilo dobrodošlo, da bi jim bila zagotovljena redna supervizijska podpora.

Velja se zavedati, da odrasli ne bomo nikoli obvladovali celotnega dogajanja na šoli in da veliko MVN ostaja prikrita, zato je treba pri učencih – tako tistih, ki nasilje doživljajo, kot tistih, ki ga opazujejo – nagovarjati njihove razloge za molk in jih spodbujati k odgovornemu poročanju odraslim. Med učence je za večanje občutljivosti za temo potrebno vnašati raznovrstne pristope in metode dela (npr. predstavitve, video, delavnice). Učenci v raziskavi predlagajo kratke, zanimive in dinamične predstavitve, ki bi vključevale veliko sodelovalnih aktivnosti. Glede na to, da policiste doživljajo kot močno avtoriteto, bi bilo smiselno v nenasilne predstavitve vključiti pogovor policista z učenci in jim predati sporočilo, da ima policija pri preprečevanju nasilja v šoli (lahko) pozitivno vlogo. Pomembno se mi zdi javno objavljanje informacij o tem, kam se lahko učenci obrnejo po pomoč, kar je realno dosegljivo z izobešanjem plakatov na vidnih mestih šole. Glede na to, da učence pri poročanju o MVN ovirajo številni strahovi, je pomembno opredeliti »tožarjenje« kot odgovorno poročanje odraslim in zagotoviti bolj anonimne oblike poročanja (npr. možnost oddaje anonimnih pisem v varne skrinjice, nameščene na šolskih hodnikih) in obravnavanja MVN, med katerim bi se počutili varno, njihova identiteta pa ne bi bila razkrita širšemu krogu. Učenci predlagajo, da bi učitelj pripravil povzetek in sklep o zaznanem nasilnem dogodku in ga predstavil celotnemu razredu kot primer učne izkušnje.

Ovira, ki jo prav tako velja premestiti, je pomanjkanje nadzora na mestih, ki so po mnenju intervjuvancev tvegana za nastanek MVN (npr. odmori, igrišča, jedilnica, garderoba). Učenci predlagajo povečanje nadzora na teh mestih z uvedbo dežurstev učiteljev. Poleg tega je treba po njihovem mnenju posebno pozornost nameniti ločevanju starejših in mlajših učencev na omenjenih mestih, saj poročajo o nasilju starejših učencev nad mlajšimi. Prav iz tega razloga je smiselna mobilizacija zgleđa starejših učencev, ki bi bili kot govorniki lahko vključeni v predavanja o nenasilju in bi se v primeru opaženega nasilja zavzeli za mlajše učence.

Pomemben varovalni dejavnik za zmanjšanje MVN prispeva vzpostavitev skupinske dinamike, ki poudarja pomen prispevka vsakega učenca, se naslanja na njegove močne plati in posveča pozornost zaželenemu vedenju v skupini. Učenci izražajo potrebo

po medsebojnem sodelovanju in spoznavanju z vsemi sošolci, saj opažajo, da se nasilje pogosto vrši pod vplivom strahov in predsodkov v odnosu do učencev, ki jih ne poznajo dobro in priložnosti za to (še) niso dobili. Možnost za to vidijo v oblikovanju mešanih skupih pri skupinskem delu. Obenem je izziv šoli ponuditi vsebine, ki ne bi spregledale razprav o nasilju v širši družbi (npr. nasilje do priseljencev, do istospolno usmerjenih, nasilje v družini) in bi ponujale medkulturno vzgojo (odkrivanje vzrokov in mehanizmov nestrpnosti, rasizma, homofobije itd.) ter medkulturno razumevanje sveta (spoznavanje kulture, v kateri živimo, in spoznavanje drugih kultur). Vsebine bi učence spodbudile v smeri sprejemanja drugačnosti in s tem gradile prostore sobivanja. Prostor za tovrstne vsebine učenci vidijo v okviru predmeta DKE²⁰ in razrednih ur.

Krepitev zaupnosti med učencem, šolo in starši predstavlja spodbujanje staršev, da bi o zaznanem nasilju pri svojem otroku poročali strokovnim delavcem. Rezultati raziskave kažejo, da so starši, ki so od otrok izvedeli za nasilje, to informacijo lažje zaupali strokovni delavki, s katero imajo vzpostavljen korekten, spoštljiv in zaupen odnos. Starše je treba izobraziti, da bodo opazili spremembe v vedenju otroka, ga znali opolnomočiti, da jim bo zaupal težave, povezane z MVN, in da bo v primeru doživetega ali zaznanega MVN iskal pomoč. Učenci na področju dela s starši priporočajo ozaveščanje o resnosti nasilja, saj opažajo, da starši pogosto zagovarjajo svojega otroka, ki je povzročil nasilje.

Izkoristiti velja potencial različnih neformalnih dejavnosti (npr. šola v naravi, dnevi dejavnosti) in razrednih ur. Prav v teh neformalnih dejavnostih strokovne delavke vidijo možnost za vzgojo nenasilnega vedenja in povezovanje z učenci, saj takrat niso storilnostno obremenjeni. Priporočajo tudi več aktivnosti, pri katerih bi sodelovali z učitelji, se spoznali in povezali. Na tak način bi večali možnost, da bi učenci v vzpostavljenih prostorih zaupnosti o doživetem oz. zaznanem nasilju spregovorili s strokovnim delavcem. Poročajo namreč, da o lastni stiski najlažje zaupajo osebi, s katero se počutijo povezani in ob njej doživljajo občutek varnosti.

²⁰ Domovinska in državljanska kultura in etika

Iz rezultatov raziskave je moč ugotoviti, da šola pri spoprijemanju zasleduje določene predpostavke celostnega pristopa, ki je – glede na številne teoretične izsledke – pri preprečevanju MVN najučinkovitejši. Za vpeljavo sistematičnega in načrtnega dela na tem področju pa bi bilo potrebno v izbrani osnovni šoli razviti celostni model, ki opredeljuje konkretno šolsko politiko, naravo obravnave MVN in preprečevalne aktivnosti za vse udeležence šole. Z izdelanim konceptom bi zaposlenim ponudili vodilo za delovanje na tem področju, saj so strokovne delavke izpostavile prav potrebo po jasni »zunanji strukturi.«

LITERATURA

- Aničič, K., Lešnik Mugnaioni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne delavce in vodstva šol*. Ljubljana: i2.
- Bučar Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.
- Carter, B. B. in Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11–23.
- Compton, L., Campbell, M. A. in Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383–400.
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Ratcliffe, J. in Vaillancourt, T. (2010). A Qualitative Analysis of the Bullying Prevention and Intervention Recommendations of Students in Grades 5 to 8. *Journal of school violence*, 9(4), 321–338.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V A. Šelih (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (str. 113–182). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Dekleva, B. (2000). *Šola, mladi in nasilje*. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 137–149). Ljubljana: Bonex.

- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Habbe, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah: nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Josipovič, D. in Smolič, A. (2016). Spremenjeni obrazi nasilja. *Vzgoja in izobraževanje*, 47(3/4), 13–17.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–24). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Konvencija o otrokovih pravicah. (1989). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti--s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil.
- Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične konceptije in perspektive pedagoškega ravnanja. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 10–26.
- Lešnik Mugnaioni, 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 pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šolah, opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. in Novaković, T. (2016). *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/>
- Lim, S. J. J. in Hoot, J. L. (2015). Bullying in an increasingly diverse school population: A socio-ecological model analysis. *School Psychology International*, 36(3), 268–282.
- Lines, D. (2008). *The bullies: understanding bullies and bullying*. London: Kingsley.

- Maljevac, S. in Magić, J. (2009). Pedri raus!: homofobično nasilje v šolah. *Sodobna pedagogika*, 60(4), 90–104.
- Muršič, M. (2012). Prekiniti krog nasilja (za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode). V M. Muršič (ur.), (*O*)*krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki* (str. 7–43). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti preprečevanja nasilja. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 26–41.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pušnik, M. (2004). Programi za zmanjševanje nasilja v šoli – naš model. V M. Pušnik (ur.), *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje* (str. 39–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- 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 pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Razpotnik, Š. in Dekleva, B. (2015). Medvrstniško nasilje v šoli – socialnopedagoški pogled. *Socialna pedagogika*, 19(3/4), 217–230.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. London: Oxford University Press.
- Wade, A. in Beran, T. (2011). Cyberbullying: The New Era of Bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44–61.

KREATIVNI MEDIJI KOT ORODJE POMOČI IN PODPORE PRI SOOČANJU Z MOTNJAMI HRANJENJA

65

CREATIVE MEDIA AS A TOOL FOR HELP AND
SUPPORT IN COPING WITH EATING DISORDERS

Karmen Kragelj, *univ. dipl. soc. ped., mag. soc. del.*
kragelj.karmen@gmail.com

POVZETEK

V prispevku obravnavam pomen kreativnih medijev kot orodja pri nujenju pomoči in podpore osebam z motnjami hranjenja. Implementacija kreativnih medijev v proces pomoči predstavlja posreden pristop, ki na nevsiljiv način omogoča eksteralizacijo notranjega doživljanja, refleksijo tega in posledično pridobitev novih uvidov. V današnjem času motnje hranjenja predstavljajo razširjen in kompleksen fenomen, ki posega na različna področja človekovega življenja. Empirični del prispevka strnjeno prikazuje izsledke kvalitativne študije, v kateri so sodelovali strokovnjaki, ki v svetovalno-terapevtski obravnavi motenj hranjenja uporabljajo različne kreativne medije. Zanimalo me je, kako ocenjujejo pomen uporabe kreativnih

medijev za proces pomoči pri izboljšanju življenja uporabnikov s težavami motenj hranjenja. Pokazalo se je, da kreativni mediji predstavljajo pomembno sredstvo v različnih fazah procesa pomoči pri motnjah hranjenja tako pri vzpostavljanju komunikacije in odpiranju problemov kot soustvarjanju rešitev ter nosijo dober potencial za doseganje pozitivnih sprememb v življenju uporabnika.

KLJUČNE BESEDE: *umetnost, kreativni mediji, simbolni jezik, svetovalno-terapevtske intervencije, motnje hranjenja*

ABSTRACT

In the following paper, I discuss the significance of creative media as an important tool to provide help and support for people with eating disorders. The use of creative media in the help process is an indirect approach that helps to externalize the inner experience in an unobtrusive way and helps to reflect and get new insights. Nowadays, eating disorders are an increasingly common and complex phenomenon that affects different areas of human lives. The empirical part of the paper summarizes the findings of a study which involved the participation of experts who use different creative media to help people with eating disorders. I was interested in evaluating the use of creative media through the process of helping users improve their quality of life. I concluded that creative media are an invaluable tool in the various stages of the help process: in establishing communication, problem-solving and co-creating a solution. Creative media have good potential for achieving positive changes in a user's life.

KEYWORDS: *art, creative media, symbolic language, counselling interventions, therapeutic interventions, eating disorders*

UVOD

*Ko besede izgubijo svojo moč in potihnejo,
se prepustimo toku ustvarjalnosti.
Odkrili bomo nove perspektive,
se nahranili z novimi zgodbami
in na notranjem zemljevidu sveta uzrli nove kraje.*

Umetnost in hrana sta stalni spremljevalki v življenju človeka in že od nekdaj predstavljata temeljni del vsake družbe. Hranjenje kot osnovna fiziološka potreba vsakega človeka in pogoj za njegovo preživetje v sebi nosi še mnogo simbolnih pomenov: združuje ljudi, že daleč v preteklosti je bila sestavni del različnih praznovanj in običajev, ki potekajo znotraj posamezne družbe in so del njene tradicije. Umetnost pa preko najrazličnejših načinov izražanja ponuja vpogled ne le v posameznikovo osebnost ter njegov notranji, miselni in čustveni svet, ampak tudi v določen čas in dogajanje v njem; gre za izraz časa kot tudi za izraz duše človeka (Kragelj, 2018).

V pričujočem besedilu pišem o kreativnih medijih, ki jih je mogoče implementirati tako v procesu strokovne pomoči ali jih uporabiti kot obliko samopomoči. B. Kroflič (1992, v Kustec, 2011) kreativne medije opredeljuje kot izrazna sredstva za posredovanje osebnih misli, čustev in občutkov drugim ljudem. Kreativni mediji obogatijo proces pomoči in podpore ter prispevajo k izboljšanju življenja, saj so po navajanju M. Vogelne (2003) posamezniku v pomoč pri opredmetenju in pozunanjenju čustev in problemov ter ločitvi od njih. Ko jih izrazi v različnih oblikah, mimo samocenzure, lahko pride do novih uvidov in odkritij o samem sebi.

V prispevku predstavim uporabo kreativnih medijev pri soočanju z motnjami hranjenja in vrednost njihove uporabe, ki jo imajo za izpostavljeno populacijo. V današnjem času predstavljajo motnje hranjenja naraščajoč fenomen, njihovi poznavanje in prepoznavanje ter občutljivost za izstopajoče vedenjske vzorce v povezavi s hranjenjem pa so pomembni tudi v kontekstu socialne pedagogike. Tako A. Hafner (2007) piše, da je problem s hrano le navidezen problem in da gre v osnovi za mnogo več kot le za neustrezno hranjenje,

ukvarjanje s telesno težo in zunanjim videzom. Gre za čustva in občutke ter (ne)sprejemanje samega sebe, kar posledično privede do stradanja, prenehanja oziroma drugih oblik neustreznega hranjenja. Hrana in ukvarjanje s hrano predstavljata le zunanji izraz tistega, s čimer se posameznik sooča globoko v svoji notranjosti.

Najprej pišem o kreativnih medijih, nato kratko predstavim motnje hranjenja in različne oblike le-teh. Sledi prikaz temeljnih ugotovitev, pridobljenih med raziskovanjem, na podlagi katerega sem ugotovila, da različne oblike kreativnih medijev ponujajo mnoge ustvarjalne pristope in so uporabnikom v pomoč pri tem, da se bolj angažirajo, izrazijo sami sebe, svoje misli, čustva, občutke, pridejo do novih vpogledov vase in v svoje življenje ter aktivno stopijo na pot reševanja svojih stisk in težav.

KREATIVNI MEDIJI¹ V PROCESIH POMOČI

Kreativno ustvarjanje predstavlja eno od najstarejših oblik zdravljenja, saj so zdravilci iz različnih kultur in različnih delov sveta že davno v preteklosti v svoje terapevtske prakse vključevali različne oblike kreativnih medijev. Le-ti so že od nekdaj služili kot sredstvo, ki je v pomoč pri obnovi fizičnega, psihičnega in duhovnega zdravja ter dobrega počutja (Malchiodi, 2007).

