

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

številka **1-2**

letnik **17**

julij **2013**



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

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

ISSN 1408-2942

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

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

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

Lektorirala / Proof reader: Katarina Mihelič

Prevodi / Translations: Tadej Karoli

Oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa

Tisk / Print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2013 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*.

VSEBINA /CONTENTS

Andreja Grobelšek

Kritična diskurzivna analiza v raziskovanju družbenih manjšin
Critical Discourse Analysis within the Scope of the Study of Minority Groups

1

Sandra Medveš Berginc in Olga Poljšak Škraban

Tipologija slogov samostojnosti mlajših
odraslih z Downovim sindromom

A Typology of Autonomy Styles among Young Adults with Down syndrome

25

Tanja Metelko Lisec

Zasledovanje in doseganje pravičnosti v sodnem procesu in v
procesu mediacije – epistemološka analiza in komparacija
*Pursuing and Achieving Justice in the Judicial Process and the Process
of Mediation – An Epistemological Analysis and Comparison*

47

Sabina Mujkanović

Interkulturalna pedagogika v boju proti diskriminaciji
Intercultural Pedagogy in the Fight against Discrimination

73

Lara Brglez, Zarja Brumen Žarn, Jasmina Gabrovec, Lucija Mikelj,

Ana Petač, Katarina Rozina, Jerca Skube in Nives Železnik
Gledališče zatiranih – življenje na odru: Predstavitev
projekta v sodelovanju z društvom Altra

*Theatre of the Oppressed – Life on Stage: Presentation of the
Project Implemented in Collaboration with the Society Altra*

97

Jerneja Denac

Vpliv glasbene industrije na odnos mladostnika do popularne glasbe
The Music Industry's Impact on the Attitude of Adolescents towards Popular Music

113

Navodila avtorjem

Instructions to Authors

129

KRITIČNA DISKURZIVNA ANALIZA V RAZISKOVANJU DRUŽBENIH MANJŠIN

1

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS WITHIN THE
SCOPE OF THE STUDY OF MINORITY GROUPS

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

Srednja zdravstvena šola Celje, Ipavčeva 10, 3000 Celje

andreja.grobelsek@gmail.com

POVZETEK

Prispevek predstavlja kritično diskurzivno analizo in njene pristope kot način raziskovanja in razumevanja družbenih odnosov ter položaja družbenih manjšin. Osvetljeni so temeljni pojmi in koncepti, ki so povezani z različnimi pristopi kritične diskurzivne analize: diskurz, ideologija, reprezentacije, konstrukcija družbenih manjšin. Kritična diskurzivna analiza je opredeljena kot teorija in metoda, predstavljena so njena teoretska in metodološka izhodišča, podrobneje pa je opisan Faircloughov tridimenzionalni model razumevanja in analize diskurza. Nakazan je tudi pomen tovrstnega raziskovanja za polje socialne pedagogike.

KLJUČNE BESEDE: *kritična diskurzivna analiza, diskurz, reprezentacije, marginalne družbene skupine.*

ABSTRACT

The following article presents critical discourse analysis and its approaches as a means for investigating and understanding social relations and the position of minority groups. It sheds light on key underlying ideas and concepts, which relate to various approaches espoused by critical discourse analysis: discourse, ideology, representations, construction of minorities. Furthermore, it defines critical discourse analysis as both a theory and a method, presents its theoretical in methodological background, and provides a detailed look at Fairclough's three-dimensional framework for understanding and analysing discourse. Lastly, it presents the significance of CDA for the field of social pedagogy.

KEYWORDS: *critical discourse analysis, discourse, representations, marginal social groups.*

UVOD

Teoretično, metodološko in analitično je polje diskurzivnih analiz zelo raznovrstno. Diskurz je pogosto uporabljena beseda, že kar moderna, ki se nanaša na priljubljen koncept. V literaturi je mogoče najti zelo različne opredelitve diskurza in načine, kako bi naj termin uporabljali (Richardson, 2007). Diskurzi so del družbenega. Medtem ko prihaja do razvoja civilne družbe in uveljavljanja alternativnih življenjskih stilov po eni strani, pa po drugi pripadniki različnih manjšinskih družbenih skupin oziroma posamezniki, ki so v nekem pogledu ‚drugačni‘ od večine, vsakodnevno izkušajo različne posredne ali neposredne oblike diskriminacije in stigmatiziranja.

Kritična diskurzivna analiza je tista oblika „diskurzivnega analitičnega raziskovanja, ki v prvi vrsti raziskuje, kako se družbena oblast, zlorabe, nadvlada in neenakost uveljavljajo, reproducirajo s pomočjo teksta in govora v družbenem in političnem kontekstu. S takšnimi disidentskimi raziskavami kritična diskurzivna analiza zavzema ekspliciten položaj, ker želi razumeti, izpostaviti in se upirati družbenim neenakostim“ (Van Dijk, 2001, str. 352, v Vezovnik, 2008, str. 81–81). Po Erjavec in Poler Kovačič (2007) ima kritična diskurzivna analiza

jasne družbeno-politične cilje in želi doseči spremembo diskriminacijskih politik do marginalnih družbenih skupin.

Tako prispevek zajema spoznanja o pomenu jezika, diskurzov in diskurzivnih praks za družbene prakse in ustvarjanje podobe različnih družbenih skupin, o socialni kategorizaciji in konstrukciji identitete družbenih skupin ter predstavlja prispevek kritične diskurzivne analize k raziskovanju reprezentacij in položaja marginalnih družbenih skupin.

DISKURZ

Pojma diskurz in diskurzivna analiza sta v družboslovnem raziskovanju postala pogosta v zadnjih dveh desetletjih. Različne opredelitve diskurz razumejo različno široko. „Do neke mere je vsem skupno konstrukcionistično pojmovanje diskurza kot npr. specifičnega načina sporočanja o svetu ali razumevanja sveta oz. enega izmed njegovih aspektov.“ (Jørgensen in Phillips 2002, str. 1, v Vezovnik, 2008, str. 87.)

Sociološki pogled na diskurz je uvedel Foucault, ki kot diskurz razume prakso, ki v določenem času in prostoru oblikuje objekte ali področja védenja, o katerih govori (Foucault, 2001, v Kerševan Smokvina, 2007). Veliko sodobnih avtorjev teorij diskurza svoje prispevke postavlja v razmerju do Foucaulta. Mednje prištevamo Barthesa, Deridaja, Habermasa, Laclauja in Mouffeovo ter Fairclougha, ki velja za enega od utemeljiteljev kritične diskurzivne analize (prav tam).

V splošnem pomenu se termin diskurz uporablja za jezik (tudi za vizualne podobe) kot element družbenega življenja, ki je dialektično povezan z drugimi elementi, pojasnjujeta Erjavec in Poler Kovačič (2007, str. 17), vendar pa ga uporabljamo tudi bolj določeno, namreč kot način izražanja, ki daje pomen izkušnjam iz določene perspektive. Ožje gledano je diskurz raba jezika na določenem področju, npr. medicinski, znanstveni, politični ... Vsak ima svojo terminologijo, določen žargon, svoj način reprezentacije idej, svojo logiko, predpostavke in argumentacijo (prav tam). Van Dijk (1997) pravi, da je diskurz družbena uporaba jezika ali načina govora, ki vključuje tri pomembne dimenzije samega diskurza: uporabo jezika, komunikacijo (kognicijo) in interakcijo v družbenih situacijah. Še več, Ule (2005, str. 37) poudarja, da diskurzi niso le govorna ali pisna praksa ljudi, temveč so mikropakse,

ki združujejo jezik, komuniciranje in interakcijo, simbolne sisteme in družbene odnose. So živi odnosi med ljudmi, ki konstituira identiteto posameznikov in skupin ter urejajo stvari v smiselni družbeni red. So tako materialna kot duhovna praksa ljudi. Fairclough (1992a, v Fairclough in Wodak, 1997) tako trdi, da diskurz konstituira tri področja družbenega življenja: reprezentacije sveta, odnose med ljudmi ter posameznikovo družbeno in osebno identiteto.

Diskurzi organizirajo to, kako o nekem fenomenu mislimo, in to, kako se z njimi ukvarjamo. Neločljivo so povezani z interesi družbeno močnih posameznikov in družbenih skupin ter s tem z odnosi moči in socialnimi, kulturnimi ter družbenoekonomskimi razmerami. Diskurzi nas v odnosu do drugih družbenih akterjev določajo kot družbene subjekte. Ponujajo okvire odnosov med samimi posamezniki ter med njimi in institucijami, okvire, s katerimi predpostavljajo določene ‚resnice‘ oziroma predstave o tem, kakšen je normalen odnos med, na primer, učiteljico in učencem. Edina stalnica diskurzov so spremembe, čeprav so zelo počasne in prikrite. Diskurzi so hkrati vključevalni in izključevalni, saj določajo, kaj se sme reči ali razmišljati in storiti glede določene pojavnosti, kako se to sme ali ne sme reči, razmišljati ali storiti. Diskurzi skušajo postati prevladujoči ali hegemonični z omejevanjem in diskreditacijo drugih, alternativnih diskurzov ter s promocijo sebe kot reprezentacijo popolne in končne resnice. (Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 17, 23).

Torej širše gledano diskurzov ne sestavlja le jezik, ampak jih določajo tudi določene institucionalne in organizacijske prakse, se pravi diskurzivne prakse, predstavljajo pa tudi obliko družbene prakse. Fairclough in Wodak (1997) menita, da ima lahko diskurzivna praksa pomembne ideološke posledice, saj z načini reprezentacije in pozicioniranja lahko pomaga pri produkciji in reprodukciji neenakih odnosov moči med družbenimi razredi, družbenimi skupinami, razumevanje diskurza kot družbene prakse pa nakazuje dialektični odnos med posameznimi diskurzivnimi dogodki ter družbenimi razmerami, institucijami in strukturami. „Institucionalne prakse, ki jih ljudje izvajajo samodejno, ne da bi o njih razmišljali, namreč pogosto utelešajo predpostavke, ki posredno ali neposredno legitimirajo odnose moči. Ideologija se izvaja v diskurzu, ki ima največjo moč takrat, kadar ljudje vanj privolijo, ga reproducirajo in utrjujejo, skozenj pa utrjujejo

in reproducirajo tudi obstoječe odnose v družbi.“ (Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 24.)

IDEOLOGIJA

Van Dijk (1998, v Erjavec in Poler Kovačič, 2007) postavi opredelitev, da so ideologije sistem idej, in zato zavzemajo prostor v simboličnem polju misli in prepričanj, tj. znanja. To definicijo na splošno sprejema kritična diskurzivna analiza. Fairclough (1992, v Vezovnik, 2008, str. 89) v svoji definiciji poudarja, da ideologijo razume kot konstrukcijo pomenov, ki pripomorejo k nastajanju, reprodukciji in spreminjanju razmerij dominacije, s čimer, kot ugotavlja Kamin (2004, str. 92), v analizi diskurza združi dve raziskovalni težnji, in sicer skuša ugotoviti povezanost med spremembami ter uporabami jezika in širšimi družbeno-kulturnimi spremembami ter razviti temu ustrezno kritiko družbe.

Ideologije torej niso le kakršenkoli sistem idej in prepričanj, ampak način razmišljanja, v katerem so v določenem zgodovinskem trenutku eksplozivne oblike družbene organizacije reprezentirane kot zunanje, naravne in nujne ali racionalne (Jones 2001, str. 227, v Erjavec in Poler Kovačič, 2007). V družbi obstajajo ključni tipi diskurzov, ki utelešajo ideologijo, zato bolj ali manj neposredno legitimizirajo obstoječe družbene odnose (Kamin, 2004). Fairclough (1989, prav tam) pravi, da diskurz kot nosilec ideologije določa mesto udeležencev v smislu vsebine, odnosa in identitete, z drugimi besedami, določa, kaj je tema, kako so definirani odnosi in interakcije vpletenih ter kakšen je subjektivni položaj vpletenih v interakciji.

Vendar med diskurzi ob pomoči ideoloških prvin poteka boj za prevlado. Diskurzi skušajo postati prevladujoči z omejevanjem in diskreditacijo drugih, alternativnih diskurzov in s promocijo sebe kot reprezentacijo popolne in končne resnice (Erjavec in Poler Kovačič, 2007). Ko diskurz doseže tako dominanco, da ideološke prvine niso več vidne, dobi status zdravega razuma (Kamin, 2004). „Če so ideje vladajočega razreda sprejete kot zdravorazumske, npr. ne utemeljene na razredu, vedenju/prepričanju, potem je njihov ideološki namen dosežen in njihovo ideološko delo prikrito.“ (Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 22.) S tem ko večina ravna skladno z nečim, kar se pojmuje

kot samoumevno, naravno, normalno, se tudi ohranjajo obstoječi družbeni odnosi in razporeditev družbene moči. Tako tudi „konstrukcija družbenih manjšin ni naravno, temveč je družbeno, še več, ideološko določena“ (prav tam, str. 9). Zato je pomembna Faircloughova (2001) misel, da je več možnosti za spremembo v družbah, katerih pripadniki imajo čim bolj različne poglede.

Erjavec in Poler Kovačič (2007) opozorita še na povezavo med ideologijo in mediji. Pravita, da je predpostavka ideologije, da je množično sprejeta med člani določene družbene skupine. Kroženje ideologije med somišljeniki je v sodobnem svetu najbolj učinkovito v medijih. Mediji obdelujejo gradiva družbenega življenja in jih vključujejo v skladen ideološki sistem. Pri tem skušajo osmisлити svet, pojasniti občinstvu, za kaj v svetu gre. Mediji občinstvo ali odvrčajo od njihovih ideoloških položajev ali jih še bolj utrjujejo. Ker torej ideologije izvirajo iz družbenih ali materialnih praks ter jih mediji artikulirajo in reproducirajo, imajo ti pomemben politični učinek na reprodukcijo ideologij v družbi. Avtorici poudarjata, da mediji nikakor niso nevtralni akterji. Vsak medij ima svoj položaj v ideološki in politični strukturi dane družbe, ki določa, kako bodo družbeni dogodki predstavljeni. Mediji ne opisujejo dogodkov pasivno ali jih le oblikujejo v prispevke, ampak jih aktivno konstruirajo, v glavnem na temelju njihovih ideoloških povezav.

REPREZENTACIJE

Koncept reprezentacije povezuje prej omenjene prvine pa tudi pripadnike neke skupnosti. Hall (2004), eden vodilnih avtorjev teorije reprezentacij, govori o dveh procesih oz. sistemih reprezentacij, ki sta med seboj povezana. Prvi sistem so mentalne reprezentacije, s katerimi si skušamo pojasniti, smiselno interpretirati svet in ki oblikujejo naše konceptualne zemljevide. Drugi sistem reprezentacij je jezik, ki je pogoj, da si člani skupnosti lahko med seboj delijo koncepte, in povezuje konceptualne zemljevide s sistemom znakov. Tako reprezentacije povezujejo pomen in jezik s kulturo. Avtor poudarja, da „pomena ni v stvareh oziroma svetu, ampak je konstruiran in proizveden, je rezultat označevalske prakse, ki proizvaja pomen in zaradi katere stvari nekaj

pomenijo“ (prav tam, str. 44). Pomeni so družbeno določeni in določajo jih reprezentacije. Reprezentacija je del družbenega konstruiranja, in ne nevtralen odsev realnosti, saj je odvisna do družbenega položaja, interesov in namenov oblikovalcev reprezentacije (Fairclough, 1995a).

Erjavec in Poler Kovačič (2007) opozarjata na ključno vlogo jezika v interpretacijah družbene realnosti. Namreč jezik je pomemben zato, ker sveta ne opisuje, temveč ga konstruira. Ko govorimo, ustvarjamo in spreminjamo svoje dožemanje in obnašanje. Diskurzi so sistemi pomenov in reprezentacije nas samih ter našega družbenega sveta, ki ne določa le tega, kaj mislimo in govorimo, ampak tudi, kako čutimo in delamo. Med jezikom in realnim svetom ni preprostega odnosa reflektiranja, posnemanja, ampak je odnos med njima notranji in dialektičen. Ko se učimo jezika, se učimo izražanja svojih izkušenj, izkušnjam dajemo pomen, jih razumemo in s tem oblikujemo način razmišljanja. Ta oblikuje našo zavest in položaj, s katerim se identificiramo, strukturira zaznavanje nas samih, našo subjektiviteto. Pojavom so v različnih jezikih in različnih diskurzih istega jezika pripisani različni pomeni. Tudi ti niso stalni, ampak se spreminjajo, saj besede nimajo vrojenega pomena. „Jezik je del družbe, jezikovni fenomeni so družbeni fenomeni posebnega tipa in družbeni fenomeni so (deloma) jezikovni fenomeni. Medtem ko so vsi jezikovni pojavi družbeni, pa vsi družbeni pojavi niso jezikovni, čeprav imajo tudi tisti, ki niso jezikovni (npr. ekonomska produkcija), pomembno, vendar pogosto zapostavljeno jezikovno osnovo.“ (prav tam, 2007, str. 16.)

Če določen diskurz prevladuje in je zanj značilna uporaba specifičnih jezikovnih sredstev, potem se bo brez kritičnega razmisleka ta določena uporaba jezika zdela kot edina logična izbira in diskurz kot edina možnost. Fairclough (2001) pravi, če ima nekdo moč določiti, katere besede ali jezikovne norme so v določenem diskurzu legitimne, ustrezne, potem je s tem že izražen pomemben segment družbene in ideološke moči ter s tem izvor ideoloških spopadov.

Wodak (2001) poudarja, da za kritično diskurzivno analizo jezik dobi moč, ko ga uporabljajo ljudje, ki imajo družbeno moč. Moč ne izhaja iz jezika, se pa z jezikom lahko drugače porazdeli. Zato Van Dijk (1996, prav tam) pravi, da kritično diskurzivno analizo zanima perspektiva tistih, ki najbolj trpijo, ter analizira tiste, ki imajo družbeno moč, odgovornost, sredstva in vpliv na reševanje socialne problematike.

,DRUGI‘

Fairclough (1995b) meni, da so temeljni družbeni odnosi razredni odnosi. Vendar ne gre le za razredne odnose, temveč tudi za odnose med različnimi družbenimi skupinami. Eden od raziskovalnih pristopov za raziskovanje teh odnosov je kritična diskurzivna analiza.