V preteklih letih so bile ponovno odkrite prednosti, ki jih ima uporaba kreativnih medijev pri osebnostni rasti, samoizražanju, transformaciji in dobremu počutju (Krofič, 1992; Malchiodi, 2007). Spoznanja kažejo, da mnogi posamezniki poročajo, da kreativno ustvarjanje nanje deluje pomirjujoče, zmanjšuje stres, predstavlja način za premagovanje težavnih okoliščin in življenjskih problemov. Uporaba domišljije pomaga pri razreševanju ali pridobitvi drugačne perspektive na lastne probleme, pri sprostitvi močnih in obremenjujočih čustev, okrevanju ob travmatskih izgubah ali

¹ Obstajajo različna poimenovanja, kot so umetnostna izrazna sredstva, pomoč z umetnostjo, socialno-kulturno delo in podobno. Ne glede na različna poimenovanja so po navajanju avtorice Kustec (2015) vsa poimenovanja oznaka za eno, ustvarjalno dejavnost.

izkušnjah ter pri blažitvi bolečine ali drugih fizičnih simptomov (Malchiodi, 2007).

Poznamo različne oblike kreativnih medijev oziroma različna področja dela z njimi, nekatera najbolj znana in pogosto uporabljena so likovnost, gib in ples, glasba, drama, kreativno pisanje in fotografija.

L. Šugman Bohinc (1994) ugotavlja, da jih lahko uporabljamo kot »samostojno, začetno, sklepno ali kako drugače dopolnjujočo metodo običajnemu pogovoru s posameznikom ali skupino (družino), pač v skladu z značilnostmi udeležencev (tako strokovnjakov kot klientov), narave problema ter prostora in časa s konkretnimi pogoji dela« (str. 318). Preko kreativnega izražanja ima posameznik na voljo tudi več časa in širši prostor za osebni izraz tistega, kar misli, čuti in doživlja, ter posledično za razvoj konstruktivne komunikacije, usmerjene v razumevanje lastnega problema ter iskanje in soustvarjanje novih rešitev, ki bodo prispevale k izboljšanju kakovosti življenja. Umetnostna terapevtka L. D. Hinz (2006) o kreativnih medijih piše kot o pripomočku pri komunikaciji, saj so ti po njenem mnenju nekje med domišljijo in izraženim. Predstavljajo torej obliko simbolne komunikacije, ki pa včasih lahko pove več kot same besede ali predstavlja pomembno osnovo za začetek pogovora. L. Šugman Bohinc (1994) meni, da so kreativni mediji neredko najprimernejši ali celo edini jezik, preko katerega se začne komunikacija. Težkih ali neprijetnih doživljanj in občutij tako ni potrebno ubesediti, ampak se ti lahko (vsaj na začetku, ko posameznik še ne zmore ali ni pripravljen spregovoriti) izrazijo preko različnih barv, oblik, materialov, zvokov ali gibov ter pozitivno prispevajo k sprostitvi in vzpostavitvi nadaljnjega sodelovanja in soustvarjanja. Na tem mestu bi omenila še, da moramo biti kljub mnogim prednostim, ki jih uporaba kreativnih medijev prinaša, pozorni tudi na tiste posameznike, ki jim takšen način izražanja morda ne ustreza. V takšnih primerih je pomembno, da se jih k temu ne sili, saj – kot pravi C. A. Malchiodi (2007) – se lahko na ta način vzbudi dodaten odpor in zmanjša pripravljenost sodelovanja v procesu pomoči. Pri uporabi kreativnih medijev v procesu nudenja pomoči je omembe vredno tudi dejstvo, da ko strokovnjak posamezniku omogoči oziroma ponudi možnost izražanja

preko kreativnih medijev, upošteva, da so različnim posameznikom blizu različni slogi samoizražanja. Na ta način lahko strokovnjak v procesu pomoči z uporabnikom pripomore k povečanju učinkovite in avtentične komunikacije ter še dodatno spodbudi izražanje, zavedanje in sprejemanje posameznikovih misli, čustev in občutkov.

Strokovnjaki, ki v procese pomoči vstopajo na različnih področjih in svoje znanje ter izkušnje povezujejo s poznavanjem pomoči z umetnostjo, lahko v okviru svojega strokovnega dela razvijajo nov in bolj kakovosten način dela z uporabniki (Krofič, 2015). V veliki meri gre za neverbalno komunikacijo, ki lahko dopolnjuje verbalno, na ta način pa povečuje posameznikove (z)možnosti samoizražanja, samospoznavanja, sprostitev, koncentracije, preokvirjanja, ozaveščanja itd., kar privede do aktiviranja notranjih virov moči oziroma (z drugimi besedami) udeleženec v problemu postane tudi udeleženec v rešitvi problema (Kustec, 2011). Iz zapisanega lahko sklenem, da kreativni mediji predstavljajo dopolnilno orodje, ki pripomore h kakovostnemu načinu dela v tem smislu, da verbalnemu izražanju in raziskovanju dodajo nebesedne elemente, kot so na primer risanje, pisanje, fotografiranje in drugi. Na ta način odprejo pot različnim kanalom zaznavanja in posledično pripomorejo k temu, da se strokovnjak lahko uporabniku bolj približa ter na neobičajen, ustvarjalen način raziskuje njegov svet in njegovo razumevanje življenjske situacije, v kateri se nahaja.

KREATIVNI MEDIJI V PROCESU OKREVNJA OD MOTENJ HRANJENJA

Motnje hranjenja so »čustvene motnje, ki se kažejo v spremenjenem odnosu do hrane. Predstavljajo zunanji izraz globoke duševne in čustvene vznemirjenosti ter nesprijemanja sebe. Oseba, ki trpi zaradi motenj hranjenja, izraža svoje čustvene težave s spremenjenim odnosom do hrane in hranjenja« (Serneck, 2011, str. 9). Poleg izpostavljenega gre po navajanju A. Rožman (2013) pri motnjah hranjenja za strategijo preživetja človeka, ki se je znašel v stiski. S tem lahko povežem tudi besede A. M. Švab idr. (1998), ki so zapisale, da motenj hranjenja ne moremo razumeti le kot motnjo oziroma

bolezen, temveč predstavljajo način življenja, ki ga je mogoče spreminiti. Seveda je ob tem pomembno, da se posameznik s tistim, kar doživlja kot notranjo stisko, sooči in je pripravljen poiskati ali sprejeti pomoč, ki mu je na voljo.

V nadaljevanju po avtorici Serneć (2011) kratko opišem različne oblike motenj hranjenja: anoreksijo nervozo, bulimijo nervozo in kompulzivno prenažedanje, poleg teh pa izpostavim tudi novejši obliki motenj hranjenja, ki sta bigoreksija nervoza in ortoreksija nervoza.

Anoreksija nervoza je duševna motnja, pri kateri gre za pretiran nadzor nad hrano in hranjenjem, poleg tega pa tudi nad drugimi potrebami fizičnega telesa, kot sta gibanje in skrb za telesni izgled. Oseba v preveliki meri omejuje količino hrane, ki jo zaužije, lahko celo do stradanja, istočasno pa veliko telovadi, kar privede do opaznega padca telesne teže in v skrajnem primeru lahko celo do smrti (Švab idr., 1998). **Bulimija nervoza** je duševna motnja, pri kateri gre za ponavljajoča se obdobja prenažedanja, čemur sledijo neustrezni mehanizmi zmanjševanja telesne teže, kot sta bruhanje in uporaba odvajal ali diuretikov. Pogosto (kot pri anoreksiji) sta prisotna nezadovoljstvo z velikostjo in obliko svojega telesa ter močan strah pred pridobivanjem telesne teže, ki jo hočejo izgubiti. **Kompulzivno prenažedanje** je motnja, pri kateri se osebe soočajo z epizodami prekomernega hranjenja, nad katerimi izgubijo nadzor. Obdobjem prenažedanja pa ne sledijo nadomestna vedenja, kot so bruhanje, pretiravanje z gibanjem ali postenje, kot je to značilno za osebe z bulimijo. **Bigoreksija nervoza** je duševna motnja, ki se kaže kot obsedenost z mišičastim telesom in ki se večinoma pojavlja pri moških. **Ortoreksija nervoza** je opredeljena kot obsedenost z zdravo, čisto, neoporečno hrano. To pripelje do pretiranih omejitev pri hrani in posledično lahko tudi do socialne izolacije.

Ne glede na to, za katero obliko motenj hranjenja gre, so pri vseh v ozadju slaba samopodoba, nizko samospoštovanje in samovrednotenje, nezadovoljstvo s samim seboj ali mnoga boleča in nerazrešena čustva, kar določene posameznike privede do tega, da se v pretirani meri usmerijo v hrano, saj mislijo, da bodo na ta način svoje stiske ublažili ali celo odpravili (Serneć, 2011).

V zadnjem času različne oblike kreativnih medijev zavzemajo vse pomembnejše mesto tudi pri zdravljenju motenj hranjenja. Zaradi njihove edinstvenosti in učinkovitosti se vse pogosteje uporabljajo kombinirano s tradicionalnimi oblikami pomoči (Jacobson-Levy, 2010, v Lamnaouer, 2013) in le-tem predstavljajo pomembno dopolnilo.

Osebe z motnjami hranjenja svojo motnjo pogosto zanikajo ali prikrivajo, kar pomeni, da so zelo odporne na zdravljenje in ne želijo sprejeti pomoči, ki jim je na voljo (Smink, Van Hoeken in Hoek, 2012). L. D. Hinz (2006) kreativnost opisuje kot tisto, ki pri mnogih posameznikih pomaga prekiniti zanikanje in neugodno tišino ter poveča pripravljenost na sprejemanje pomoči in sodelovanje v procesu pomoči. Pri uporabi kreativnih medijev gre namreč za nevsiljive pristope, ki uporabniku ponudijo širok prostor za izražanje (Kragelj, 2018) in mu omogočajo nadzor nad stopnjo, do katere se je preko kreativnega medija pripravljen razkriti (Hinz, 2006).

Osebe z motnjami hranjenja se z namenom, da bi zmanjšale zavedanje o lastnih občutkih in potrebah, ločijo od svojih čustev na način, da se usmerijo v pretirano ukvarjanje s hrano (Hinz, 2006). To pomeni, da svojo celotno pozornost usmerijo v prenašanje ali (na drugi strani) v omejevanje hranjenja, ki lahko sega celo do stradanja. Poleg tega se ne zavedajo svojih kvalitiet, zavračajo same sebe, se počutijo manjvredne ali nezaželene, nimajo zaupanja v svoje sposobnosti ali občutijo notranjo praznino, ki jo želijo napolniti z različnimi s hranjenjem povezanimi rituali (prav tam). Kreativni mediji imajo lahko v procesu nujenja pomoči izredno pomembno vlogo, saj se, če uporabim besede J. A. Rubin (2010), vse, kar je v posamezniku potlačene, mnogo lažje izrazi v metaforah kot pa z besedami. To pomeni, da so kreativni mediji edinstven pripomoček, ki osebam z motnjami hranjenja pomaga, da lažje in hitreje pridejo v stik s predstavami, ki ležijo v ozadju simptomov, potlačena čustva izrazijo navzven in občutijo notranje olajšanje. Osebam z motnjami hranjenja je potrebno posredovati sporočilo, da so vsa čustva v redu in da se pojavijo z nekim namenom ter nam nekaj sporočajo. Prav zato jim je treba (namesto da bi jih potlačili vase) dovoliti, da se izrazijo navzven ter se učijo sprejemljivih

načinov izražanja le-teh. Ustvarjalnost je tako lahko odličen kanal za – metaforično povedano – »bruhanje čustev«.

Hae-Young Jeong in Youl-Ri Kim (2006) konkretno o osebah z anoreksijo pišeta, da te v sebi pogosto izkušajo občutke zmede in ambivalentnosti, ki jih skušajo na vsak način prikriti. Kreativni način izražanja pa je v veliko pomoč pri tem, da se ti občutki lažje in hitreje izrazijo navzven. Izraženo tako postaja odsev nezavednega in je v pomoč pri povečanju zavedanja in pridobitvi realnejše podobe o sebi kot tudi pri razjasnjevanju težav, s katerimi se posameznik sooča.

Kot ključno vidim tudi to, da ko posamezniku ponudimo možnost kreativnega izražanja, hkrati omogočimo in spodbudimo prepoznavanje notranjih vzgibov, ki so do motnje privedli, in odpremo možnosti za iskanje ustrezne pomoči. Predvsem pa preko možnosti uporabe kreativnih medijev posamezniku omogočimo, da je glavni strokovnjak pri reševanju svojega problema in ima v procesu pomoči aktivno vlogo. Pomembno je, da strokovnjak vedno upošteva perspektivo uporabnika in njegovo razumevanje ustvarjenega, saj se le na tak način lahko približa resničnemu vzroku, ki je privedel do motnje hranjenja, in se skupaj z njim usmeri v iskanje konstruktivnih rešitev. To, da uporabnika povabi in mu pusti, da sam interpretira ustvarjeno, ga zavaruje pred tem, da bi kot strokovnjak podajal napačne interpretacije, prišel do napačnih sklepov in posledično tudi nadaljnje intervencije zastavil drugače, kot bi bilo za uporabnika najboljše (Malchiodi, 2007).

Zelo pomemben je celoten proces kreativnega ustvarjanja, saj je v njem nagovorjeno telo, do katerega imajo osebe, ki se soočajo z izpostavljen problematiko, pogosto negativen in nesprejemajoč odnos. Z rokami med kreativnim izražanjem lahko rišejo, z nogami plešejo in ustvarjajo najrazličnejše gibe, z usti pojejo in s celotnim telesom uprizarjajo različne prizore (Kragelj, 2018). To pomaga pri vzpostavitvi boljšega, bolj zadovoljivega odnosa do sebe, do povečanja samospoštovanja in zmanjšanja destruktivnih vedenj.

NAMEN DELA

Raziskava je bila izvedena za potrebe diplomskega dela. Njen temeljni namen je bil dobiti vpogled v svetovalno-terapevtski proces pomoči ob uporabi kreativnih medijev in spoznati njihovo vrednost v procesu pomoči in podpore osebam z motnjami hranjenja. Cilji raziskave so bili:

- seznaniti se s temeljnimi vodili strokovnjakov pri uporabi kreativnih medijev,
- izpostaviti kriterije, ki vplivajo na izbor kreativnega medija,
- raziskati učinke uporabe kreativnih medijev pri izbrani ciljni skupini,
- ugotoviti, katere so prednosti uporabe kreativnih medijev pri izbrani ciljni skupini,
- ugotoviti previdnosti pri uporabi kreativnih medijev pri izbrani ciljni skupini.