Vsaka družbena skupina se mora, da se lahko identificira kot taka, razlikovati od notranjih in zunanjih ‚drugih‘. Pomen ‚mi‘ in ‚oni‘ implicira identifikacijo ‚z‘ in razlikovanje ‚od‘ drugih. Vendar pri tem ne gre za ontološki, temveč za ideološki mehanizem. Tako konstrukcija družbenih manjšin ni naravno, temveč družbeno, še več, ideološko določena. Temeljna funkcija socialne kategorizacije je konstruiranje večinske in manjšinske skupine (Erjavec in Poler Kovačič, 2007).

Konstrukcija identitete je torej proces diferenciacije, tj. opisa lastne družbene skupine z razlikovanjem od drugih skupin. Identiteta družbenih akterjev v medijskem tekstu je najpogosteje konstruirana in definirana kot identiteta članov posameznih skupin s poudarjanjem reprezentacije drugih kot drugačnih, deviantnih in kot grožnja (Luthar, 1998a, prav tam). V različnih diskurzih, literaturi in raziskavah so manjšinske družbene skupine različno poimenovane – kot oni, drugi, drugačni, tuji, kar se z analitičnega vidika kažejo kot zatirane, marginalne, stigmatizirane, diskriminirane, manjšinske, neintegrirane, deviantne, odklonske skupine, skupine na robu družbe (npr. Erjavec, Bašić-Hrvatina in Kelbl, 2000; Leudar, Marsland in Nekvapil, 2004; Matouschek in Wodak, 1995; Razpotnik, 2004; Razpotnik in Dekleva, 2007; Teo, 2000; Van Dijk, 1991 idr.).

‚Drugi‘ so najpogosteje označeni skozi stereotipe in predsodke, vendar je v sodobnih postmodernih družbah prišlo do kvalitativnega premika v izražanju teh, pravi Ule (2005) in dodaja, da je zanje značilno, da se antipatija do določenih družbenih skupin ne izraža več neposredno, temveč prikrito, simbolno. Spreminjajo se tudi diskurzi in ideološke oblike, ki tipično uokvirjajo diskriminacije. Po Van Dijk (2000) je v starem rasizmu prevladovalo sovraštvo in odkrito nasilje, ljudje so izražali stereotipe in predsodke v neposrednih stikih s člani drugih družbenih skupin, danes prevladujejo ignoriranje, distanca, izogibanje stikov z njimi, cinizem. Van Dijk (prav tam) temu pravi novi rasizem oziroma demokratični rasizem, ki hoče zanikati, da je rasizem.

Manjšine tako niso biološko manjvredne, ampak imajo ‚drugačno kulturo‘. ‚Kakšne možnosti bodo imeli, kako bodo živeli, kakšna bo njihova usoda, kako bodo z njimi ravnali drugi ljudje in navsezadnje, kako bodo razumeli sami sebe, je odvisno od tega, v kakšen položaj jih postavljajo tisti z družbeno močjo. Z lahkoto izrečena beseda ima učinek na vsakdanje življenje konkretnega človeka.“ (Leskošek, 2005, str. 81.)

Ule (2005) predsodke pojmuje kot mikroideologije vsakdanjega življenja, ki zrcalijo odnose neenakopravnosti, dominantnosti in podrejenosti med družbenimi skupinami v sfero vsakdanjega življenja, določena razmerja med različnimi skupinami v vsakdanjem svetu pa postavljajo v splošni okvir veljavnih družbenih norm, vrednot in institucij. Dejansko so predsodki dominantne socialne reprezentacije diskriminiranih ali marginaliziranih socialnih skupin. Za obstoj predsodkov in stereotipov v kolektivni družbeni zavesti potrebujejo določene materialne nosilce, ki pa so organizirani in artikulirani, namreč v diskurzivne mreže znakov, simbolnih sistemov, sistemov kodiranja, sporočil in načinov sporočanja. ‚Prav razlike v spolu, spolnih usmeritvah, v etnični in rasni pripadnosti, religiji, družbenemu statusu sprožajo najpogostejše in najmočnejše predsodke med ljudmi. Prav te razlike so tudi tkivo najmočnejših ideoloških sistemov. To lahko opazimo tudi v ideološkem ‚modelu človeka‘, ki reprezentira sodobne zahodne družbe ter naj bi bil temelj in vzor družbenega napredka modernega sveta. To je heteroseksualni moški, belec, ki pripada zahodni urbani kulturi, izpoveduje pripadnost liberalnemu krščanstvu in pripada srednjemu ali višjemu razredu. Vse vodilne ideologije v sodobnih razvitih družbah so usmerjene po teh merilih in merijo na ta ‚model‘ človek. Natančno po teh merilih in razlikah nastaja v sodobnih zahodnih družbah največ predsodkov in ti so najbolj trdovratni: predsodki do ne-moških, ne-belcev, ne-heteroseksualnih, pripadnikov ne-zahodnih kultur, ne-kristjanov, ne-zdravih, ne-bogatih.“ (prav tam, str. 27)

Vsakodnevno razumevanje in znanje, implicitne teorije, ki jih ustvarjamo v vsakdanjem življenju, so prava sidrišča ideologij, praks opravičevanja in racionaliziranja družbenih sistemov. Človek tu ni naiven in omejen mislec, kot se zdi iz perspektive vsakdanjosti, temveč je nenehno vpleten v različne oblike diskurza, kjer mora braniti svoja stališča ali kritizirati druga. Šele kompleksna analiza teh oblik diskurza

pokaže na ideološke okrajšave, pristranskosti, predsodke. Brez zgodovinskega in kritičnega stališča se v vsakdanjem razumevanju in govoru niti ne prebijemo do teh ideologij ali pa jih imamo za poenostavljanje in napake v mišljenju (Bilig, 1995, prav tam).

V literaturi najdemo raziskave in študije diskurzov o položaju, doživljanju ter medijskih in drugih reprezentacijah različnih manjšinskih družbenih skupin (npr. Erjavec, Bašić-Hrvatini in Kelbl, 2000; Fang, 2001; Huckin, 2002; Kuhar, 2003; Leudar, Marsland in Nekvapil, 2004; Mallinson in Brewster, 2005; Razpotnik in Dekleva, 2007; Richardson, 2001; Teo, 2000; van Dijk, 2000 idr.). Skupne so jim ugotovitve, da so večinski družbi marginalne družbene skupine večinoma reprezentirane negativno, poudarjena je njihova drugačnost, stereotipizacija, dominantno sliko o njih bi lahko označili z besedo ‚problemi‘, praviloma so prikazane kot homogene skupine, le redko kot konkretni posamezniki, teme o marginalnih skupinah bolj kot druge teme poudarjajo razlikovanje med ‚nami‘ in ‚njimi‘, malo je razprave o ‚novem‘ rasizmu. Predvsem medijske reprezentacije imajo velik pomen pri ustvarjanju podobe manjšinskih družbenih skupin, saj so za večino ljudi edini stik z njimi. „Neintegrirane družbene skupine lahko vidimo tudi kot simptom celote, družbi lasten proizvod, ki pa ga ne zmore integrirati, torej njen ostanek. Kot tak pa je vselej tudi zgovorna refleksija celote in njenih značilnosti. Je (m)učno gradivo brez primere in že samo zato je vredno vse, predvsem pa strokovne pozornosti“, pravi Razpotnik (2004, str. 158), zato je pomemben kritičen raziskovalni pogled na vlogo diskurzov v reprezentacijah manjšin in njihovem družbenem položaju.

KRITIČNA DISKURZIVNA ANALIZA

Ena osnovnih opredelitev kritične diskurzivne analize pravi, da je kritična diskurzivna analiza multidisciplinaren pristop, ki proučuje rabo jezika in komuniciranja v družbeno-kulturnem kontekstu (Van Dijk, 2008). „Razvila se je kot odgovor na tradicionalno ločitev disciplin med jezikoslovjem, ki se osredotoča na mikroanalizo besedila in interakcije, in drugimi družboslovnimi vedami, ki analizirajo družbene probleme na makroravni.“ (Fairclough, 1995, v Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 41)

Erjavec in Poler Kovačič (2007) pravita, da je teoretska osnova kritične diskurzivne analize, poleg idej Michela Foucaulta, neomarksistična, saj temelji na prepričanju, da je kulturna dimenzija pri oblikovanju in vzdrževanju odnosov moči pomembnejša kakor ekonomska. Pomemben prispevek pa so dale tudi ideje Antonia Gramscija, ki je trdil, da je politična struktura v družbi odvisna od določene kombinacije politike/institucij in civilne družbe. Da bi pod pritiskom politične družbe dosegli soglasje večine, mora biti oblikovana kolektivna volja, ki jo je mogoče razviti samo z ideološkimi sredstvi.