METODE

Prispevek predstavlja rezultate kvalitativne raziskave, v katero sem vključila pogovore s štirimi strokovnjaki, ki se v svoji dolgoletni poklicni praksi pretežno srečujejo z osebami z motnjami hranjenja in pri nujenju pomoči redno uporabljajo različne oblike kreativnih medijev. Poglobljene polstrukturirane intervjuje sem izvedla z delovno terapevtko (DT), muzikoterapevtom (MT) in dvema socialnima delavkama (SD₁ in SD₂), ki delujejo v programih različnih ustanov, kjer so v obravnavi posamezniki in posameznice s težavami motenj hranjenja. Intervjuji so bili opravljeni v februarju 2018. Po opravljenih intervjujih, ki sem jih snemala z diktafonom, sem posnetke prepisala v elektronsko obliko in jih kvalitativno analizirala, pri čemer sem uporabila metodo vsebinske analize (Mesec, 1997).

IZSLEDKI

Z raziskavo sem želela pridobiti čim boljši vpogled v procese nudenja pomoči osebam z motnjami hranjenja ob uporabi kreativnih medijev kot dopolnilni ali samostojni metodi. Na ta način sem želela pridobiti odgovor na vprašanje o tem, kakšna sta pomen in smiselnost uporabe kreativnih medijev znotraj izbranih svetovalno-terapevtskih praks pomoči. Kategorije odgovorov z ilustracijami izjav in interpretacijo prikazujem v nadaljevanju prispevka.

SOUSTVARJALNO PREPLETANJE PREFERENCE UPORABNIKA IN STROKOVNJAKA PRI IZBORU KREATIVNEGA MEDIJA

Ugotovitve so pokazale, da na odločitve, kateri kreativni medij strokovnjak izbere, vplivajo različni dejavniki. DT in MT sta izpostavila, da na izbor in odločitev za uporabo posameznega kreativnega medija vpliva struktura programa pomoči, ki je vnaprej in jasno določena. Kljub vnaprej določeni strukturi pa imajo uporabniki vedno možnost izbire. DT je povedala, da »lahko rišejo z voščenkami, temperami, prstnimi barvami, vsemi temi možnostmi, ki jih imamo, z ogljem čisto črne slike. Vedno imajo na voljo izbirati vse različne likovne materiale in pripomočke«. MT pa je izpostavil, da ni »omejitve glede časa skladbe, trajanja, niti ne pri glasbeni zvrsti niti pri tem, ali je inštrumentalna ali vokalno-inštrumentalna, torej da se poje, niti ni omejitev glede sporočil in ni omejitev glede tega, v katerem jeziku je ...«. Najpogosteje je pri izbiri kreativnega medija ključna osebna preferenca strokovnjaka ali uporabnika. SD₁ je povedala takole: »Menim, da je pomembna tudi osebna preferenca. Če bi bila na primer plesalka ali glasbenica, bi morda uporabljala prvine plesa ali glasu. Osebno rada pišem in tudi rišem, zato so ti kreativni mediji nekaj, kjer se znajdem in se počutim stabilno ter kreativno, da jih uporabljam.« SD₂ pa je bolj poudarila osebno preferenco uporabnikov, saj je povedala, da je »vedno prosto, prost način izražanja, poljubno izrazno sredstvo«. Spoznanja, pridobljena v raziskavi o pomenu možnosti izbire posameznega kreativnega medija oziroma o možnosti izbire načina izražanja znotraj tega, lahko povežem tudi z besedami avtorjev Degges-White in Davis

(2011), ki prav tako poudarjata pomen ponudbe različnih kreativnih aktivnosti in medijev, saj naj bi strokovnjak na tak način pripravil oder za samo-raziskovanje uporabnikov.

POUDAREK NA USTVARJALNEM PROCESU, NE NA ESTETSKI VREDNOSTI USTVARJENEGA

Sogovorniki so med pogovorom posredovali mnoga vodila, ki so pomembna pri procesu pomoči z uporabo kreativnih medijev. Vsi strokovnjaki so poudarili, da je zelo pomembno, da je poudarek na samem ustvarjalnem procesu in ne na estetski vrednosti končnega izdelka. Pomembno je torej sporočilo, to, kar uporabnik pove o svojem položaju tekom kreativnega izražanja. DT je povedala takole: »/.../ rečemo, da ne iščemo umetnin, ampak samo to, da se izrazijo in sprostijo in prek tega spoznavajo nove načine, nove tehnike.« S tem povezano je DT izpostavila naslednje vodilo: »Ne obsojamo, ne iščemo napak, ne kritiziramo. Če je tiger videti kot slon, je pač narisal takega tigra, je to v redu, ni nekega označevanja izdelka kot v šoli, kjer bi dobil enico.« Podobno je povedal MT: »/.../ je veliko pacientov, ki pridejo in rečejo, da nimajo znanja, ne poznajo not, nimajo posluha, ne znajo peti in nič igrati. Ničesar od tega jim ni treba znati. Ključno je, da poslušajo glasbo in se prepustijo.« Zapisano lahko povežem z besedami Liebman (2005), ki trdi, da za uporabo kreativnih medijev v procesu pomoči niso potrebne nikakršne posebne sposobnosti ali zmožnosti.

FOKUS NA UPORABNIKOV INTERPRETACIJI USTVARJENEGA

Prav tako je bilo kot ključno vodilo s strani vseh sogovornikov izpostavljeno, da mora biti interpretacija ustvarjenega prepuščena uporabniku. SD₁ je izpostavila: »Vsekakor ne interpretiram jaz, nikoli, ker mi to ni blizu. Jaz človeka povabim, da sam pride do svojega pomena. Lahko skupaj raziskujeva, lahko jo sprašujem, lahko povem svoje doživljanje, to ja, ne bom pa jaz dala pomena temu, kar je naredila ali napisala. V tem primeru gre za subjektivno doživljanje in absolutno ima oseba pravico do svojega subjektivnega

doživljanja, menim, da strokovnjaki nismo nad človekom, v smislu, da bi neke pomene dajali, zato se jaz temu izogibam.« Podobno so izpostavili ostali strokovnjaki, saj so vsi poudarili, da mora biti strokovnjak tisti, ki veliko sprašuje, tisti, ki ga zanima, in nikakor tisti, ki bi povedal, kaj določen izdelek predstavlja. To poudarja tudi C. A. Malchiodi (2007), ki piše, da je pomembno interpretacijo izraženege prepustiti uporabniku, saj se v nasprotnem primeru perspektiva uporabnika izgubi. Iz tega sledi, da lahko le lastna interpretacija uporabnika omogoči ozaveščanje nezavednih notranjih procesov.

SPOŠTLJIVA RADOVEDNOST IN SPRAŠEVANJE ZA USTVARJANJE NOVIH INTERPRETACIJ TER SPODBUJANJE AKTIVNE PARTICIPACIJE UPORABNIKA

Skladni z vodilom, da kot strokovnjaki ne interpretiramo, sta (kot je bilo že zgoraj razvidno) tudi vodili »Bodi radoveden« in »Veliko sprašuj«. Ob tem bi navedla še dve pomembni vprašanji, za kateri je SD1 povedala, da jo vodita pri delu s kreativnimi mediji. To sta: »Česa si se zavedla med procesom, izbiranjem karte, risanjem, pisanjem?« in »Česa si se zavedla zdaj po koncu?« To sta ključni vprašanji, ki uporabnika postavita v aktivno vlogo in ga spodbudita k razmišljanju o sebi v smislu iskanja novih povezav s samim seboj, svojimi mislimi, čustvi.

POMEN OBČUTLJIVOSTI STROKOVNJAKA OB HKRATNEM SPODBUJANJU UPORABNIKOV H KREATIVNEMU IZRAŽANJU

Naslednje vodilo se navezuje na pomen spodbujanja uporabnikov h kreativnemu izražanju in kasneje k verbalizaciji le-tega, pri čemer je nujno potrebna občutljivost strokovnjaka pri upoštevanju omejitev, do katerih lahko pride zaradi motnje hranjenja. DT je na podlagi lastnih izkušenj izpostavila predvsem osebe z anoreksijo, ki naj bi imele specifičen način likovnega izražanja. Povedala je, da kljub temu, da splošen vzorec ne obstaja, »punce z anoreksijo rišejo običajno s svinčnikom in pritiskajo na trdo, narisanih pa je zelo malo elementov, rožica, postelja in okno recimo. Pri dekletih, ki imajo bulimijo, je čisto drugače, je pa mnogo barv, mnogo prerivajočega

se vsega.« Na tem mestu torej ni pomembno le splošno vodilo, da strokovnjak uporabnika spodbuja k izražanju, temveč predvsem, da ga spodbuja k drugačnemu načinu izražanja, pri čemer je DT povedala: »Nekomu, ki vedno riše s svinčnikom, običajno puncam z anoreksijo, potem rečem, naj vzamejo voščenske, da opustijo malo ta nadzor, saj voščenska gre včasih malo po svoje, zapelje. Sploh ti suhi pasteli, oni tudi, malo se nasloniš, pa se ti vse zabriše. In v bistvu doživijo neko drugo izkušnjo, ki se je prej niso sploh privoščili.« L. D. Hinz (2006) piše, da uporaba različnih materialov in sam kreativni izraz obideta jezik, kljub temu pa odražata razmišljanje in obnašanje oseb z motnjami hranjenja. Ob tem posebej poudarja, da se način kreativnega izražanja med kreativnim procesom ob spodbudah strokovnjaka lahko spremeni, na primer v smislu večje ali manjše kontrole pri uporabi določenega kreativnega medija. Izkušnje, pridobljene med kreativnim procesom, pa lahko posameznik prenese tudi nase, na svoje nekonstruktivne vzorce obnašanja in razmišljanja.

VARNO IN POTRPEŽLJIVO RAZISKOVANJE ZA UPORABNIKA GLOBOKIH TEM

Kljub potrebnim spodbudam h kreativnemu izražanju kot k spremembi načina kreativnega izražanja in za tem k besednemu izražanju je izredno pomembno upoštevati tudi vodilo, ki ga je izpostavil MT: »Vodilo je, da skrbimo za njihovo varnost, torej jih ne silimo in ne potiskamo v neke globoke teme, ki bi lahko bile celo ogrožajoče zanje, ker takih trenutkov je lahko veliko. Skratka, gremo tako globoko, do kamor oni želijo in oni pustijo.« Slednje je poudarila tudi DT, ki je povedala: »Mi sicer spodbujamo, silimo pa ne, ker včasih so tudi take teme o posilstvih, o stvareh, česar človek ne more vedno deliti skupini.« Iz tega izhaja, da je treba vselej prisluhniti vsakemu posamezniku posebej, izhajati iz njega ter se zavedati, da je za raziskovanje težkih tem velikokrat potrebne veliko potrpežljivosti in časa ter da lahko včasih že sam kreativni izraz zadostuje. Ugotovljeno lahko podkrepim z besedami B. Kariž (2008), ki v kontekstu likovnega izražanja piše, da je pomembno, da strokovnjak spodbuja uporabnika h kreativnemu izražanju, vendar pa je vselej

pomembno tudi, da sočasno upošteva omejitve, do katerih pride zaradi narave težav oz. motenj uporabnika.

MAJHNI KORAKI SO POT DO VELIKIH SPREMEMB – ZAUPATI PROCESU

Poleg tega so za strokovnjaka ključna vodila tudi, da opazi majhen napredek, zaupa procesu, je občutljiv za potrebe uporabnika in uporabnikom ponudi dovolj časa. Slednje je poudarila SD₁, ki je povedala: »Pomembno je, da je proces dovolj dolg (ali risanje ali pisanje ali izbira kart), več kot 10 minut, da se v tistem času poglobi vase.« O času sta spregovorila tudi MT in DT, ki v okviru enournega srečanja vedno polovico časa namenita kreativnemu izražanju, drugo polovico pa pogovoru. Ker je pot razkrivanja osebnih vsebin pogosto zahtevna, je torej pomembno, kot piše tudi L. D. Hinz (2006), da strokovnjak vedno znova išče in opazi majhna odstopanja novonastalega ter tako postopoma ustvarja varen prostor za pot k bolj osebnim izrazom.

KREATIVNI MEDIJI KOT SREDSTVO ZA PRIDOBITEV GLOBLJEGA VPOGLEDA VASE

Udeleženci raziskave poročajo, da uporaba kreativnih medijev na področju psihosocialne pomoči in podpore osebam s težavami motenj hranjenja prinaša mnoge pozitivne učinke. Vsi sogovorniki so poudarjali, da so kreativni mediji v pomoč pri pridobitvi vpogleda posameznika vase. Najprej bi izpostavila primer, ki ga je navedla DT: »Recimo smo risali drevesa in neka punca je narisala tanko češnjico brez koreninic, obdano z žičnato mrežo, in gor tako drobno krošnjico, to je narisala neka punca z anoreksijo /.../ in si je rekla, saj res, saj imam ograjo okrog sebe.« V nadaljevanju pa je med pogovorom s pomočjo risbe spoznala, da »je to ona sama, pa taka drobna, pa taka krhka, pa še v žičko se je dala okrog.« SD₁ je ob pogovoru o učinkih povedala, da »uporaba kreativnih medijev na posreden način omogoča globlji stik s čustvi in pridobitev globljih uvidov, ker ne gre za linearen način izražanja. Mogoče je priti v stik z enimi deli sebe, do katerih morda ne bi mogli brez uporabe

teh medijev.« Če ugotovitve povežem z ugotovitvami v literaturi, lahko navedem avtorico Vogelnic (2003), ki poudarja, da uporaba kreativnih medijev posamezniku pomaga, da opredmeti svoje probleme, se loči od njih in posledično pride tudi do novih uvidov. Podobno navaja tudi J. A. Rubin (2010), ki piše, da so kreativni mediji osebam z motnjami hranjenja v pomoč, da pridejo v stik s predstavami, ki se skrivajo za simptomi, saj se potlačeno lažje izrazi z metaforami kot z besedami.

Z UPORABO KREATIVNIH MEDIJEV DO ČUSTVENE DOSTOPNOSTI IN ČUSTVENEGA OLAJŠANJA

Ob pogovoru o učinkih je bila izpostavljena tudi čustvena dostopnost, pri čemer je MT povedal takole: »Pacienti začnejo spoznavati, da ima glasba svojo moč, in v skupini začnejo prepoznavati, da lahko s pomočjo glasbe čustvujejo, česar prej niso znali. Marsikatera pacientka reče, da ne more jokati ali pa da en joka že dve leti. Samo pravo glasbo ji dam in začne jokati. Glasba ima torej pomemben vpliv na čustvovanje posameznika in na podlagi tega potem oni lažje in hitreje spregovorijo o neki temi, pridejo znotraj posamezne terapevtske skupine do nekih zaključkov in večkrat kdo pove, da zdaj mu je pa lažje, da zdaj pa je lahko to povedal in da če ne bi bilo glasbe, o tem ne bi mogel govoriti ali pa bi to veliko težje povedal.« Poleg čustvene dostopnosti lahko uporaba kreativnih medijev privede tudi do čustvenega olajšanja s tem, ko posameznik izrazi svojo bolečino. DT je navedla dober primer: »Neka punca je imela ljubimca, jaz pa sem ji dala naslov za pisanje *Rada bi ti povedala*. Napisala je, kako se počuti ob tem, da je ona njemu vedno na razpologo, on pa njej nikdar, kadar ima čas. To mu je tudi zares poslala in je ekspresno hitro končala zdravljenje. Na srečanju skupine smo imeli za temo to, kar je bila srčika njenega problema. To nje sicer ni ozdravilo, ampak je bil ključni moment, začetek, da je začela delati, ker je poslala človeku pismo in sta se potem razšla in je začela svoje življenje na novo.« V povezavi z zgoraj zapisanim Liebmann (2005) poudarja, da so kreativni mediji posamezniku v pomoč, da postane bolj pozoren na svoja čustva, hkrati pa tudi pri osvoboditvi le-teh, saj ponudijo varen in sprejemljiv način za

soočanje z njimi. Podobno piše Jacobson-Levy (2010, v Lamnaouer, 2013), ki izpostavlja, da se preko kreativnih medijev izrazijo specifične čustvene in fizične težave, kar v veliki meri pripomore k boljšemu razumevanju povezave med telesom in umom, kar je še posebej pri osebah z motnjami hranjenja ključnega pomena.

VZPOSTAVITEV SPROŠČENOSTI IN POVEČANJE ZAUPANJA OB UPORABI KREATIVNIH MEDIJEV

Izkazalo se je tudi, da kreativni mediji pomembno pripomorejo k sproščenosti posameznika in sproščenosti vzdušja. SD je navedla primer ene od uporabnic: »Že od samega začetka je bila njena značilnost, da je bila zelo zadržana, tiha in skoraj na vse, kar sem jo vprašala, na primer, kaj doživljaš, kaj zdaj čutiš, kako si zdaj, je odvrnila, da v redu ali pa nič posebnega. Glede na to, da terapija traja eno uro, si lahko predstavljaš, da je bilo zelo težko delati z njo. Zato sem pri njej ugotovila, da je zelo koristno, če uporablja kakšne kreativne medije, ker je bila potem manj zadržana.« Zapisano lahko povežem z besedami C. A. Malchiodi (2007), ki piše o kreativnih medijih kot tistih, ki lahko vzbudijo telesni odgovor relaksacije in skladno s tem zaznavo dobrega počutja, zdravja in sreče. Poleg vzpostavitve sproščenega ozračja je SD₂ podarila napredek v zaupanju, saj je povedala, da ji je »uporabnica začela verjeti kot svetovalki«. Zapisano lahko povežem z besedami Liebmann (2005), ki navaja, da obstoj izdelka kot ločene entitete lahko pomaga pri vzpostavitvi odnosa med strokovnjakom in uporabnikom ter kasneje pri zaupanju med njima, saj predstavlja manj vsiljiv način za soočanje s težavami. Isti avtor o tem govori kot o trikotnem odnosu uporabnik – medij – strokovnjak.

UPORABA KREATIVNOSTI KOT NAČINA ZA PREOKVIRJANJE PROBLEMSKIH SITUACIJ

Prav tako se učinki uporabe kreativnih medijev kažejo v boljšem odnosu do sebe in svojega telesa. DT je v kontekstu gibalno-izrazne terapije navedla, da »pride do uvida o tem, kako suha pravzaprav je, ali pa tudi do tega, da vidi, da v bistvu sploh ni debela«. Pride

torej lahko do preokvirjanja problemske situacije in uokvirjanja konfuznih misli ali čustev. Liebmann (2005) piše, da posameznik ob uporabi kreativnih medijev lahko z razdalje pogleda na trenutno situacijo ter da uokvirjena izkušnja lahko ponudi prostor za raziskovanje prihodnosti.

KREATIVNI MEDIJI KOT SREDSTVO ZA SPODBUJANJE AKTIVNE PARTICIPACIJE UPORABNIKOV IN VZPOSTAVITEV KOMUNIKACIJE

Pridobljene ugotovitve tudi kažejo, da uporaba kreativnih medijev prinaša mnoge prednosti. Med njimi je aktivna participacija uporabnikov, ki jo uporaba kreativnih medijev sama po sebi omogoči in spodbudi. V ospredju so vedno konkretne aktivnosti, ki hkrati predstavljajo osnovo za pogovor. SD2 je povedala, da so kreativni mediji tisto, »s pomočjo česar je tudi uporabnica sama imela aktivno vlogo in možnost, da je lahko sodelovala, pa se ob tem ni počutila napadeno z vprašanji, ter da je bila hkrati aktivna«. O tem piše C. A. Malchiodi (2007), ki navaja, da različne oblike kreativnega izražanja zahtevajo od posameznika investicijo njegove energije in ga tako spodbujajo, da postane aktiven udeleženelec v procesu pomoči. Naslednja pomembna prednost je ta, da uporaba kreativnih medijev pripomore k vzpostavitvi komunikacije, kar so poudarili vsi sogovorniki. Dober primer je izpostavil MT, ki je povedal, da posamezniki pogosto navedejo: »Glasbo sem izbral zaradi tega in tega razloga. Na primer reče, da je skladba pripovedovala o nekem odnosu in on bi zdaj želel vzpostaviti tak odnos«. SD2 pa je izpostavila, da je »včasih lažje o sebi spregovoriti preko enega medija /.../. Tako da to vidim kot dopolnilo pri svetovanju, ki se je pri osebah z motnjami hranjenja izkazalo kot pomembno«. Slednje potrjujejo besede L. Šugman Bohinc (1994), ki piše, da so kreativni mediji pogosto najprimernejši ali edini jezik za začetek komunikacije.

POSREDEN IN NEVERBALEN NAČIN IZRAŽANJA KOT DOPOLNITEV VERBALNEGA NAČINA IZRAŽANJA

Kot naslednjo prednost so strokovnjaki izpostavili, da kreativni mediji predstavljajo posreden in neverbalen način izražanja. DT je povedala, da posameznik lahko »izrazi iz sebe jezo, lahko tudi sovraštvo na tak način, saj je varneje, da napišeš, kot pa da namesto tega eksplodiraš na ljudi«. SD1 je podobno poudarila, da je mogoče na posreden način »pritti v stik z enimi deli sebe, do katerih morda ne bi mogli brez uporabe medijev«. SD2 pa je dodala, da risanje vidi kot »pripomoček za vzpostavitev stika s samim seboj«. To kaže, da kreativni mediji ponujajo drugačen, bolj kreativen kanal za izražanje, kar je za mnoge veliko lažje, kot da bi morali takoj spregovoriti. V povezavi s tem A. Fifolt (2006) poudarja izjemno priložnost uporabe kreativnih medijev v primerih, ko verbalna komunikacija ni mogoča. S tem se povezuje tudi prednost, da kreativni mediji predstavljajo neogrožajoč pristop v procesu pomoči. Slednje ponažarjam z besedami SD2, ki je povedala takole: »Ker če si bolj introvertiran, te lahko vznemirijo vprašanja o tem, kako se počutiš ali kako je bilo. Včasih ne želiš govoriti o sebi, pa je potem tak način izražanja kot neko nadomestilo za besede«. Kot pomembno je DT izpostavila tudi to, da ustvarjeno v kreativnem procesu predstavlja otipljiv dokaz napredka. Povedala je takole: »Nekateri so tukaj šest mesecev, spet drugi tudi po devet. Med procesom opaziš, da začnejo vnašati barve, in na koncu – mi vse te slike namreč zbiramo – dam vsakemu pacientu to zbirko slik in sam vidi, kako je napredoval«.

APLIKACIJA UPORABE KREATIVNIH MEDIJEV V VSAKDANJE ŽIVLJENJE – OBLIKA SAMOPOMOČI

Poleg vsega zgoraj zapisanega so strokovnjaki izpostavili, da kreativni mediji lahko igrajo pomembno vlogo tudi izven samega procesa pomoči. Posamezniki jih lahko prenesejo v svoje življenje in na tak način, kot je navedla DT, oseba z anoreksijo na primer lahko preusmeri svoje težave v pisanje namesto v tek: »Pri anoreksiji je pogosto prisotna hiperaktivnost in potem si lahko reče, da bo rajši napisala dnevnik, kot pa da gre teč. Ta stop tehnika bi bila

tudi v primeru, da ne naredi 334 trebušnjakov, ampak raje nariše sončnice«. O tem, da uporaba kreativnih medijev posamezniku lahko ponudi ustreznejše načine odzivanja, piše tudi L. D. Hinz (2006), ki poudarja, da lahko uporabniki kreativne medije uporabljajo tudi kasneje, izven procesov pomoči, z namenom pomiritve in kot pomoč pri reševanju problemov.

REDKE PREVIDNOSTI PRI UPORABI KREATIVNIH MEDIJEV S POUČENJEM NA OBČUTLJIVOSTI ZA EDINSTVENOST VSAKEGA UPORABNIKA

Zaznane previdnosti pri uporabi kreativnih medijev so redke, a izredno pomembne. Najprej bi izpostavila pomen tega, da strokovnjak vedno upošteva uporabnikovo pripravljenost do sodelovanja in izhaja iz vsakega posebej. To lahko ponazorim z besedami SD₁, ki je povedala, da je treba »resno vzeti osebo, saj imajo lahko nekatere blokade glede risanja ali pisanja«. Podobno je izpostavil MT v kontekstu muzikoterapije: »Nemalokrat se zgodi, da imamo pacienta, včasih celo dva ali tri, ki noče peti in za to tudi navede razloge in kaj se je zgodilo /.../ in je treba tudi to razumeti in se o tem pogovoriti«. Kot naslednjo previdnost bi izpostavila besede DT, ki je povedala, da se zgodi tudi, »da kaj narišejo, potem pa strgajo in vržejo v smeti, pa narišejo še enkrat«. V takšnih primerih je pomembno, da se uničenih izdelkov ne spregleda, temveč posamezniku omogoči in ga spodbudi, da spregovori tudi o tem, saj se v ozadju lahko skrivajo pomembne vsebine, ki jih mora posameznik predelati. Kot naslednjo previdnost pa bi izpostavila to, da je pri izražanju z gibom potrebno biti zelo pazljiv, kadar so v skupini osebe z anoreksijo. DT je poudarila: »Ko je indeks telesne mase prenizek, punce lahko gredo z nami v skupino, ne smejo pa se še gibati, saj bi to lahko ogrozilo njihovo trenutno kritično stanje«. Prav tako je pomembno, da se pri odpiranju težkih tem posveti dovolj časa posamezni temi in se jo tudi zaključi, kar lahko ponazorim z besedami DT, ki je povedala, »naj se pazi, da se stvari zaključijo, da se delo v skupini ne konča ravno tedaj, ko se odpre neka težka tema«. Pri kreativnem pisanju se lahko zgodi tudi, da zapisi vsebujejo tudi grožnje (slednje je seveda mogoče prepoznati

tudi v risbi ali pri izbiri določene skladbe), zato je ključno, da strokovnjak prebere vse zapise, če avtorji na primer zapisanega ne bi želeli prebrati na glas. DT je slednje ponazorila s sledečim primerom: »Imeli smo punco, ki je bila strašno jezna na svoje sošolce iz osnovne šole, ker so jo zafrkavali, ker so se ji posmehovali, da je debela, in ker so jo zaničevali. Nato je napisala, da si želi, da bi bili vsi mrtvi in da bi zgoreli, in je bilo prav srhljivo. Glede tega smo se potem pogovorili tudi v timu, še zlasti s psihologom. Na koncu je bila punca v bistvu olajšana in je povedala, da se že deset let ni tako dobro počutila, ker je dala vse to sovraštvo, to jezo, ves ta gnev iz sebe na plan, ter da v resnici ne bi nikomur nič naredila, da je varno, ampak dejansko potem vedno vse preveriš. Ne moreš kar dopustiti neke napol grožnje, ampak je bilo v redu, je bilo terapevtsko, da je to napisala«. Izredno pozoren pa mora biti strokovnjak tudi pri izbiri besed in predvsem pri izražanju kritik, pri čemer je SD1 poudarila, da je potrebno posameznika vedno spodbujati nežno in spoštljivo. Ob izpostavljenih previdnostih se je pokazalo, da intervjuvani pri izbrani ciljni skupini ne zaznavajo veliko previdnosti, ki bi bile neposredno povezane z uporabo posameznega kreativnega medija. Bolj kot to so vsi poudarili pomen previdnosti, povezane z odzivi in ravnanjem strokovnjaka, ki organizira kontekst njihove uporabe.

SKLEPI

V pričujočem članku sem prikazala pomen uporabe kreativnih medijev znotraj svetovalno-terapevtskega procesa pomoči in podpore osebam z motnjami hranjenja. Temeljne ugotovitve, do katerih sem prišla med raziskovanjem, strnem v naslednjih alinejah (Kragelj, 2018, str. 74–75):

- »Uporaba kreativnih medijev je splošno in široko uporabna za vsakogar, saj se koristi kažejo tudi pri tistih, ki nimajo posebnega umetniškega znanja.
- Uporaba kreativnih medijev prinaša osebam z motnjami hranjenja mnoge pozitivne učinke, pri čemer se je treba zavedati, da gre

- v procesu pomoči za součinkovanje uporabe kreativnih medijev in verbalne terapije, saj je oboje med seboj neločljivo povezano.
- Z uporabo kreativnih medijev je osebam z motnjami hranjenja omogočeno izražanje sebe na nov in drugačen način.
 - Z uporabo kreativnih medijev osebe z motnjami hranjenja usmerijo pozornost nase, na svoje telo in svojo notranjost ter se posledično soočijo s svojimi stiskami.
 - Uporaba kreativnih medijev pomaga osebam z motnjami hranjenja priti do mnogih uvidov, do katerih drugače ne bi prišle ali bi potrebovale več časa.
 - Kreativni mediji predstavljajo pomembno dopolnilo svetovanju oziroma verbalni terapiji.
 - Kreativni mediji z nevsiljivim pristopom pomagajo osebam z motnjami hranjenja, da prepoznajo in poimenujejo problem ter mnoge vidike le-tega.
 - Z uporabo kreativnih medijev v terapiji in pri svetovanju osebe z motnjami hranjenja spoznajo, da ti lahko predstavljajo način, kako se pomiriti in reševati svoje probleme tudi v vsakdanjem življenju, saj predstavljajo nekaj, kar je vedno na voljo.
 - Kreativni mediji so v funkciji drugačnega, neverbalnega in posrednega načina komunikacije in zbiranja informacij o sebi, do katerih z besedami ni vedno mogoče priti.
 - Kreativni mediji predstavljajo varen in nedestruktiven način izražanja čustev brez uporabe hrane in ritualov hranjenja.
 - Pri uporabi kreativnih medijev gre za pristope, ki uporabnika postavijo v aktivno vlogo in mu s tem dajo moč.«

Izsledki kažejo, da se nudenje pomoči osebam z motnjami hranjenja ob uporabi kreativnih medijev v praksi uspešno izvaja in prinaša mnoge koristi. Kljub temu želim prispevek zaključiti z mislijo o pomenu nenehnega prevpraševanja, strokovnjakovega (samo)reflektiranja lastne prakse in odprtosti za uvajanje novosti, utemeljenih na ugotovitvah aktualnih raziskav. To lahko vodi do novih, inovativnih pristopov znotraj procesov pomoči, ki se naslanjajo na uporabo kreativnih medijev, in pripomore k nenehnemu izpopolnjevanju ter izboljševanju načina dela znotraj izbranih svetovalno-terapevtskih praks pomoči z uporabniki z motnjami hranjenja. Kljub ožji usmeritvi raziskave na

izpostavljeno populacijo lahko na podlagi spoznanj o učinkovitosti uporabe različnih kreativnih metod ter uporabo le-teh – seveda vedno prilagojeno posamezni ciljni skupini – prenesemo tudi na druga področja svetovalno-terapevtskega dela.