Šola kritične diskurzivne analize se je formalno vzpostavila leta 1992 na simpoziju v Amsterdamu, na katerem so sodelovali nekateri utemeljitelji posameznih pristopov kritične diskurzivne analize: Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen in Ruth Wodak (van Dijk 1993, str. 131, v Vezovnik, 2008). Van Dijk (2008) povzema, da začetke kritične diskurzivne analize lahko prepoznamo v idejah Frankfurtske šole in Habermasa še v obdobju pred drugo svetovno vojno, kritično osredotočenost na jezik, diskurz in družbeni kontekst pa razvijejo t. i. kritični jezikoslovci v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja predvsem v Veliki Britaniji in Avstraliji. „Kritična komponenta v diskurzivni analizi torej opozori na distanciranje od jezikovno usmerjenih raziskovalcev diskurza, ki analizirajo zgolj izbiro besedišča, ne da bi jo umestili v širši družbeni kontekst, ne da bi problematizirali odnose moči v diskurzu in analizirali potencialni naboj diskurza za družbene (ne)spremembe.“ (Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 41)

Kritični diskurzivni analitiki trdijo, da uporaba jezika prispeva k (re)produkciji družbenega življenja, če sprejmemo splošno načelo, zato logično sledi, da diskurz odigra vlogo pri proizvodnji in reprodukciji socialne neenakosti. V odgovor želi imeti kritična diskurzivna analiza vpliv na družbene prakse in družbene odnose. Zato se je treba pri analizi posameznega diskurzivnega dogodka osredotočiti na njegov situacijski kontekst, širši kontekst institucionalnih praks, v katere je dogodek vpet, in splošni družbeno-kulturni okvir (Richardson, 2007). Skratka naloga analize je razkriti in pokazati na vtakane diskurze, odnose (ne) moči in dominantnosti ter diskriminacije, zato so, kot pravi Wodak (2001), koncepti moči, zgodovine in ideologije nepogrešljivi del kritične diskurzivne analize.

Kritična diskurzivna analiza ni nepolitična in distancirano objektivna družbena veda, saj nastopa na strani zatiranih družbenih skupin, njen predmet analiz pa je najpogosteje raba jezika dominantnih skupin (Kuhar, 2003), kar pa ne pomeni, da je kritična diskurzivna analiza v primerjavi z drugimi raziskovalnimi pristopi manj znanstvena: standardi natančne, rigorozne in sistematične analize se tako kot pri drugih pristopih uporabljajo tudi pri kritični diskurzivni analizi (Fairclough in Wodak, 1997, str. 258–259, v prav tam).

Meyer (2002) pravi, naj izbira metodologije ustreza analiziranemu gradivu, saj je odvisna od specifičnih raziskovalnih vprašanj in podatkov. Kritična diskurzivna analiza je, tako kot vse oblike diskurzivne analize, predvsem interpretativna in kvalitativna metoda, zato obstoječa metodologija diskurzivne analize ne prinaša ‚receptov‘ ali preverljivih in eksaktnih metodoloških pravil, kar je značilno za del kvantitativne metodologije. Rezultati in sklepi raziskave so zato bistveno avtorsko delo (Kuhar, 2003).

Meyer (2002) poudarja, da v diskurzivni analizi ni tipičnega načina zbiranja podatkov. Prav tako zbiranje podatkov ni mišljeno kot faza, ki mora biti končana, preden se začne analiza. Ko se zberejo prvi podatki in se opravijo prve analize, se na osnovi teh rezultatov generirajo nova vprašanja, na katera lahko odgovorimo le z nadaljnjim zbiranjem podatkov ali ponovnim analitičnim obravnavanjem že zbranih. Posledice se kažejo v tem, da ne moremo popolnoma ločiti zbiranja in analize podatkov, zato kritična diskurzivna analiza svojo metodologijo uvršča bolj v hermenevtično kot v analitično-deduktivno tradicijo.

Wodak (1996, v Erjavec in Poler Kovačič, 2007; Richardson, 2007; Titscher, Meyer, Wodak in Vetter, 2007) je takole povzela temeljne principe kritične diskurzivne analize:

- Kritična diskurzivna analiza se ukvarja z družbenimi problemi. Ne ukvarja se z jezikom in uporabo jezika samo po sebi, ampak je usmerjena k lingvističnim vidikom družbenih in kulturnih procesov ter struktur.
- Odnosi moči so povezani z diskurzom in kritična diskurzivna analiza se ukvarja z reprodukcijo moči prek diskurza, z močjo v diskurzu in močjo nad diskurzom.

- Družba in kultura sta dialektično povezani z diskurzom: družbo in kulturo oblikuje diskurz, hkrati pa družba in kultura konstituirata diskurz. Vsak del uporabe jezika prispeva k reprodukciji ali preoblikovanju družbe in kulture, vključno z odnosi moči.
- Raba jezika je lahko ideološka. Da bi to ugotovili, je treba analizirati besedilo, njegovo interpretacijo, recepcijo in družbene učinke.
- Diskurz je zgodovinski in ga je mogoče razumeti le v kontekstu, saj je spremenljiv glede na čas in prostor. Po Wittgensteinu pomen izraza temelji na njegovi uporabi v določeni situaciji. Vedno se povezuje z diskurzi, ki so nastali pred njim, kot tudi z diskurzi, ki nastajajo vzporedno.
- Besedilo in družba nista povezana neposredno, ampak prek posrednikov, kot kaže socio-kognitivni proces v širšem socio-psihološkem modelu razumevanja besedila. Gre za vprašanje, kako govoreči/pišoči v diskurzu realizira svoje namene, prepričanja in ideologije ter kako občinstvo interpretira določeno besedilo, kar je odvisno od različnih čustvenih, formalnih in kognitivnih shem, ki jih imajo poslušalci/bralci.
- Diskurzivna analiza je interpretativna in pojasnjevalna. Kritična diskurzivna analiza upošteva sistematično metodologijo ter odnos med besedilom in njegovimi družbenimi okoliščinami, ideologijami in odnosi moči. Interpretacija je vedno dinamična ter odprta za reinterpretacijo znotraj novih kontekstov in informacij.
- Diskurz je oblika družbenega življenja. Kritično diskurzivno analizo razumemo kot družbeno znanstveno disciplino, ki se ukvarja s praktičnimi družbenimi vprašanji.

RAZLIČNI PRISTOPI KRITIČNE DISKURZIVNE ANALIZE

Pristopi znotraj kritične diskurzivne analize imajo večinoma skupna ali vsaj podobna epistemološka, teoretska in metodološka izhodišča. Za kritično diskurzivno analizo je značilen eklekticizem, saj jo zaznamujeta neenoten teoretski okvir in metodološki aparat, zato kritična diskurzivna analiza ni disciplina ali teorija (Vezovnik, 2008). Mayer (v Weiss in Wodak 2003, str. 6, prav tam) pravi, da v njej najdemo

epistemološke teorije, splošne družbene teorije, teorije srednjega dosega ter mikrosociološke, socialnopsihološke, diskurzivne in jezikoslovne teorije. Pod tem imenom se v grobem združujejo pristopi, ki se kritično opredeljujejo do analiziranih besedil in obravnavajo jezik v navezavi na družbo. Raznovrstnost pristopov lahko predvsem pripišemo interdisciplinarni naravnosti, ki naj bi bila obenem ena od raziskovalnih prednosti kritične diskurzivne analize.

Interdisciplinarnost predvideva vključevanje različnih raziskovalnih pristopov in metod, hkrati pa je pomembno sodelovanje različnih disciplin. Tako se discipline razvijajo skozi skupen proces raziskovanja, v katerem vsaka sprejema logiko druge kot pomoč pri napredku svojega raziskovalnega pristopa (Fairclough, 2005). Ali drugače, kritično diskurzivno analizo lahko združujemo s katerimkoli pristopom ali disciplino humanističnih ali družboslovnih ved (Van Dijk, 2004).

Med različnimi pristopi znotraj kritične diskurzivne analize se najpogosteje izpostavlja sociokognitivni pristop Teuna van Dijka, tri-stopenjski diskurzivno-praktični model Normana Fairclougha in zgodovinsko-diskurzivni pristop Ruth Wodak.

Van Dijk (2005, v Vezovnik, 2008) v svojem pristopu prevzema socialnopsihološki model procesa družbene kognicije kot komponente interpretacije konteksta. Zanj je kontekst mentalni model ter kognitivni vmesnik med družbeno okolico in diskurzom. Ugotavlja torej, kako kognitivni modeli vplivajo na razumevanje in produkcijo tekstov, pri tem pa koncept kognicije razume kot vezni člen med strukturo diskurza in družbeno strukturo.

Fairclough (1992a, 1995a, 1995b, 1998, 2003, prav tam) ne zavzema kognitivistične perspektive. Svojo metodo gradi na trinivojskem modelu razumevanja diskurza in njegov model je spojitev treh različnih teoretskih tradicij: jezikovne analize, interpretivistične ali mikrosociološke tradicije, ki družbene prakse pojmuje kot produkte družbenih akterjev, in makrosociološke tradicije analize družbenih praks v odnosu do družbenih struktur.

Utemeljitelj zgodovinske diskurzivne metode je dunajski krog, do nedavnega zbran okrog Ruth Wodak. Zgodovinska diskurzivna metoda se od drugih metodoloških pristopov kritične diskurzivne analize razlikuje predvsem zaradi vpeljave analize zgodovinske dimenzije diskurzivnih dejanj, tako da analizira načine, na katere so določeni

žanri diskurzov podvrženi časovnim spremembam (Wodak 2001, str. 65, prav tam). Raziskovanje diskurzivno-zgodovinskega pristopa je usmerjeno na politično področje in se osredotoča predvsem na politični diskurz (Wodak, 2004).

FAIRCLOUGHOV PRISTOP KRITIČNE DISKURZIVNE ANALIZE

Fairclough (1995b) je razvil tristopenjski model za analizo diskurza, za katerega Philips in Jørgensen (2002) pravita, da je zaradi svoje interdisciplinarnosti najbolj dovršen. Poleg tega je model v analizah pogosto uporabljen, zato o njem še nekaj več besed.

Faircloughov model združuje „jezikoslovno analizo besedila, makrosociološko analizo družbenih praks in mikrosociološki interpretativni pristop“ (Fairclough, 1995b, str. 2). Fairclough (prav tam) meni, da jezikovna analiza besedila ne bi smela biti ločena od analize diskurzivnih in družbenih praks, znotraj katerih je besedilo umeščeno. To je skladno s pojmovanjem diskurza kot konstitutivne in konstituirane oblike družbene prakse. Takšno pojmovanje predpostavlja delitev družbenih praks na diskurzivne in nediskurzivne. Po Faircloughu (prav tam) so posledica diskurzivnih praks diskurzivni dogodki, ki so pisna ali govorjena besedila, vsak nelingvističen kulturni izdelek, na primer kulturni artefakt, slika, zgradba, lahko tudi veriga lingvističnih ali nelingvističnih besedil. Intertekstualna analiza povezuje besedilo z diskurzivno prakso in ugotavlja, kako in do kakšne mere je besedilo umeščeno znotraj določenega reda diskurza, ki ga Fairclough povzema po Foucaultu in ga označuje kot celoto diskurzivnih praks znotraj določene institucije ali družbenega polja, njegova razmerja in meje. Red diskurza je vidik nekega družbenega polja. Tako kot je odnos med diskurzivno in družbeno prakso dialektičen, tudi diskurzivni dogodek in red diskurza vzajemno vplivata drug na drugega, kar pomeni, da se zaradi medsebojnih vplivov lahko tudi spreminjata.

Fairclough (1989, 1992, 1995a, 1995b; v Erjavec in Poler Kovačič, 2007) trdi, da lahko vsak diskurziven dogodek analiziramo na treh ravneh kot:

- a. zapisano ali govorjeno besedilo

- b. diskurzivno prakso, ki vključuje produkcijo in interpretacijo ali recepcijo besedila, in
- c. družbeno prakso.

Prva raven je deskriptivna in predvideva jezikovno analizo besedila – tu se avtor naslanja na kritično in Hallidayevo lingvistiko. Druga raven zahteva interpretacijo odnosa med besedilom in interakcijo. Empirično se posveča analizi diskurzivne prakse, ki obsega procese produkcije, distribucije in porabe teksta. V ospredju je razširjena različica Bahtinovega koncepta intertekstualnosti oz. žanra. Tretja raven predvideva razlago odnosa med interakcijo in družbenim kontekstom. Tu Fairclough diskurz pojmuje kot družbeno prakso, zato ga na tej ravni zanima proučevanje diskurza v odnosu do ideologije, hegemonije in oblasti. Sklicuje se na Pêcheuxove, Gramscijeve in Foucaultove ideje (Vezovnik, 2008). Oglejmo si posamezne ravni analize še nekoliko podrobneje.

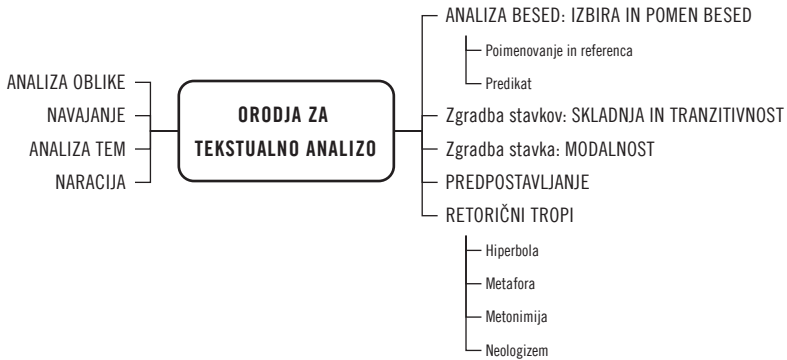
TEKSTUALNA ANALIZA

„Tekstualna analiza proučuje, kako so strukturirane, kombinirane in razvrščene propozicije, ki jih razume kot trditve, kot najmanjši del, ki lahko denotira dejstva o določeni vsebini.“ (Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 44.) V kritični diskurzivni analizi analitik proučuje, kaj je v tekstu prisotno, in tudi tisto, kar ni prisotno. Kritična diskurzivna analiza namreč predpostavlja, da je vsak vidik tekstualne vsebine rezultat izbire, zato je analiza diskurza kot tekstualne analize analiza oblike in vsebine (prav tam). Fairclough (2003, prav tam) pravi, da ima vsako besedilo tri funkcije, in sicer: pomensko, medosebnostno in tekstualno funkcijo. Tako besedila hkrati predstavljajo različne vidike sveta (fizični, družbeni, miselni svet), odrejajo družbene odnose med udeleženci družbenih dogodkov in vrednote, stališča in želje udeležencev ter med seboj koherentno in kohezivno povezujejo različne dele besedila v enotno celoto.

Fairclough (1995a, str. 104, prav tam) trdi, da obstajata dva pogleda na tekst: prvi obravnava strukturo propozicij, drugi pa njihovo kombinacijo in razporeditev. Prvi vidik obravnava reprezentacijo posameznikov in drugih družbenih akterjev ter analizo stavčnih členov, ki

reprezentirajo dejavnost, procese in dogodke, drugi vidik pa obravnava organizacijo prav teh stavčnih členov v koherentno strukturo kot celoto.

Zato analiza poteka od mikroanalize besed prek analize stavkov do makroanalize organizacije pomena do celotnega teksta in različnih prispevkov kot celote. Da bi se lahko lotili tekstualne analize, moramo poseči po različnih orodjih (prav tam).



SLIKA 1: Orodja za tekstualno analizo (prirejeno po Erjavec in Poler Kovačič, 2007)

DISKURZIVNE PRAKSE

Za Fairclougha (1995b) ima diskurzivna praksa povezovalno vlogo med besedilom in družbeno prakso.

Ta raven analize vključuje proces produkcije, distribucije in interpretacije (ali recepcije, potrošnje) besedila ter analizo, ki se osredotoča na odnos med diskurzivnim dogodkom in diskurzivnim redom ter na vprašanje, katere diskurzivne prakse vključuje diskurz in v kakšni kombinaciji. Na tej ravni analiza postane diskurzivna, in ne le tekstualna (Erjavec, Poler Kovačič, 2007).

V Faircloughovem modelu je analiza na tej ravni predvsem analiza intertekstualnosti in interdiskurzivnosti. Fairclough (1992, 1995a, 1995b) koncept intertekstualnosti razume kot značilnost, kako besedilo vključuje odlomke iz drugih že obstoječih besedil. Intertekstualnost je eden notranjih mehanizmov diskurza in gonilna sila tako družbenih sprememb kot ohranjanja obstoječega reda v družbi. Ključno vprašanje je,

kako so različni diskurzi izraženi v besedilu, na kar se nanaša koncept interdiskurzivnosti. Nove upodobitve žanrov in diskurzov spreminjajo red diskurza, ki ga tvorijo, spreminjajo meje reda diskurza in s tem tudi druge rede diskurza. Tako „Fairclough razvije obširen model, ki omogoča tako analizo intertekstualnih kot tudi interdiskurzivnih elementov tekstov in diskurzov, kar nam omogoča empirično preverjanje in analiziranje konstrukcije, artikulacije in reartikulacije določenega diskurza“ (Vezovnik, 2008, str. 93).

DRUŽBENE PRAKSE

Analiza tretje ravni diskurzivnega dogodka je analiza družbene prakse. Na tej ravni skuša analiza pojasniti ugotovitve tekstualne analize na makrodružbeni ravni in lahko vključuje različne ravni abstrakcije: trenuten situacijski kontekst, širši kontekst institucionalnih praks, v katere je vključen diskurzivni dogodek, ter širši družbeni in kulturni okvir. Na tej točki dobimo odgovore na vprašanja, kaj besedilo sporoča o družbi, v kateri je nastalo, in o družbi, ki ji je namenjeno. Na tej ravni diskurzivna analiza postane kritična diskurzivna analiza. Vključuje analizo tega, kako diskurz (jezik v družbeni rabi) vpliva na reprodukcijo družbenih odnosov, še posebej na vzdrževanje neena-kopravnih, nepravičnih in diskriminacijskih odnosov moči. Analiza ohranja tekstualno (jezikovna analiza) in diskurzivno analizo (analizo produkcije in potrošnje teksta), toda obe razširja na družbeno raven (Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 47).

Phillips in Jørgensen (2002) pravita, da naj bi analiza diskurzivnega dogodka na ravni družbene prakse odkrivala in pojasnjevala morebitne družbene spremembe. Pokazala naj bi tudi na nediskurzivne vidike, na širši kontekst obravnavane diskurzivne prakse, kot je njen institucionalni, ekonomski okvir, vendar Fairclough primera te analize ne pokaže. Avtorici menita, da je to ena od treh Faircloughovih slabosti. Drugi dve pomanjkljivosti sta ločevanje diskurzivnih in nediskurzivnih družbenih praks ter pomanjkljiva obravnavna procesa oblikovanja identitet.

KRITIČNI POGLED NA KRITIČNO DISKURZIVNO ANALIZO

Poleg že omenjenih pomanjkljivosti Faircloughovega modela kritične diskurzivne analize kritiki izpostavljajo še nekatera druga odprta vprašanja pristopov kritične diskurzivne analize.