LITERATURA

- Degges-White, S. in Davis, L. N. (2011). *Integrating the expressive arts into counselling practice: theory-based interventions*. New York: Springer Publishing Company.
- Fifolt, A (2006). Umetnostna terapija – kakšna terapija? V E. Bizjak in M. Slunjski (ur.), *Umetnostna terapija – kakšna terapija?* (str. 11–16). Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov.
- Hae-Young, J. in Youl-Ri, K. (2006). Art therapy: another tool for the treatment of anorexia nervosa. *Psychiatry Investigation*, 3(1), 107-111. Pridobljeno s: <http://psychiatryinvestigation.org/upload/pdf/0502006013.pdf>
- Hafner, A. (2007). Motnje hranjenja. V B. Štern (ur.), *Zgodnje odkrivanje in celostna obravnava otrok in mladostnikov, ki jih ogrožajo kronične nenalezljive bolezni, v osnovni zdravstveni dejavnosti* (str. 35–37). Ljubljana: CINDI Slovenija.
- Hinz, L. D. (2006). *Drawing from within: Using art to treat eating disorders*. London; Philadelphia: J. Kingsley.
- Kariž, B. (2008). Individualne likovnoterapevtske metode dela s psihiatričnimi bolniki. V B. Caf in B. Cajnko (ur.), *Oblike in metode dela v umetnostni terapiji* (str. 78–95). Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov.
- Kragelj, K. (2018). *Kreativni mediji v procesu pomoči in podpore pri soočanju z motnjami hranjenja* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (2015). Umetnostna terapija – pomoč z umetnostjo. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija: od konceptov do praks* (str. 69–82). Kamnik: CIRIUS.
- Kustec, K. (2011). Ustvarjalni pristopi pri psihosocialni podpori in pomoči. Šolsko svetovalno delo: *Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, XV(1/2), 51–60.

- Kustec, K. (2015). Potencialni dejavniki tveganja pri delu z izrazno-ustvarjalnimi mediji. *Socialno delo*, 54(2), 98–97. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-UFTA4FRP/?relation=Socialno+delo&pageSize=25&query=%27rele%253dSocialno%2bdelo%27&fyear=2015>
- Lamnaouer, L. (2013). *Arts-based therapy of eating disorders in youth* (Diplomsko delo, Turku University of Applied Sciences). Pridobljeno s https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/55527/Lamnaouer_Lin.pdf?sequence=1
- Liebmann, M. (2005). *Art Therapy for Groups: A handbook of themes and exercises*. New York: Taylor & Francis e-Library. Pridobljeno s <https://gpreview.kingborn.net/432000/1dc49f7965b74dc8a8ca8806973d7db4.pdf>
- Malchiodi, C. A. (2007). Expressive therapies: History, Theory, and Practice. V C. A. Malchiodi (ur.), *Expressive therapies* (str. 1–15). New York; London: The Guildford Press.
- Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I: študijsko gradivo za interno uporabo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Rožman, A. (2013). Motnje hranjenja, boleče strategije preživetja. *Didakta*, 22(162) 47–49. Pridobljeno s http://www.introspekta.si/uploads/motnje_hranjenja_bolece_strategije_prezivetja.pdf
- Rubin, J. A. (2010). Introduction to art therapy: *Sources & resources*. New York, London: Routledge.
- Sernec, K. (2011). Definicija in vrste motenj hranjenja. V A. Hafner (ur.), *Razumeti motnje hranjenja*. (str. 9–23). Kranj: Zavod za zdravstveno varstvo.
- Smink, F. R., Van Hoeken, D. and Hoek, H. W. (2012). Epidemiology of eating disorders: incidence, prevalence and mortality rates. *Current psychiatry reports*, 14(4), 406–414. Pridobljeno s <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-012-0282-y>
- Šugman Bohinc, L. (1994), Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 33(4), 317–324.
- Švab, A. M., Šolar, V., Zihlerl, A., Ibic, L., Čufer, B. in Trivič, A. S. (1998). *Ko hrana ni več "hrana": predstavitev vizije skupin za (samo) pomoč pri motnjah hranjenja*. Ljubljana: ŠOU.
- Vogelnik, M. (2003). Pomoč z umetnostjo – umetnostna terapija. *Didaktika*, 12(68/69), 5–6.

OTROCI IN NASILJE V DRUŽINI – PRIČE ALI ŽRTVE?

89

CHILDREN AND DOMESTIC VIOLENCE – WITNESSES OR VICTIMS?

Nina Mezinec, mag. prof. soc. ped., Generalna policijska uprava,
uprava kriminalistične policije, Oddelek za mladoletniško kriminaliteto
nina.mezinec@policija.si

POVZETEK

Nasilje v družini se prevečkrat razume kot zasebna stvar dveh posameznikov, v resnici pa ima številne in hude posledice za vse vpletene: žrtve, priče, povzročitelja nasilja in vse, ki se s tem pojavom ukvarjajo. Gre za družbeni, javnozdravstveni in kazenskopравни problem. Namen prispevka je predstaviti posledice pri otroku, ki živi v družini, v kateri se dogaja nasilje, ter vpliv na njegovo obnašanje, razvoj in znake, na katere morajo biti pozorni učitelji in svetovalni delavci, ki so z otrokom v vsakodnevem stiku. Predstaviti želim priporočila za timsko delo svetovalnih delavcev in učiteljev v ustanovah VIZ ter organizacijah, ki se ukvarjajo z zaznavo in obravnavo nasilja v družini. Dotaknem se tudi povezave s socialno pedagogiko. V zaključku predstavim, zakaj izraz priča v primerih otrok v nasilju v družini ni primeren in zakaj ga je bolje nadomestiti z izrazom žrtev, pa čeprav niso bili neposredne žrtve nobenega nasilnega dejanja v družini.

KLJUČNE BESEDE: *nasilje v družini, otroci, žrtve, vzgojno-izobraževalne institucije, preventiva*

ABSTRACT

Too often, domestic violence is considered a private matter between two individuals, when in fact it has numerous and severe consequences for everyone involved: the victims, the witnesses, the perpetrator of the violence, and anyone who deals with this phenomenon. It is a societal and public health problem as well as a problem in terms of criminal justice. The article aims to present the consequences for a child who lives in a family in which there is violence and the effect on his or her behaviour and development, as well as the signs to which teachers and counsellors who are in day-to-day contact with the child should pay attention. I wish to put forward some recommendations for teams of counsellors and teachers in educational institutions and organizations dealing with the detection and management of domestic violence. In addition, I touch upon the connection of this subject with social pedagogy. In the conclusion, I explain why the term witness is not appropriate in domestic violence cases involving children and why it should be replaced with the term victim even though a child has not been a direct victim of any violent act within the family.

KEYWORDS: *domestic violence, children, victims, educational institutions, prevention*

NASILJE V DRUŽINI

Nasilje v družini ne zadeva samo storilcev in žrtev, ampak tudi otroke, ki so mu priča. To še zdaleč ni samo problem dveh posameznikov, temveč tudi zdravstveni in socialni problem (Lloyd, 2018). Otrokom predstavlja tveganje za razvoj travmatskih simptomov. Po slovenski zakonodaji je nasilje v družini prepovedano. Glede na Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008) je to »vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja enega družinskega člana proti drugemu družinskemu članu oziroma zanemarjanje ali zalezovanje žrtve ne glede na starost, spol ali katerokoli

drugo osebno okoliščino žrtve ali povzročitelja nasilja, in telesno kaznovanje otrok«. Zakon o preprečevanju nasilja v družini v 3. členu dodatno konkretizira naslednje oblike nasilja:

Fizično nasilje je »vsaka uporaba fizične sile ali grožnja z uporabo fizične sile, ki žrtev prisili, da kaj stori ali opusti ali da kaj trpi ali ji omejuje gibanje oziroma komuniciranje in ji povzroči bolečino, strah ali ponižanje, ne glede na to, ali so nastale telesne poškodbe.«

Spolno nasilje so »ravnanja s spolno vsebino, v katera žrtev ne privoli, je vanje prisiljena ali zaradi svoje stopnje razvoja ne razume njihovega pomena, grožnje z uporabo spolnega nasilja ter javna objava spolnih vsebin o žrtvi.«

Psihično nasilje so po tem zakonu vsa »ravnanja in razširjanje informacij, s katerimi povzročitelj nasilja pri žrtvi povzroči strah, ponižanje, občutek manjvrednosti, ogroženosti in druge duševne stiske, tudi če so storjena z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.«

Ekonomsko nasilje je »neupravičeno nadzorovanje ali omejevanje žrtve pri razpolaganju z dohodki oziroma upravljanju s premoženjem, s katerim žrtev samostojno razpolaga oziroma upravlja, ali neupravičeno omejevanje razpolaganja oziroma upravljanja s skupnim premoženjem družinskih članov, neupravičeno neizpolnjevanje finančnih oziroma premoženjskih obveznosti do družinskega člana ali neupravičeno prelaganje finančnih oziroma premoženjskih obveznosti na družinskega člana.«

Kot dejanji nasilja v družini sta opredeljena tudi **zanemarjanje** (»kadar povzročitelj nasilja opušča dolžno skrb za žrtev, ki jo potrebuje zaradi bolezni, invalidnosti, starosti, razvojnih ali drugih osebnih okoliščin«) ter **zalezovanje**, ki je »naklepno ponavljajoče se neželjeno vzpostavljanje stika, zasledovanje, fizično vsiljevanje, opazovanje, zadrževanje na krajih, kjer se žrtev giba, ali druga oblika neželene vdora v življenje žrtve.«

Določene oblike nasilja v družini so tudi kazensko obravnavane. Le-te opredeljuje 191. člen Kazenskega zakonika (2008), ki določa tri pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da lahko govorimo o kaznivem dejanju. To so obstoj družinske skupnosti, trajanje ter podrejen položaj (kaznuje se vsak, »kdor v **družinski skupnosti** z drugim grdo ravna, ga pretepa ali drugače boleče ali ponižujoče ravna, ga z grožnjo z neposrednim napadom na življenje ali telo preganja iz skupnega bivališča ali mu omejuje svobodo gibanja, ga zalezuje, ga prisiljuje k delu ali opuščanju dela ali ga kako drugače z nasilnim omejevanjem njegovih enakih pravic spravlja v skupnosti v **podrejen položaj** /.../«

Po podatkih slovenske raziskave iz leta 2003, s katero so proučevali statistične podatke o kriminaliteti in viktimizaciji, so bile med letoma 1998 in 2003 ženske žrtve kaznivih dejanj v dveh petinah primerov. Dve tretjini teh dejanj nad žensko je izvršil partner. V 91 % primerov so bili moški povzročitelji nasilja v zasebnem prostoru (Černič Istenič, Šprah, Šoštarič in Rožman, 2003). Nasilje v družini ne prizadene samo žrtev konkretnih nasilnih dejanj, ampak tudi priče, največkrat otroke. Prekine vez ljubezni, podpore in skrbi med starši (Pingley, 2017). Dom ni vedno varno zavetje za vse otroke. Za nekatere lahko predstavlja veliko čustveno breme, ki ga sami ne zmorejo prenesti, kar vpliva na njihov razvoj. V nadaljevanju bomo v ospredje postavili velikokrat spregledane sekundarne žrtve nasilja (Joseph, 2002). Glede na posledice, ki jih nasilje v družini pušča na otrocih, trdim, da le-to spreminja dinamiko celotne družine in negativno vpliva na razvoj otrok, ki so priče nasilju med starši.

VPLIV NASILJA V DRUŽINI NA OTROKOV RAZVOJ

V družinah, v katerih se dogaja nasilje, je dinamika nestabilna in nepredvidljiva, odvisna od povzročitelja nasilja. Velikokrat se nasilje v družini razume »samo kot modrice in rane, ki so lahko vidne« (Understanding ..., 2012, str. 1). Razumeti ga je potrebno kot vzorce napadalnih in prisilnih dejanj, ki jih navadno uporabljajo moški v odnosu do intimnih partnerk (prav tam). Nasilje se ne dogaja ves

čas. Fusco in Fantuzzo (2009) sta proučevala 1581 nasilnih družinskih dogodkov v obdobju enega leta in ugotovila, da so bili v 43 % primerov otroci doma med dogodkom in kar 95 % teh otrok je bilo izpostavljenih nasilju. Preko 60 % jih je nasilje slišalo ali videlo, 3 % otrok pa so bili v dogodku poškodovani.

Veliko pozornosti je usmerjene v otroke, ki so neposredne žrtve nasilja, priče oz. »tihe«, »pozabljene« žrtve pa se spregleda. V Unicefovi raziskavi (*Behind Closed Doors*, 2006) so ugotovili, da je na letni ravni v povprečju 275 milijonov otrok izpostavljenih nasilju v družini. Opazovanje nasilja med starši vpliva na otrokovo zdravje, razvoj in učno uspešnost (How in Rough, 2014). Otroci nasilje doživljajo z vsemi čuti in čeprav niso vedno fizično prisotni pri nasilju, se zavedajo, da se dogaja (Devaney, 2015). McGee (1997, v Pingley, 2017, str. 6) pravi, da veliko otrok lahko opisuje travmatske dogodke, ki so jih slišali, niso pa nikoli videli dejanskega nasilnega dejanja. Rosenberg (1987, v Allen, Sullivan in Bybee, 2003, str. 125) je v svoji raziskavi ugotovil, da čeprav so starši nasilje skrivali pred otrokom, so skoraj vsi videli ali slišali nasilne dogodke. Otroci so poročali, da so največkrat opazili naslednje dogodke: grožnje, verbalno nasilje, metanje predmetov po prostoru, poskuse samomora, pretepanje, grožnje z uporabo orožja in nožev. Čeprav so starši mislili, da otroci spijo, ko se to dogaja, so otroci poročali, da so nasilje slišali, vendar so ostali v svojih sobah, ker so se jih bali zapustiti. Jaffe idr. (1990, v Allen, Sullivan in Bybee, 2003, str. 125) dodajajo, da so skoraj vsi otroci, ki so jih intervjuvali, lahko podrobno opisali podrobnosti fizične in psihične zlorabe.