Podobno kot Phillips in Jørgensen (2002) tudi Philo (2007, v Vezovnik, 2008) kritični diskurzivni analizi očita, da v ospredje postavlja le analizo teksta. Čeprav Fairclough v svojem pristopu oblikuje tridimenzionalni model, se analitično osredotoča le na raven teksta, preostalih ravni pa ne tematizira posebej. Zato ima kritična diskurzivna analiza težave predvsem s tem, „da pokaže, od kod izvirajo posamezni konkurenčni diskurzi in kako so povezani z različnimi družbenimi interesi. Iz tega sledi tudi težava pri razpoznavanju različnih zunanjih, predvsem ideoloških dejavnikov reprezentacije in pomanjkanje analiz, ki bi pokazale, kako različna občinstva interpretirajo posamezne tekste“ (Philo 2007, str. 185, v Vezovnik, 2008, str. 86).

Stubbs (1997, v Vezovnik, 2008) se osredotoča ne teoretska izhodišča kritične diskurzivne analize in poudarja, da se kritična diskurzivna analiza ne spušča v problematiziranje uporabljenih teoretskih nazorov in se ne posveča analizi svoje teoretske dediščine ali soočanju zelo različnih teoretskih vplivov, ki jih uporablja.

Chilton (2005) je do kritične diskurzivne analize kritičen z več vidikov. Poglejmo nekaj ključnih. Avtor dvomi o uporabi kritične diskurzivne analize kot sredstvu družbene pravičnosti in meni, da bi se morala ločiti od političnih ciljev, če si postavlja znanstveno-raziskovalne cilje. Kritični diskurzivni analizi očita, da zanemarja spoznanja psihologije, kognitivnih znanosti in kognitivne lingvistike, ter pravi, da bi kritično diskurzivno analizo moralo zanimati, kaj se dogaja v možganih udeležencev, če proučuje jezik, razumevanje in znanje in interakcije. Prav tako tudi dvomi o teoretskem prispevku kritične diskurzivne analize k družboslovnim znanostim, še posebej k lingvistiki.

Odgovore na posamezne kritične poglede bi lahko iskali znotraj posameznih pristopov kritične diskurzivne analize. Velja pa tudi, da še ostaja odprt prostor, kako določena odprta vprašanja začrtati bolj poglobljeno in pristope kritične diskurzivne analize še dopolnjevati.

SKLEP

Socialna pedagogika je ena od ved, ki se sprašuje o vlogi in položaju marginalnih družbenih skupin ter jo zanima, kako so konstruirane in reprezentirane odklonske skupine. S tega stališča se socialna pedagogika in kritična diskurzivna analiza dopolnjujeta ter se z novimi spoznanji na obeh raziskovalnih področjih bogatita.

Z uporabo pristopov kritične diskurzivne analize v socialni pedagogiki lahko poglobimo razumevanje procesov konstruiranja podob in položaja marginalnih družbenih skupin v družbi, osvetlimo reprezentacije marginalnih družbenih skupin v različnih diskurzih ter vlogo diskurzov pri oblikovanju mnenja večinskega prebivalstva o družbenih manjšinah in pri vzpostavljanju odnosov z njimi. Hkrati s tem se odpira tudi vprašanje vloge socialne pedagogike v spreminjanju diskurzov in obstoječih družbenih odnosov. Če sprejmemo tezo, da je pomembno poslanstvo socialne pedagogike opolnomočenje tistih, ki v družbi veljajo za ‚druge‘ in ‚drugačne‘, potem se lahko strinjamo, da je „naloga kritičnega družboslovnega analitika, da dekonstruira mit o enosti in homogenosti dominantne skupine in kulture ter proces naturalizacije in normalizacije družbenih skupin“ (Erjavec in Poler Kovačič, 2007, str. 9). Ključno spoznanje leži v misli, da je drugačen svet mogoč, saj je vse, kar je povedano, lahko povedano tudi drugače.

LITERATURA

- Chilton, P. (2005). Missing links in mainstream CDA. Modules, blends and the critical instinct. V R. Wodak in P. Chilton (ur.), *New agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity* (str. 19-52). Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- Erjavec, K., Bašič-Hrvatina, S. in Kelbl, B. (2000). *Mi o Romih: diskriminatorni diskurz v medijih v Sloveniji*. Ljubljana: Open Society Institute – Slovenia.
- Erjavec, K. in Poler Kovačič, M. (2007). *Kritična diskurzivna analiza novinarskih prispevkov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 3 (2), str. 193–217.

- Fairclough, N. (1995a). *Media Discourse*. London: E. Arnold.
- Fairclough, N. (1995b). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. New York: Longman Publishing.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Essex: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2005). Critical Discourse Analysis in transdisciplinary research. V R. Wodak in P. Chilton (ur.), *New agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity* (str. 53–70). Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- Fairclough, N. in Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. V T. A. van Dijk (ur.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2* (str. 258–285). London: Sage Publications.
- Fang, Y. J. (2001). Reporting the Same Events? A Critical Analysis of Chinese Print News Media Texts. *Discourse & Society*, 12 (5), str. 585–613.
- Hall, S. (2004). Delo reprezentacije. V B. Luthar, V. Zei in H. Hardt (ur.), *Medijska kultura: Kako brati medijske tekste*. Ljubljana: Študentska založba.
- Huckin, T. (2002). Textual Silence and the Discourse of Homelessness. *Discourse & Society*, 13 (3), str. 247–372.
- Kamin, T. (2004). *Promocija zdravja in mit opolnomočenega državljana* (Doktorska disertacija). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Kerševan Smokvina, T. (2007). *Medicinski diskurzi o materinstvu: Primer porodne bolečine* (Magistrska naloga). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Kuhar, R. (2003). *Medijske podobe homoseksualnosti: analiza slovenskih tiskanih medijev od 1970 do 2000*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Leskošek, V. (2005). Sovražni govor kot dejanje nasilja. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem* (str. 81–96). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Leudar, I., Marsland, V. in Nekvapil, J. (2004). On Membership Categorization: “Us”, “Them” and “Doing Violence” in Political Discourse. *Discourse & Society*, 15 (2–3), str. 243–266.
- Mallinson, C. in Brewster, Z. W. (2005). “Blacks and Bubbas”: Stereotypes, Ideology, and Categorization Processes in Restaurant Servers’ Discourse. *Discourse & Society*, 16 (6), str. 787–807.

- Matouschek, B. in Wodak, R. (1995). *Notwendige Massnahmen gegen Fremde?: Genese und Formen von rassistischen Diskursen der Differenz*. Dunaj: Passagen Verlag.
- Meyer, M. (2002). Between Theory, Method, and Politics: Positioning of the Approaches to CDA. V R. Wodak in M. Meyer (ur.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (str. 14–31). London: Sage Publications.
- Phillips, L. in Jørgensen, W. M. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage Publications.
- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenk v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. in Dekleva, B. (2007). *Na cesti – brezdomci o sebi in drugih o njih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Richardson, J. E. (2001). “Now is the Time to Put an End to all this”: Argumentative Discourse Theory and “Letters to the Editor”. *Discourse & Society*, 12 (2), str. 143–168.
- Richardson, J. E. (2007). *Analysing newspapers: an approach from critical discourse analysis*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Teo, P. (2000). Racism in the News: A Critical Discourse Analysis of News Reporting in Two Australian Newspapers. *Discourse & Society*, 11 (1), str. 7–49.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. in Vetter, E. (2007). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem* (str. 21-40). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (1997). The Study of Discourse. V T. A. van Dijk (ur.), *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1* (str. 1-34). London: Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (2000). New(s) Racism: A Discourse Analytical Approach. V S. Cottle (ur.), *Ethnic Minorities and the Media* (str. 33–49). Buckingham: Open University Press.
- Van Dijk, T. A. (2004). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. V R. Wodak in M. Meyer (ur.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (str. 5-120). London: Sage Publications.

- Van Dijk, T. A. (2008). Critical Discourse Analysis. V D. Schrifin, D. Tannen in H. Hamilton (ur.), *Handbook of Discourse Analysis* (str. 352–371). Malden: Blackwell Publishers.
- Vezovnik, A. (2008). Kritična diskurzivna analiza v kontekstu sodobnih diskurzivnih teorij. *Družboslovne razprave* 24 (57), str. 79–96.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. V R. Wodak in M. Meyer (ur.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (str. 1–13). London: Sage Publications.
- Wodak, R. (2004). The discourse-historical approach. V R. Wodak in M. Meyer (ur.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (str. 63–94). London: Sage Publications.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2013

TIPOLOGIJA SLOGOV SAMOSTOJNOSTI MLAJŠIH ODRASLIH Z DOWNOVIM SINDROMOM

25

A TYPOLOGY OF AUTONOMY STYLES AMONG
YOUNG ADULTS WITH DOWN SYNDROME

Sandra Medveš Berginc, *univ. dipl. soc. ped.*

*Varstveno delovni center Tolmin, Rutarjeva ulica 18, 5220 Tolmin
smedvesberginc@gmail.com*

Olga Poljšak Škraban, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
olga.poljsak-skraban@guest.arnes.si*

POVZETEK

Razvijanje samostojnosti je ena izmed razvojnih nalog, s katero se spoprijemajo mlajše odrasle osebe, kar je za mlajše odrasle z Downovim sindromom¹ še dodaten izziv. V uvodu prikazujemo, kako poteka razvoj samostojnosti oseb z DS skozi različne teorije: ekološko teorijo, paradigmo vseživljenjskega razvoja in teorijo družinskih sistemov. Na stopnjo samostojnosti razvijajoče se osebe vplivajo prepleteni varovalni in ogrožajoči dejavniki v posamezniku in njegovem okolju (Magnusson in Stattin, 1998). Cilj raziskave je bil ugotoviti, kateri varovalni dejavniki vplivajo na uspešen

¹ V nadaljevanju je uporabljena kratica DS namesto celotnega izraza Downov sindrom.

razvoj samostojnosti in kateri ogrožajoči dejavniki ovirajo uspešnejši razvoj samostojnosti mlajših odraslih oseb z DS. Namen raziskave je bil tudi izdelati tipologijo slogov samostojnosti oseb z DS. Rezultati raziskave kažejo, da osebe z DS večinoma posedujejo varovalne osebnostne dejavnike, ki naj bi prispevali k razvoju lastne samostojnosti. Vendar pa se hkrati kaže večja moč vplivanja ogrožajočih kontekstualnih dejavnikov, ki ovirajo samostojnost oseb z DS. Na osnovi rezultatov raziskave so predstavljeni predlogi za soustvarjanje kontekstualnih pogojev za razvijanje večje samostojnosti oseb z DS. To je pomembno med drugim tudi zaradi precejšnjega porasta starostne strukture oseb z DS kakor tudi drugih oseb z razvojnimi motnjami.

KLJUČNE BESEDE: *Downov sindrom, samostojnost, doživljanje, varovalni in ogrožajoči dejavniki, študija primera.*

ABSTRACT

The development of autonomy is one of the developmental tasks young adults are faced with and it represents an additional challenge for young adults with Down syndrome². The present study's introductory section presents the development of autonomy among people with DS through the lens of different theories such as the ecological theory, the paradigm of a lifelong development, and the family systems theory. The degree of autonomy is affected by interconnected protective and risk factors at work within the developing subject as well as in the subject's environment (Magnusson and Stattin, 1998). The objective of the study was to determine which protective factors affect the successful development of autonomy, and which risk factors hinder a more successful development of autonomy in young adults with DS. Additionally, the purpose of the study was to develop a typology of different types of autonomy in persons with DS. Research findings show that people with DS possess mainly protective personality factors which are believed to contribute to the development of autonomy.

² Hereafter, the abbreviation DS is used instead of the full term, 'Down syndrome'.

However, there is significant evidence that environmental risk factors, which hinder the development of autonomy in people with DS, exert greater influence. Based on the results, proposals are presented for the joint creation of environmental conditions which will encourage the development of greater autonomy in people with DS. This is particularly important due to the shifts in the age structure of groups of individuals with DS as well as other persons with developmental disorders.

KEYWORDS: *Down syndrome, autonomy, experience, protective and risk factors, case study.*

UVOD

V preteklosti zaradi zgodnje umrljivosti ni bilo niti pogojev niti potrebe za raziskovanje značilnosti mladostnikov ali starejših oseb z DS (Brown, 2004). Vse daljša življenjska doba oseb z DS pomeni soočanje z novimi življenjskimi izzivi, drugačnimi potrebami in zahtevami, zato se polje raziskovanja širi na različna vsebinska področja in v različna življenjska obdobja. Ker se življenjska doba oseb z DS daljša, te preživijo svoje starše ali skrbnike, zato bi moral biti eden od ciljev socialne politike omogočiti čim bolj samostojno življenje osebam z DS in ponuditi pogoje, da se bodo osebe z DS in bivalno okolje opremili za samostojnost.

V raziskavo so poleg mater enakovredno vključeni tudi očetje raziskovanih oseb z DS, kar do zdaj v raziskavah ni bila pogosta praksa. Raziskovanje je potekalo v neposrednem socialnem kontekstu, v katerem osebe z DS živijo, saj nam je bilo pomembno neposredno opazovanje socialnih interakcij. V uvodu predstavljamo značilnosti oseb z DS, raziskujemo pa varovalne in ogrožajoče dejavnike tako oseb z DS kot tudi konteksta, v katerem osebe bivajo. Odkritje različnih dejavnikov privede do spoznanja, kolikšno stopnjo samostojnosti dosega posamezna oseba z DS. Na podlagi raziskanih dejavnikov samostojnosti je bila izdelana tipologija slogov samostojnosti oseb z DS, ki je temeljni namen tega članka.

OPREDELITEV, RAZVOJ IN ZNAČILNOSTI MLAJŠIH ODRASLIH OSEB Z DS

Termin DS je v rabi za genske nepravilnosti in označuje nekatere skupne značilnosti oseb z DS. Primarna posledica DS je zaostanek v razvoju kognitivnih sposobnosti. Hodapp (2007) povzema, da se posamezniki z DS razlikujejo med seboj glede na raven intelektualnega, govornega in prilagoditvenega funkcioniranja, glede na osebnost ter pogostost in vrsto nesocializiranega vedenja, glede na stopnje in pogostost zdravstvenih in drugih težav ter glede na številne druge osebne značilnosti. Prav tako se razlikujejo tudi družine oseb z DS.

Izsledki tujih raziskav pričajo, da mnogo odraslih z DS živi skoraj samostojno življenje, se povezujejo z drugimi, delajo in uspešno prispevajo k skupnosti (Heyn in Perlstein, n. d. b), se tudi poročijo (Buckley, 2000). Vse to pomeni pomembno kakovostno, polnovredno življenje oseb z DS. Eyman, Call in White (1991) ugotavljajo, da bolj kot obvladovanje zdravstvenih težav vpliva na daljšo življenjsko dobo obvladovanje spretnosti, da sami poskrbijo zase (npr. se samostojno gibajo, prehranjujejo ipd.), zato je zelo pomembno osredotočiti se na preventivne programe mlajših odraslih z DS, poudarja Cadena (2009).

Kakor veljajo individualne razlike med osebami z DS glede telesnih in osebnostnih značilnosti, veljajo razlike tudi v značilnostih kognitivnega in socialnega razvoja. K tem razlikam prispevajo tako dedni dejavniki kot tudi okolje, menijo Määttä in sodelavci (2006). Buckley, Bird in Sacks (2002) dodajajo, da na socialni razvoj oseb z DS vplivajo tudi njihov temperament in osebnost, govor in kognitivne sposobnosti, družinsko okolje ter pričakovanja staršev in drugih glede njihovega razvojnega napredka.

Osebe z DS imajo zaradi kognitivnih in govornih primanjkljajev težave pri vzpostavljanju odnosov z drugimi. Bolj so odvisni od sorojencev, staršev in njihovih prijateljev ter družinskih članov. Imajo različne koristi od druženja s prijatelji, odvisno od tega, ali so prijatelji brez motenj ali z motnjo. Če se družijo z vrstniki običajnega razvoja, pridobijo več na kognitivnem in govornem področju ter se tudi obnašajo skladneje s svojo kronološko starostjo. Igranje in druženje z vrstniki z motnjo v razvoju pa omogoča vzajemno zadovoljstvo pri igri, saj je komunikacija in zahtevnost igre na isti ravni (Lloveras & Fornells,

1998). Zaradi tako različnih pridobitev pri igri in drugih aktivnostih je za osebo z DS najbolje, da ima čim širši krog prijateljev tako z motnjo kot brez razvojnih motenj (Buckley, Bird in Sacks, 2002). Osebe z DS potrebujejo različne socialne kontekste, kjer opazujejo druge ljudi, posnemajo njihovo obnašanje (npr. v klubih, cerkvi, trgovini, na pošti, bifeju, avtobusni postaji ipd.). S tem osvajajo vedenje, ki je ustrezno in primerno kronološki starosti, pričakovano v določenem socialnem kontekstu, pa čeprav je govorni in kognitivni razvoj upočasnen. Učijo se z opazovanjem, posnemanjem in nato 'izvajanjem' osvojenega vedenja. Bolj razumejo pomen primerne vedenja, če sodelujejo, posnemajo in prejmejo povratno informacijo drugih, kot pa da bi poslušali, kaj je to primerno vedenje (prav tam).

Buckley, Bird in Sacks (prav tam) zavzemajo stališče, da je treba priznati odraslim osebam z DS pravico do odraslosti. Zanje sta pomembna priznavanje in pravica do zadovoljevanja vseh potreb, ki jih imajo tudi odrasli ljudje z značilnim razvojem, kar poudarjata Buckley in Sacks (2002), ko zagovarjata stališče, da imajo mlajši odrasli z DS enake socialne in čustvene potrebe kot vrstniki z značilnim razvojem. Dejstvo pa je, kot ugotavljajo Buckley, Bird in Sacks (2002), da se mlajši odrasli z DS zavedajo svojih primanjkljajev, posebej ko opazujejo vrstnike brez razvojnih motenj, ki so bolj samostojni, ko odhajajo sami ali s partnerji na zabave, se odselijo od doma, si poiščejo službo, naredijo vozniški izpit ipd. Zavedajo se, da teh dobrin sami ne morejo preprosto doseči, zato se mladostniki pogosto zapirajo vase in lahko zapadejo v depresijo. Vključitev oseb z DS v inkluzivne šole, obiskovanje klubov, prireditvev, plesov, vključitev v športne in druge aktivnosti pa omogoča mladostnikom spoznavanje novih prijateljev in druženje z drugimi ljudmi. Tako aktivno in soustvarjalno socialno udeleževanje prispeva h kakovostnemu preživljanju obdobja mladostništva in odraslosti. Da bi bil lahko posameznik z DS upoštevan kot odrasel z razvito samozavestjo in zaupanjem vase, mu je treba omogočiti samostojno odločanje. Samoodločanje je koncept, ki pomeni, da se mlajši odrasli z DS sami odločajo o določenih zadevah, imajo večji nadzor nad lastnimi odločitvami in sredstvi. Koncept samoodločanja bi morali spodbujati tako v domačem okolju (družini) kot tudi v izobraževanem in poklicnem prostoru ter v širši družbi, navaja Pueschel (1998).