V raziskavi Allen, Sullivan in Bybee (2003), v katero so vključili 80 žensk in 80 otrok, žrtev nasilja v družini, so ugotovili, da so otroci ob nasilnem dogodku občutili strah, jezo ali zmedenost. Matere so poročale, da so otroci postali zaščitniški do njih (71 %), zapustili so prostor (61 %) ali ignorirali dogajanje (50 %). Skoraj polovica otrok (44 %) je postala agresivnih proti nasilnemu očetu. Glede na poročila otrok jih je 67 % zatrjevalo, da so zapustili prostor, 60 % jih je ignoriralo dogajanje in 49 % jih je dogajanje poskušalo ustaviti. Nasilen dom je za otroke velikokrat vir zmedenosti. Otroci do staršev čutijo nasprotujoča si čustva. Očeta imajo radi, vendar se jim njegovo nasilje ne zdi primerno. Žal jim je za mamino trpljenje,

a ji zamerijo njeno nemoč in nesposobnost za zaščito sebe in svojih otrok (Jaffe idr., 1990, v Joseph, 2002, str. 56).

Vplivi prisostvovanja nasilju v družini na socialni, psihološki, fizični in čustveni razvoj so številni. Raziskave kažejo, da se prve posledice lahko pokažejo še pred otrokovim rojstvom zaradi distresa, ki ga je doživljala mati otroka (Devaney, 2015, Howell, Barnes, Miller in Graham-Bermann, 2016). Joseph (2002) pravi, da vpliv nasilja na otroka lahko poteka na dveh nivojih: neposredno (ko so otroci priče nasilju) ali posredno (ko živijo v družini, kjer nasilje vpliva na odnose med starši ter na odnose med starši in otrokom). V študiji Scheeringa in Zeanah (1995, v Pingley, 2017, str. 7), kjer so proučevali priče nasilju nad enim od staršev, so ugotovili, da so pogosto razvili negativne vedenjske in čustvene odzive. Najpogostejši simptomi so bili pretirana vznemirjenost, strah in povečana agresivnost do vrstnikov v primerjavi z otroki, ki te vrste nasilja niso doživeli. Ker otroci velikokrat ne razumejo kroga nasilja v družini, velikokrat razvijejo tudi učne težave, nespečnost, razdražljivost, zmedenost, odklonskost (Vargas, Cataldo in Dickson, 2005). Pri dojenčkih se posledice doživljanja nasilja med starši lahko kažejo v težavah s hranjenjem ali spanjem, povečana pa je tudi možnost, da bodo tudi sami žrtve fizičnega nasilja (Stiles, 2002).

V povezavi s starostjo, ko se je nasilje dogajalo, je Hughes (1988, v Joseph, 2002, str. 22) ugotovil, da so predšolski otroci iz družin, v katerih se je dogajalo nasilje, izkazovali več vedenjskih težav in slabšo samopodobo kot šoloobvezni otroci, saj naj bi imeli starejši otroci več kognitivnih in čustvenih kapacitet za spopadanje z jezo. Masten idr. (1990, prav tam, str. 22) razlagajo, da so predšolski otroci večino časa doma, kar jih bolj izpostavlja nasilju kot starejše otroke, ki imajo več priložnosti za preživljanje časa na varnem – v šoli in drugih institucijah.

Mlajši otroci lahko stisko zaradi nasilja v družini izražajo na telesnem nivoju, kot so npr. bolečine v trebuhu, močenje postelje, težave s spanjem, izbruhi trme (How in Rough, 2014), včasih pa tudi kot separacijsko anksioznost ter regresijo (Stiles, 2002). Velikokrat naj bi bili v igri z vrstniki tudi bolj agresivni kot ostali otroci (Buckley, Whelan in Holt, 2006). Mladostniki zaradi nasilja v družini velikokrat predčasno zapustijo šolanje, postanejo

delinkventni, pogosta je zloraba drog ter zgodnja spolna aktivnost (Stiles, 2002), večkrat pa naj bi tudi posnemali vedenje nasilnega očeta (Buckley, Whelan in Holt, 2006).

Zaradi življenja v stresu v zgodnjem otroštvu lahko posamezniki razvijejo stresne bolezni, kot so kardiovaskularne bolezni, hipertenzija, sladkorna bolezen, hkrati pa tudi težave v duševnem zdravju (depresija, anksiozne motnje, zloraba substanc) (Devaney, 2015).

Na izražanje stisk ob doživljanju nasilja med starši ima velik vpliv spol otroka. Dečki pogosteje izkazujejo visoko stopnjo eksteraliziranega (pretepanje, uničevanje lastnine), deklice pa internaliziranega vedenja (anksioznost, depresija) (How in Rough, 2014). Spaccarelli (1994, v Edleson, 1999, str. 3) dodaja, da tudi dekleta, ko postanejo starejša, izkazujejo agresivnejše vedenje. Vpliv izpostavljenosti nasilnemu dogodku naj bi bil po določenem času na otroka vedno manjši (Wolfe idr., 1986, prav tam, str. 3). Odzive na nasilje, ki so odvisni od spola, Berger in Luckman (1967, v Joseph, 2002, str. 52) razlagata s teorijo socialne konstrukcije spola in procesom socializacije. V patriarhalni družbi so dečki in deklice različno socializirani. Stereotip idealnega moškega in ženske se ustvarja preko osebne interakcije, medijev, jezika, kulture in religije. Ta sporočila otroci internalizirajo in vplivajo na njihovo samopodobo in obnašanje. Medtem ko se za dečke pričakuje, da bodo »mačistični« in agresivni, se od deklic pričakuje pasivnost. Za dečke ni značilno izražanje čustev (Joseph, 2002). Elbow (1982, prav tam, str. 18) predpostavlja, da otroci vidijo žrtev hkrati kot močno v svojih poskusih, da bi se izognila nasilju, ter nemočno v boju; tistega, ki zlorablja, pa vidijo kot nemočnega pri obvladovanju svojega besa, ampak močnega zaradi pozicije premoči. Zato povezujejo moškost z zlorabljanjem žensk in ženskost s pozicijo žrtve s strani moškega. V tej situaciji lahko otrok prevzame odgovornost za mamo, saj verjame, da je on tisti, zaradi katerega trpi v nasilni situaciji (prav tam).

Edleson (1999) posledice otrokovega prisostvovanja nasilju deli v tri kategorije: (1) vedenjske in čustvene težave; (2) kognitivne težave; (3) dolgoročne posledice. Vedenjske in čustvene težave naj bi bile najopaznejše. Otroci iz družin, kjer so bile mame zlorabljene, so kazali slabše razumevanje počutja drugih in razumevanja

zornega kota ljudi kot otroci, ki so živeli v normalnih družinah, torej so izkazovali nižji nivo empatije (Rossman, 1998, v Weithorn, Carter in Behrman, 1999, str. 6). Pri dečkih, ki so bili izpostavljeni hudemu fizičnemu nasilju, so se pojavili slabše vzpostavljanje stikov z vrstniki, slabši avtonomija, samonadzor ter splošne kompetence (Edleson, 1999).

V povezavi s šolo nekateri avtorji (Sawyer in Burton, 2012; Mignon idr., 2002; Mullender in Morley, 1994, vsi v Alho, 2015, str. 64) posledice zaznavanja nasilja med starši delijo v dve večji skupini. Nekateri izražajo negativne posledice, kot so težave s pozornostjo, odsotnost, slabša motorika, strah priti v šolo, šolska neuspešnost, težave s točnostjo, natančnostjo ter slaba socializacija. Drugi naj bi izkazovali nasprotna vedenja, kot so perfekcionistični standardi (Vargas, Cataldo in Dickson, 2005), strah pred neuspehom, odličen uspeh v šoli, vključenost in odličnost pri dodatnih dejavnostih. Sem spadajo tudi t. i. starševski otroci, ki so najpogosteje najstarejši otroci v družini – otroci, ki so oropani svojega otroštva, ker so odgovorni za svoje mlajše brate ali druge družinske člane, zato zase pravijo, da doživijo ponovno otroštvo, ko se uspejo rešiti iz družine, v kateri se dogaja nasilje (Buckley, Whelan in Holt, 2006).

Velikokrat imajo težave pri vzpostavljanju stikov z vrstniki, saj se bojijo, da bodo njihovi prijatelji ugotovili, kaj se dogaja doma. Če jim uspe skleniti prijateljstva, prijateljev nikoli ne želijo povabiti domov zaradi družinske nepredvidljivosti in nestanovitnosti (prav tam). Na podlagi zgornjih opredelitev lahko sklepamo, da prisostvovanje nasilju prizadene otrokov čustveni, socialni, psihološki in fizični razvoj, kar vpliva tudi na nadaljnje odnose (Pingley, 2017).

Izpostavljenost nasilju je lahko močan napovednik, da bodo v odraslosti tudi sami izvajali nasilje v svojih družinah ali celo sami doživljali nasilje (How in Rough, 2014). Raziskave kažejo, da se zaznavanje nasilja med starši pri dečkih lahko pokaže kot izvajanje nasilja v družini v odraslosti, veliko ženskih žrtev nasilja v družini pa izhaja iz domov, v katerih so bile priče nasilju nad materjo, in kasneje ne zmorejo oditi iz nasilnega odnosa (Bancroft, 2002). To potrjuje tudi Bandurova teorija socialnega učenja, ki pravi, da se velike večino vedenj, ki jih naredimo, naučimo. Na otroke imajo družina, vrstniki in mediji močan vpliv, ki ni vedno pozitiven. Starši,

ki težave rešujejo na agresiven način, vzgojijo otroke, ki v stiku z ostalimi uporabljajo podobne agresivne tehnike (Bandura, 1978).

Lawson (2001, v Pingley, 2017, str. 19) trdi, da učinki prisostvovanja nasilju med starši lahko rezultirajo v večgeneracijskih prenosih zlorab, če se jih pravočasno ne odkrije in odpravi. Wallace (2002, v Alho, 2015, str. 70) dodaja, da niso vsi starši, ki so bili žrtve zlorab in nasilja v svoji mladosti, nasilni do svojih otrok. Tisti, ki nasilja niso prakticirali pri svojih otrocih, so imeli pomoč v skrupnosti, zdrave otroke in podporo enega izmed staršev. Nasilje so naprej prenašali tisti starši, ki so v mladosti do nasilja izoblikovali pozitiven čustven odnos in menijo, da je družbeno sprejemljivo (Roberts idr., 2006, prav tam, str. 70).

OTROKOVO DOŽIVLJANJE NASILJA MED STARŠI

Otroci se lahko na nasilje odzovejo problemsko ali čustveno. Čustveno odzivanje uporabljajo za nadzor nad odzivom na dogodek, problemsko odzivanje pa vključuje vedenja za spremembo dogodka (Allen, Sullivan in Bybee, 2003). Posamezniki, ki so zavzeli aktivne strategije spoprijemanja z nasilnimi in stresnimi dogodki, naj bi izkazovali manjši psihološki distress kot tisti, ki so izbrali pasivne strategije (Holahan in Moos, 1990, prav tam, str. 127).

Buckley, Whelan in Holt (2006) so opravili intervjuje z 22 otroki, ki so bili priče nasilju v družini na Irskem. Otroci so poročali, da so živeli v strahu, tesnobe in grožnjah, bali so se za varnost sorojencev, mame in sebe. Kasneje so občutili osramočenost glede svoje družinske situacije, saj so bili zaradi tega večkrat izločeni tudi v šolskem okolju, izgubili so zaupanje vase in razvili negativno samopodobo, kar se je izkazovalo v slabih stikih z vrstniki. Nekateri so opisovali neposredno vključenost v nasilno dejanje, kjer so bili v vlogi mediatorjev ali pa so poskušali zaščititi sorojence in mamo. Živeti v družini, v kateri se dogaja nasilje, torej za otroka ne predstavlja samo nevarnosti, da bo enkrat tudi sam postal žrtev, ampak v njem lahko vzbudi občutek odgovornosti za zlorabo, ki se dogaja (Pingley, 2017).

Nasilje v družini otroke oškoduje na več načinov. Nekateri se pred dogodki, ki presegajo okvirje njihovega razumevanja, zaščitijo z disociacijo, ki je »zaščitno dejanje«. Otroci se – nezavedno – začasno odklopijo ali odmaknejo od situacije, ki se dogaja okrog njih, in se ne počutijo ogrožene (Sterne in Poole, 2010, v Alho, 2015, str. 46). V šoli lahko taki otroci delujejo, kot da so v svojem svetu, ne odzivajo se na stvari, ki se dogajajo okrog njih. Proti nasilju v družini se borijo tako, da čustveno otrpnejo, se izogibajo misli ali povsem pozabijo najhujše dogodke (Kagan, 2004, prav tam, str. 46). Travmatska in nezdrava situacija v družini lahko otroka spodbudi, da postane pretirano pozoren na potrebe, želje in čustva povzročitelja nasilja, da bi sebi in staršu, ki je žrtev, zagotovil varnost (Whitten in Bancroft, 2012, prav tam, str. 55).

Elbow (1982, v Joseph, 2002, str. 62) ugotavlja, da imajo starši, ki vztrajajo v nasilnih zvezah, velikokrat izjemno slabo samopodobo, kar za otroke predstavlja veliko breme. Otroci lahko postanejo zaupniki ali podporniki zlorabljenega skrbnika; čutijo, da morajo poskrbeti, da se bo bolje počutil, ali izboljšati situacijo. To jih pogosto vodi v vloge, ki so prezahtevne za njihovo razvojno starost. Včasih se celo starši obračajo na otroke za podporo ali jih prosijo, naj »izberejo stran« in vohunijo za drugim skrbnikom.

Zaradi dinamike v družini, v kateri se dogaja nasilje, je otrok lahko zmeden glede svoje vloge, to zmedenost pa izkazuje na agresiven in odkrit način. Otrok se lahko počuti krivega za nasilje, ker ni preprečil prepira med starši. Velikokrat so otroci v teh družinah potegnjeni v odnos rešitelja obeh staršev – zlorablajočega in zlorabljenega (Joseph, 2002). Mullender in Morley (1994, v Alho, 2015, str. 68) menita, da otroci velikokrat mislijo, da je nasilje njihova krivda, ker so bili nagajivi, ali menijo, da bo njihova prisotnost zaščitila mamo (Sawyer in Burton, 2012, prav tam, str. 68). Otroci malokdaj neposredno prosijo za pomoč, ampak svojo stisko izražajo na posreden način – neprimerno vedenje je lahko znak stresa (Cooper, 1999, prav tam, str. 68).

Herman (1997, v Pingley, 2017, str. 9) trdi, da nasilje v družini kot »travma neizbežno prinaša tudi izgubo«. Tisti, ki 'imajo to srečo', da pobegnejo nasilju, so velikokrat odstranjeni iz družine, kar pomeni, da pogosto menjajo šole, prijatelje in ljudi, ki jim zaupajo.

To škodljivo vpliva na razvoj otroka ter na navezanost med staršem in otrokom, otrok pa ima občutek vsestranske zavrnitve (Joseph, 2002). S tem se strinja tudi Fantuzzo (1991, prav tam, str. 17), ki pravi, da nameščanje otrok v krizne centre le-te odtrga od naravnega podpornega sistema, kot so vrstniki, sosedje in sorodniki, hkrati pa jih pusti nemočne pri spoprijemanju s tem dogodkom.

Otroci se o nasilju med starši pogosto bojijo spregovoriti zaradi groženj ali občutka zvestobe družini. Štirn (2014, str. 154–155) pravi, da otroci velikokrat ne povedo odraslim o neprijetni izkušnji ali stiski, ki jo doživljajo, saj jih skrbi, da bodo »tožibabe«. Skrbi jih, da se bo družina razbila, da jih bodo oddali v zavod in da bo povzročitelj nasilja pristal v zaporu. Veliko žensk individualizira nasilje in zlorabe – vidijo jih kot svojo lastno krivdo (Alho, 2015).

Za premagovanje negativnih dogodkov otrok potrebuje zaščitne dejavnike, ki zmanjšajo njegovo ranljivost in povečujejo odpornost (Mikuš-Kos, 1991). To so po mnenju Robertsa (2002, v Alho, 2015, str. 40) notranji ali zunanji viri, ki lahko zmanjšajo negativen vpliv nasilja. Notranji varovalni dejavniki so otrokov temperament, inteligentnost, socialna spretnost, zunanji pa dober odnos z enim od staršev ali drugim družinskim članom, šola, vključenost otroka v interesne dejavnosti, vključenost v širšo socialno mrežo (Mikuš-Kos, 1991). Ti dejavniki redko delujejo neodvisno; vedno jih je treba jemati kot sistemsko interakcijo znotraj otrokovega življenja (Roberts, 2002, v Alho, 2015, str. 40).

Med odraščanjem se otroci lahko naučijo, da je nasilje nekaj, o čemer se ne govori (Buckley, Whelan in Holt, 2006). Otrok mogoče ne ve, kam po pomoč, včasih pa čuti, da mu nihče ne bi verjel. Živi lahko v strahu pred kaznijo ali odstranitvijo iz družine (Cunningham in Baker, 2007). Sawyer in Burton (2012, v Alho, 2015, str. 64) pravita, da gredo ti otroci velikokrat iz šole takoj domov ali večkrat po telefonu pokličejo starše, da bi se prepričali, da je z njimi vse v redu. Bojijo se, da se bo enemu od staršev kaj zgodilo ali da bo naredil samomor, medtem ko bodo oni v šoli, kar rezultira v njihovih težavah s pozornostjo. Po drugi strani je za nekatere otroke šola edini vir stabilnosti in odmika od njihovih težav doma. Zato imajo nekateri med njimi odličen učni uspeh, ker šolo vidijo kot zavetje. Starejši otroci velikokrat poskušajo postati skrbniki svojim

mlajšim bratom ali skrbijo za odraslo žrtev, nekateri pa se poskušajo postaviti ob bok povzročitelju nasilja z namenom zaščite žrtve (Vargas, Cataldo in Dickson, 2005).

Vsak otrok doživlja nasilje na svoj način, ki je odvisen od tega, ali nasilje vključuje tudi zlorabo njega samega, od spola in starosti ter časa, ki je pretekel od doživetega nasilja. Potrebno pa se je zavdati, da opazovanje nasilja med starši ne vodi nujno do negativnih izidov pri posamezniku, saj so predvsem pozitivni izidi odvisni od že omenjenih razvitosti otrokove socialne, podporne mreže ter ostalih varovalnih dejavnikov.

ZAKAJ JE BOLJE UPORABITI IZRAZ 'ŽRTEV NASILJA' V DRUŽINI IN NE ZGOLJ 'PRIČA'?

Humm (2014, v Alho, 2015, str. 59) je proučeval zlorabljenе otroke in ugotovil, da jih je skoraj polovica med njimi imela matere, ki so bile tudi zlorabljenе, iz česar sklepa, da zloraba partnerke predstavlja veliko tveganje tudi za zlorabo otroka. Podobno sta ugotovila tudi Reiss in Roth (1994, prav tam, str. 59), in sicer da nasilje nad ženskami lahko povežemo tudi z nasiljem nad otroki. Iz tega lahko sklepamo, da obstaja velika verjetnost, da bodo otroci, ki so bili priče nasilju, slej ko prej postali tudi žrtve (Itzin, 2006). Devaney (2015) trdi, da otroci, ki živijo v družinah, v katerih se dogaja nasilje, pogosteje izkušajo še zanemarjanje, fizično in spolno zlorabo.

Ravno zaradi škode in posledic nasilja pri otrocih, ki smo jih že opisali, se nekateri strokovnjaki sprašujejo, ali je ta izpostavljenost že psihološka zloraba (Echlin in Marshall, 1995, v Weithorn, Carter in Behrman, 1999, str. 13). Glede na to, da so razmere, v katerih se nasilje doma dogaja, za otrokov razvoj neprimerne, lahko takrat govorimo tudi o zanemarjanju otroka, ki je vsako »neustrezno ravnanje z otrokom glede na splošne družbene in pravne norme, opuščanje potrebne skrbi in pomanjkljiva ter neustrezna skrb za otroka« (Aničić in Hrovat, 2017, str. 16).

Kot je bilo že omenjeno, otroci za svoj optimalni razvoj potrebujejo vključujoče, spodbudno okolje, v katerem bodo zrasli v odgovorne in zdrave osebnosti, ki bodo tudi v odraslosti sposobne

ustvarjati zdrave odnose. Nasilje v družini ta razvoj močno okrni in pri otrocih, ki nimajo izdelane podporne socialne mreže, lahko pusti nepopravljive posledice. Zato izraz *priča* ni dovolj, govoriti moramo o *žrtvah* nasilja v družini in posledično lahko tudi zane-marjanja, pa čeprav ga neposredno včasih niso doživeli. Na podlagi vseh zgoraj že omenjenih dejstev in raziskav bomo v nadaljevanju prispevka uporabljali enoten izraz *žrtev* nasilja v družini, v kate-rega so zajeti otroci, ki neposredno doživljajo nasilna dejanja, kot tudi otroci, ki so priče nasilju. Med doživljanjem nasilja v družini in psihično zlorabo otroka je torej tanka meja.

VLOGA (SOCIALNO) PEDAGOŠKIH DELAVCEV IN DRUGIH STROKOVNJAKOV PRI PREVENTIVI, ZAZNAVANJU IN OBRAVNAVI OTROK, ŽRTEV NASILJA V DRUŽINI

Otroci so vsakodnevno v šoli, v dnevnikih centrih, zdravstvenih usta-novah in ostalih družbenih institucijah. V raziskavi, kjer so prou-čevali otrokovo odpornost na nasilje, so ugotovili, da je za otroka najpomembnejši varovalni dejavnik ta, da ima ob sebi močno, poziti-vno vez s kompetentnim in skrbnim odraslim – torej s sočutno osebo, s katero se lahko pogovori o svojih strahovih in skrbah, hkrati pa nekoga, ki bo interveniral, da bi se situacija izboljšala oz. prekinila (Osofsky in Fentchel, 1993, v Weithorn, Carter in Behrman, 1999, str. 6). Otroci to osebo primarno iščejo v svojih starših. Če so starši čustveno nedosegljivi ali nasilni, otrok z njimi ne more vzpostaviti zaupnega odnosa (Osofsky, 1995). V družinah, kjer je eden od staršev žrtev, drugi pa povzročitelj nasilja, otroci manj pogosto iščejo pomoč pri starših, temveč v drugih institucijah, saj naj bi bile zlorabljene matere manj čustveno razpoložljive za otroka, ker so preobremenjene z nasiljem in poskusi, da bi ostale varne (Hilton, 1992, v Weithorn, Carter in Behrman, 1999, str. 6). Kadar so očetje tisti, ki povzročajo nasilje, se med otroki in njimi težko vzpostavi pozitivna vez, saj so manj dostopni za svoje otroke, manj se vključujejo v pogovore z njimi in so otrokom manj naklon-jeni kot nenasilni očetje (Holden in Ritchie, 1991, prav tam, str. 7).

Če starši doživljajo nasilje in ne zmorejo zadovoljiti otrokovih potreb, je zelo dobrodošlo, da ima otrok dober stik z odraslim, ki je v tesni povezavi z domom ali šolo. Otroci, ki imajo dobro razvite socialne in komunikacijske veščine, bodo ta stik hitreje in lažje vzpostavili (Jouriles, Barling, O'Leary, 1998, prav tam, str. 7).

Vloge akterjev, ki posredujejo pri nasilju v družini, so zelo različne, hkrati pa se zelo povezujejo. Veliko vlogo pri prepoznavanju prič nasilja imajo učitelji in svetovalni delavci, saj lahko otroci izkazujejo enake odzive kot fizično zlorabljeni otroci, to pa lahko močno vpliva na njihovo funkcioniranje v šoli. Učitelji morajo razumeti, da se posledice nasilja v družini kažejo tako na čustvenem kot tudi socialnem nivoju in da imajo velik vpliv na njihova življenja (Mullender idr., 2002, v Alho, 2015, str. 58). Če se starši, sosedje, sorodniki in učitelji pretvarjajo, da se pri otroku nič hudega ne dogaja, se bo otrok naučil dvomiti v lasten občutek v trebuhu, ki mu pravi, da je nekaj narobe (Rosenberg, 2007, prav tam, str. 58).

Šole imajo ključno vlogo pri identifikaciji otrok, ki živijo z nasiljem, saj naj bi šola bila varen prostor, kjer se otrokom nudi pomoč (Sterne, Poole, 2009, v Devaney, 2015, str. 89). Na preventivnem področju so najbolj zaželeni programi, ki se izvajajo v šolskem prostoru, saj lahko dosežejo veliko otrok in mladostnikov, dajo jim pravilne informacije o nasilju v družini in ponudijo pozitivne načine reševanja konfliktov. Ključni niso samo programi za izobraževanje otrok, temveč tudi programi za izobraževanje šolskih strokovnih delavcev, ki morajo vedeti, kako pravilno pristopiti do otroka, ko jim pove za nasilje.

Delavci na CSD in v šolah bi se morali zavedati vpliva izpostavljenosti otrok nasilju v družini in pravočasno intervenirati, da bi otrokom pomagali. Pri obravnavi nasilja v družini je zelo pomembno upoštevati kulturni vidik, v katerem se zloraba dogaja, in kakšno je stališče kulture do iskanja pomoči (Hooyman in Kramer, 2006, v Pingley, 2017, str. 34). Učitelji imajo odlično pozicijo za zgodnje prepoznavanje žrtev. Zanje mora biti organiziranih čim več izobraževanj za prepoznavanje simptomov, ki kažejo, da je otrok v domačem okolju izpostavljen nasilju. Le tako bodo lahko otroku nudili podporo pri izražanju izkušenj in strahov, s katerimi se dnevno spopada (prav tam). Čeprav učitelji ne morejo posegati

v družinsko situacijo za zaprtimi vrati, imajo v otrokovem življenju velik vpliv, ki je lahko pozitiven (spodbujanje napredka ipd.) ali negativen (učitelji minimalizirajo nasilje, ga ne opazijo, otroku ne nudijo podpore) (Sterne in Poole, 2010, v Alho, 2015, str. 212). Učitelji bi se morali najprej seznaniti z osnovno definicijo nasilja v družini, idejami za prenos teh znanj v pouk ter z viri in kontaktnimi informacijami. Zelo pomembno je, da so vsi učitelji in pedagoški delavci seznanjeni s pravilnim postopkom pri poročanju o nasilju v družini (prav tam).

Šola je pomemben dejavnik otrokovega razvoja (Mikuš-Kos, 1991). Učitelji mogoče čutijo, da ne morejo veliko storiti za otroka, če problem izhaja od doma, in da so drugi strokovnjaki usposobljeni in pristojni za reševanje tega problema. V tem tiči problem – družine, v katerih je nasilje, se velikokrat soočajo s socialno izolacijo in niso vključene v nobene specialistične obravnave. Izolirani starši imajo manj priložnosti, da bi pridobili pomoč s strani družinskih članov in skupnosti, otroci pa pogosto doma nimajo obiskov prijateljev (Sawyer in Burton, 2012, v Alho, 2015, str. 122). Vključitev nenasilnega starša je velikokrat pomemben način zaščite in podpore otroku (Sterne in Poole, 2010, prav tam, str. 122). Šole lahko z različnimi strategijami in intervencijami povečujejo socialno integracijo in poučujejo socialne veščine. Pri izvajanju teh dejavnosti lahko na pomoč učiteljem priskočijo svetovalni delavci (Buser in Saponara, 2011).

Pri pomoči otrokom morajo sodelovati učitelji in svetovalni delavci, neprofitne organizacije, delavci CSD ter nedvomno tudi policija. Otroci so velikokrat prizadeti že zaradi življenja v družini, v kateri se dogaja nasilje, hkrati pa zaradi neintervencije pristojnih služb ostajajo prepuščeni travmatični situaciji in so vsak dan, ko so izpostavljeni nasilni situaciji v družini, ponovno viktimizirani.

Otroci, ki imajo podporo več kot enega vira v socialnem okolju, imajo manj posttravmatskih simptomov in navadno hitreje prebolijo nasilje (Goodyear-Brown, 2010, v Alho, 2015, str. 125). Pri spremembah otrokovega vedenja morajo odrasli oz. učitelji otroku nuditi podporo, situacije videti skozi oči otroka in spoštovati njegovo zaznavanje in interpretacijo dogodkov. Medtem ko odrasli večkrat mislijo, da situacije, ki jih doživljajo otroci, niso

vznemirjajoče, to ne pomeni, da jih otrok tako ne občuti. Njihova preokupacija z varnostjo je lahko vir težav s koncentracijo (prav tam), kar se lahko pokaže kot težave na šolskem področju.

Delo z otroki na področju nasilja v družini mora temeljiti na treh stebrih: preventivi, zgodnjih intervencijah ter izobraževanju (Lloyd, 2018). Sterne in Poole (2010, prav tam, str. 132) navajata, da je otroke potrebno učiti o nasilju, ker to nudi podporo otrokom, ki živijo v družinah, v katerih se dogaja nasilje, in jih informira o možnostih pomoči, hkrati pa opolnomočiti mlade, da si pomagajo med seboj. Mladim pomaga razbiti tišino okrog nasilja in jih poučuje o zdravih in varnih zvezah ter jih na zveze tudi pripravlja. Pomaga jim razumeti, da je nasilje nesprejemljivo in kako si lahko zagotovijo varnost, zagotavlja izobrazbo in pomaga preprečiti nasilje v družini.

Učitelji morajo dati otrokom vedeti, da jim ni treba postati nasilni zaradi nasilja v domačem okolju (Sterne in Poole, 2010, prav tam, str. 215), kar lahko storijo s tem, da dajo otrokom informacijo, da je za nasilje vedno kriv tisti, ki ga povzroča, in da je nasilje vedno neprimeren odziv na situacijo. V družinah, kjer se dogaja nasilje, je dom večkrat vir nestabilnosti in mogoče je, da starši ali skrbniki sploh ne opazijo sprememb pri svojem otroku (depresija, povečana agresija), zato so svetovalni delavci ključnega pomena tako pri preventivi kot tudi pri prepoznavanju otrok iz takih družin. Če pri posameznem otroku v vedenju ali poročanju zaznajo, da se v njegovi družini dogaja nasilje, naj o tem nemudoma poročajo pristojnim organizacijam, otroku pa pomagajo negativno izkušnjo iz domačega okolja premagati s sprejetostjo, opolnomočenjem in krepitvijo pozitivnih socialnih stikov. Nekateri otroci namreč izkazujejo blage stopnje distresa, ki ga lahko svetovalni delavci zmanjšujejo in tako preprečijo razvoj resnejših vedenjskih in čustvenih težav. Poleg tega je njihova poklicna naloga, da o nasilju v družini in žrtvah nemudoma poročajo pristojnim organizacijam (ZPND, 6. člen) in da svoje znanje, ki ga imajo o nasilju ter njegovem preprečevanju, prenašajo na sodelavce učitelje (Buser in Saponara, 2011). Ugotovitve (Grünfeld, 1997) kažejo, da šolska svetovalna služba preventivnemu delu z učenci nameni premalo časa in v situacijo pogosto poseže prepozno.

Otroci lahko kljub doživljanju nasilja v družini okrevaajo, če pravočasno prepoznamo, da se v domačem okolju soočajo s tovrstnimi izkušnjami in dogodki, ter jim nudimo specializirano pomoč, skrb in podporo tudi s strani socialnih pedagogov v organizacijah, v katere so vključeni otroci. Socialna pedagogika se usmerja v življenjski svet posameznika in mu pomaga pri obvladovanju življenja v danih okoliščinah. To od socialnega pedagoga po mnenju Zorc-Maver (1997) zahteva celostno zaznavanje težav posameznika. Socialna pedagogika, usmerjena v pomoč otrokom, ki izhajajo iz družin, v katerih se dogaja nasilje, vključuje vzgojo in izobraževanje, posredovanje znanja, socialno učenje, rehabilitacijo, pomoč in svetovanje (prav tam). Kranjčan (1997) pravi, da se šola in socialni pedagog velikokrat srečujeta s pojavi, kot so npr. trpinčenje, nasilje, zanemarjanje, uživanje droge, spolnost, kriminaliteta, vzgojna nemoč družine, poskusi samomora ipd. Socialni pedagog se lahko s primeri, ko otroci povedo o nasilju v družini, lahko sreča preko raznih prostorov za konjičke v šoli, klepetalnic, potepanj, pouličnega dela, interesnih skupin, doživljajske pedagogike. Vse to poteka ob vzpostavljenem dobrem osebnem stiku (Böhm in Böttinger, 1981, prav tam, str. 98), saj pri teh dejavnostih otroci lažje povejo, kaj jih teži (prav tam). Intervencije v osnovni šoli je torej potrebno usmeriti najprej v spoznavanje življenja, v katerem ti otroci živijo, nato pa še v podpiranje in vzpodbujanje »močnih točk« otrok ter večanje kreativnosti pri premagovanju realnih življenjskih situacij (Kobolt, 1997).

Itzin idr. (2010, v Alho, 2015, str. 67) poudarjajo, da strokovnjaki teh otrok ne smejo videti kot pasivne žrtve, saj na tak način spregledajo vse otrokove poskuse, da bi preprečil nasilje v družini, ter vse njegove načine preživetja. Samo s pravočasno detekcijo in pravilno obravnavo teh otrok je mogoče razbiti krog nasilja in otroke zaščititi pred nadaljnji zlorabami. Najprej je potrebno ustvariti družbeno okolje, ki nasilja v družini ne bo več tabuiziralo in bo do prepoznavanja in prijavljanja tega nasilja zavzelo proaktivno vlogo. Šele takrat bo mogoče zaznavati stranske in ('posredne') žrtve nasilja ter jim ustrezno pomagati.

Pri timski obravnavi in preventivi je nujno potrebno vključiti pomembne akterje: šolo, policijo in razne nevladne organizacije,

torej si je potrebno prizadevati za sistemski pristop. Pri preventivnih programih, ki jih izvaja učitelj ali svetovalni delavec v šoli, skupaj s celotnim razredom, je zelo dobrodošlo sodelovanje policistov in raznih društev ter podobnih organizacij, ki se ukvarjajo s področjem nasilja v družini, z delom s povzročitelji nasilja ter z zaščito žrtev. Kljub dejstvu, da policija za večino državljanov predstavlja represiven organ, bi morala v šoli zavzemati predvsem preventivno in izobraževalno funkcijo, saj bo le na tak način z otroki gradila pozitiven in zaupen odnos, ki je ključnega pomena, da otrok prijavi nasilje in zlorabe, ki se mu dogajajo. S tem namenom so na policijski upravi Slovenj Gradec tudi oblikovali delovni zvezek z naslovom Policist Leon svetuje, v katerem se otroci srečajo tudi s področjem nasilja v družini. Otroci morajo v okviru teh programov in s strani šolske svetovalne službe dobiti informacijo, da je za vsako nasilje odgovoren tisti, ki ga povzroča, ter da obstaja pomoč, obenem pa mora začititi, da šola in šolsko okolje zanj predstavljata varen prostor, v katerem najde rešitev za svoje težave. Otroku nikakor ne sme začititi, da bo zaradi tega, ker je nekomu povedal o nasilju, ki se dogaja v njegovi družini, kakorkoli kaznovan ali zaznamovan.

Vsi, ki z otroki prihajajo v stik v dnevnikih centrih, šolah in drugih organizacijah, bi morali biti dobro informirani o vseh vidikih nasilja v družini in drugih vrstah nasilja kot tudi njihovih znakov in sprožilcev (Osofsky, 1995). V prvi vrsti pa je najpomembnejše, da se javnost znebi mnenja, da je nasilje v družini zasebna stvar, ker se dogaja za zaprtimi vrati.

SKLEPI

V tem prispevku smo orisali posledice, ki jih nasilje v družini pušča na otrocih. Razvidno je, da nasilje za otroke lahko predstavlja veliko breme skozi vsa obdobja njihovega razvoja. Skozi prispevek smo z opisom kratkoročnih in dolgoročnih posledic zaznavanja in opazovanja nasilja med staršema poskušali prikazati, zakaj izraz *priče* nasilju v tem kontekstu včasih ni najbolj ustrezen in bi ga bilo bolje prikazati s pojmom *žrtve*. V primerih nasilja v družini gre

za izpostavljenost različnim oblikam nasilja nad staršem, kjer so velikokrat prisotne grožnje, izsiljevanja in ustrahovanje, kar za otroka lahko pomeni strah pred dejanskim nasiljem, sram zaradi družinske situacije, občutek nemoči za prekinitve nasilne situacije in jezo nad staršem, ki izvaja nasilje.

V nadaljevanju bi bilo dobro izdelati dobre timske intervencijske programe tako na izobraževalnem področju kot tudi s strani policije in nevladnih organizacij za zaščito otrok, ki živijo v družinah, v katerih se dogaja nasilje. Med šolskimi strokovnimi delavci bi bilo dobro raziskati, kako otrokom nudijo pomoč in jih seznanjajo s pojmom nasilja v družini, policiste in delavce v nevladnih organizacijah pa opremiti z dodatnimi znanji s področja prepoznavanja nasilja v družini in nasilne dinamike ter znakov in posledic pri otrocih – žrtvah nasilja v družini.

LITERATURA

- Alho, C. M. (2015). *The social effects of the exposure to domestic violence during childhood: A socio-educational perspective* (Doktorska disertacija). University of South Africa.
- Allen, N. E., Sullivan, C. M. in Bybee, D. (2003). Diversity of Children's Immediate Coping Responses to Witnessing Domestic Violence. *Journal of Emotional Abuse* 3(1-2), 123–147. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J135v03n01_06?journalCode=wjea20
- Aničić, K. in Hrovat, T. (ur.). (2017). *Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- Bancroft, L. (2002). The batterer as a parent. *Synergy*, 6(1). Newsletter of the National Council of Juvenile and Family Court Judges.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12–29.
- Behind closed doors: The impact of Domestic Violence on Children*. (2006). Unicef. Pridobljeno s <https://www.unicef.org/media/files/BehindClosedDoors.pdf>

- Buckley, H., Whelan in S. Holt, S. (2006). *Listen to me: Children's Experience of Domestic Violence*. Children Research Centre: Trinity College Dublin.
- Buser, J. K. in Saponara, E. (2011). *School Counseling Prevention and Intervention for Child Witnesses of Intimate Partner Violence*. The College of New Jersey. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ933174.pdf>
- Cunningham, A. in Baker, L. (2007). *Little eyes, little ears: how violence against a mother shapes children as they grow*. London: Centre for Children and Families in the Justice System. Pridobljeno s <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/sfv-avf/sources/fem/fem-2007-lele-pypo/pdf/fem-2007-lele-pypo-eng.pdf>
- Črnič Istenič, M., Šprah, L., Šoštarič, M. in Rožman, I. (2003). *Nasilje nad ženskami ali kako doseči ničelno toleranco. Analiza strokovnih, znanstvenih in statističnih podatkov o nasilju nad ženskami v družini za Slovenijo v obdobju od 1998 do 2003*. Ljubljana: Inštitut za medicinske vede, ZRC SAZU.
- Devaney, J. (2015). Research Review: The Impact of Domestic Violence on Children. *Irish probation Journal*, 12, 79–94. Pridobljeno s https://pure.qub.ac.uk/ws/files/17369087/Research_review_impact_of_domestic_violence_on_children.pdf
- Edleson, J. L. (1999). *Problems Associated with Children's Witnessing of Domestic Violence*. The National Online Resource Center on Violence Against Women. Pridobljeno s https://vawnet.org/sites/default/files/materials/files/2016-09/AR_Witness.pdf
- Fusco, R. A. in Fantuzzo, J. W. (2009). Domestic violence crimes and children: A population-based investigation of direct sensory exposure and the nature of involvement. *Children and Youth Services Review*, 31(2), 249-256. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740908001886>
- Grünfeld, T. (1997). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Socialna pedagogika* 1(4), 13-21.
- How, S. in Rough, E. (2014). *Domestic Abuse Report*. British Medical Association. Pridobljeno s <https://www.bma.org.uk/connecting-doctors/>

- cfs-file/___key/communityserver-blogs-components-weblogfiles/00-00-00-00-52/3515.Read-Domestic-Abuse-report.pdf
- Howell, K. H., Barnes, S. E., Miller, L. E. in Graham-Bermann, S. A. (2016). Developmental variations in the impact of intimate partner violence exposure during childhood. *Injury and Violence Journal*, 8(1), 43-57. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4729333/>
- Joseph, S. (2002). *The Psychological Effects of Children Witnessing Domestic Violence*. Westville: University of Durban. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/2a00/b02d4097819fd-67321682c3e3e480856f7a2.pdf>
- Kazenski zakonik/KZ-1/ (2008). Uradni list RS, št. 50/12 (1. 11. 2008). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5050>
- Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika* 1(2), str. 7–26.
- Kranjčan, M. (1997). Šola in socialna pedagogika. *Socialna pedagogika* 1(1), str. 91–100.
- Lloyd, M. (2018). Domestic Violence and Education: Examining the Impact of Domestic Violence on Young Children, Children and Young People and the Potential Role of Schools. *Front psychol* 9, 2094. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6243007/>
- Mikuš-Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba
- Osofsky, D. J. (1995). Children Who Witness Domestic Violence: The Invisible Victims. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 9(3), 1–19. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/242508401_Children_Who_Witness_Domestic_Violence_The_Invisible_Victims
- Pingley, T. (2017). *The Impact of Witnessing Domestic Violence on Children: A Systematic Review*. Sophia: St. Catherine University. Pridobljeno s https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1779&context=msw_papers
- Stiles, M. M. (2002). Witnessing Domestic Violence: The Effect on Children. *Am Fam Physician* 1(66), 2052–2067.

- Štirn, M. (2014). Poti do otroka z izkušnjo nasilja – kako otroku nuditi ustrezno podporo in pomoč pri soočanju s posledicami nasilja. V Š. Veselič idr. (ur.). *Priročnik za delo z ženskami in otroki z izkušnjo nasilja* (str. 131-154). Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke, žrtve nasilja.
- Understanding the Nature and Dynamics of Domestic Violence* (2012). The Missouri coalition against domestic and sexual violence. Pridobljeno s <https://www.mocadsv.org/FileStream.aspx?FileID=2>
- Vargas, L., Cataldo, J. in Dickson, S. (2005). Domestic violence and children. V G. R. Walz in R. K. Yep (ur.), *VISTAS: Compelling perspectives on counselling* (str. 67–69). Alexandria: American Counseling Association.
- Weithorn, L. A., Carter, L. S. in Behrman, R. E. (1999). Domestic violence and children: Analysis and Recommendations. *Future of child*, 4. Pridobljeno s https://repository.uchastings.edu/faculty_scholarship/791/
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini/ZPND/* (2008). Uradni list RS, št. 16/08 (15. 2. 2008). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>
- Zorc-Maver, D. (1997). Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja. *Socialna pedagogika* 1(1), str. 37–44.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET DECEMBRA 2019

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

111

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). Prosimo 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**
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

Spletna stran revije: **www.revija.zzsp.org**

*Manca Furlan, Sara Gorkič, Eva Rolih,
Taja Rušnjak in Manja Slak*

Kdo se boji samskih žensk? — Pravica samskih žensk
do oploditve z biomedicinsko pomočjo in sistemski
mehanizmi v ozadju njenega omejevanja

1

Helena Smrtnik Vitulić in Simona Prosen
Vzgojiteljevo doživljanje in uravnavanje strahu

25

Taja Lampe

Medvrstniško nasilje v osnovni šoli z vidika
učencev in strokovnih delavk

43

Karmen Kragelj

Kreativni mediji kot orodje pomoči in podpore
pri soočanju z motnjami hranjenja

65

Nina Mezinec

Otroci in nasilje v družini — priče ali žrtve?

89