RAZUMEVANJE OSEB Z DS SKOZI RAZLIČNE TEORIJE

Ker je osrednja tematika tega članka osvetliti razvoj aktivnih oseb z DS in ker je njihova življenjska doba vse daljša, razvoj pa se v adolescenci ne konča (Lundlow, 1983, v Cunningham, 1999; Buckley, Bird, Dacks in Archer, 2002; Buckley in Sacks, 2002), se postavlja vprašanje, kako poteka razvoj teh oseb v poznejših obdobjih in kako jih razumemo skozi različne teorije: ekološko teorijo, paradigmo vseživljenjskega razvoja in teorijo družinskih sistemov.

Ekološka teorija, perspektiva vseživljenjskega razvoja in teorija družinskih sistemov poudarjajo aktivno vlogo razvijajoče se osebe v interakciji z drugimi sistemi in podsistemi (Bronfenbrenner, 1979; Heckhausen, Wrosch in Schulz, 2010). Bronfenbrenner (1979) poudarja, da so odnosi med posameznikom in okoljem dinamični, zato je pomembno proučevanje okolja v procesu, in ne le merjenje končnih rezultatov (učinkov). Osnovna teza vseživljenjskega razvoja je, da se ljudje spreminjamo vse življenje, kar pomeni, da se izkušnje iz otroštva na podlagi poznejših dogodkov kontinuirano spreminjajo. Pri tem predpostavlja dejavnega učečega se posameznika v interakciji s prav tako dejavnim socialnim okoljem (Baltes, Lindenberger in Staudinger, 1998). Teorija družinskih sistemov v ospredje postavlja sisteme, ki so sestavljeni iz medsebojno povezanih elementov ali stvari, ki predstavljajo skladno vedenje, so v pravih interakcijah in so soodvisni drug od drugega (Morgaine, 2001). Izbrane teorije so usmerjene v raziskovanje družine, kar pomeni spremembo paradigme raziskovanja oseb z DS, ki je do zdaj temeljila na odkrivanju primanjkljajev in na medicinskem modelu. Sodoben pristop gradi in spodbuja moči in prednosti, ki jih družina že ima (Connard in Novick, 1996).

POMEN VAROVALNIH IN OGROŽAJOČIH DEJAVNIKOV ZA SAMOSTOJNOST MLAJŠIH ODRASLIH Z DS

Magnusson in Stattin (1998) poudarjata pomen prepletanja varovalnih in ogrožajočih dejavnikov tako v posamezniku kot v njegovem okolju. Raziskovanje teh dejavnikov pomeni iskanje procesov in mehanizmov,

ki upravljajo osebni in socialni razvoj, pomeni pa tudi razumevanje hkratnega vplivanja različnih dejavnikov na prilagoditev posameznika v okolju. Luthar (1993, prav tam) dodaja, da je raziskovanje faktorjev, ki pospešujejo zdrav razvoj otrok in mladostnikov v različnih življenjskih prostorih, še vedno v začetni fazi. In po ugotovitvah Petersena (1993, prav tam) lahko odkrije koeksistenčnih varovalnih in ogrožajočih osebnostnih in kontekstualnih faktorjev pomeni pomembno informacijo, uporabno v preventivne in zdravstvene namene. Osebnostni in kontekstualni faktorji v interakciji s telesnimi funkcijami in strukturami producirajo omejitve v posameznikovi aktivnosti in ovire v participiranju v skupnosti. Vse to lahko pomembno vpliva na kakovost življenja oseb, utemeljuje Parmenter (2004) in pojasnjuje, da je ta model značilen za vse ljudi, ne samo za mlajše odrasle z DS.

Mnogo oseb z DS ima razvite fizične lastnosti odraslega z značilnim razvojem, a jim primanjkuje spoznavnih in vedenjskih sposobnosti, s katerimi bi se soočali z zahtevami okolja ali lastnimi željami po samostojnosti (Pueschel, 1999). Prav zato je pomen varovalnih dejavnikov v kontekstu razvijajoče se osebe zelo pomemben za razvoj samostojnosti. Raziskava Lundlow (1983, v Cunningham, 1999) kaže, da se mlad odrasel človek z DS umsko še vedno razvija, zato mora biti še naprej deležen ustrezne pomoči in nadaljnega izobraževanja. Ugotavlja tudi, da je dobra polovica oseb z DS vsaj delno sposobna opravljati vsakodnevne dejavnosti, kar pomeni, da so te osebe relativno neodvisne. S pravo pomočjo lahko živijo polno in zanimivo življenje.

Kateri in kako osebnostni in kontekstualni dejavniki vplivajo na razvoj samostojnosti mlajših odraslih z DS, je temeljno raziskovalno vprašanje te raziskave. Na podlagi raziskanih dejavnikov lahko izdelamo tipologijo slogov samostojnosti oseb z DS.

METODA RAZISKAVE

NAMEN RAZISKAVE

Navedena teoretska spoznanja v uvodnem delu članka, dolgoletne osebne izkušnje pri delu z osebami z DS in izkustvena vedoželjnost so bili gonilo v raziskovanju dimenzij samostojnosti oseb z DS ter v

raziskovanju okolijskih in osebnostnih dejavnikov, ki vplivajo na trenutno stopnjo samostojnosti oseb z DS.

Namen širše raziskave, opravljene v okviru doktorske disertacije, je bil raziskati dimenzije samostojnosti pri mlajših odraslih osebah z DS. Želeli smo raziskati, kako in kateri varovalni in ogrožajoči osebnostni in kontekstualni dejavniki vplivajo na bolj ali manj uspešen razvoj njihove samostojnosti. Zanimalo nas je tudi, kakšna je povezava med varovalnimi in ogrožajočimi dejavniki v različnih mikrosistemih oseb z DS ter kako oseba z DS razume dejavnike, ki vplivajo na razvoj samostojnosti. Namen raziskave je bil tudi izdelati tipologijo slogov samostojnosti oseb z DS.

V članku predstavljamo zgolj tipologijo slogov samostojnosti oseb z DS, ki je bila ugotovljena na podlagi raziskanih primerov.

IZBOR ENOT RAZISKOVANJA

V raziskavi je bila uporabljena metoda kvalitativnega raziskovanja (multipla študija primera). Izvedenih je bilo 11 intervjujev: z osebami z DS (4 – A, B, C, D), z njihovimi starši (3), s ključno osebo (1) in s strokovnimi delavci (3). Analizirane so bile življenjske zgodbe oseb z DS, intervjuji in zapisi opazovanja. Z delno strukturiranimi odprtimi intervjuji so bile intervjuvane osebe z DS, za katere je značilno, ni pa nujno, da so vključene v institucijo in da so razvrščene kot osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Poleg njih so bili intervjuvani njihovi starši in strokovni delavci, ki neposredno delajo z osebami z DS. Intervjuvana je bila tudi ena ključna oseba, ki je določena v instituciji, da skrbi za osebo z DS, katere starši so pokojni.

Pomemben dejavnik pri izbiri raziskanih primerov je bil različnost bivalnega okolja oseb z DS, da smo prišli do čim bolj različnih informacij.

Merski instrumentarij (pripomočki)

Osnovni raziskovalni pripomoček je bil delno strukturiran odprti intervju.

Vsebina intervjujev je bila podobna za vse intervjuvance, saj so bila vprašanja z naslednjih področij: družina, institucija (predšolsko obdobje, šola, VDC ipd.), društvo Sožitje, sosedi, lokalna skupnost

ipd. Po posameznih področjih mikrosistemov nas je zanimalo, koliko je oseba z DS na posameznih področjih dejavna, kako se spoprijema z morebitnimi ovirami na poti samostojnosti, kako sebe doživlja v posameznih sistemih, kako jo doživljajo drugi in kateri dejavniki vplivajo na njeno funkcioniranje.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Kvalitativno smo analizirali enajst v postopku zbiranja podatkov navedenih intervjujev, ki skupaj sestavljajo štiri raziskovane primere oseb z DS.

Kodiranje je bil osnovni postopek obdelave podatkov. Vsak intervju je bil večkrat prebran, da smo lahko izluščili osnovno misel, nato smo izbrali za nas pomembne vsebine intervjuja in jih podčrtali (izbor relevantnih pojmov). Posamezne izbrane pojme smo nato povzemali (povzemanje), v naslednjem koraku pa pripisali kodo prvega reda (abstrahiranje). V zadnjem koraku kodiranja smo pripisali kodo drugega reda (kategoriziranje) in tako zapisali kategorijo. Ugotovljene kategorije smo uvrstili v različna vsebinska področja, ki zajemajo tri širše teme: samostojnost oseb z DS, doživljanje oseb z DS in vzgojno ravnanje oz. obvladovanje težav z osebami z DS. Na tem mestu se bomo osredotočili le na prikaz in razlago rezultatov glede samostojnosti.

Vzporedno s primerjanjem in interpretiranjem posameznih raziskanih primerov so se kazale različne modalitete samostojnosti oseb z DS (npr. delna, polna samostojnost, nesamostojnost ipd.) ter tudi značilnosti oseb z DS (npr. dejavnost, nedejavnost ipd.). Postopoma se je izoblikovala tipologija slogov samostojnosti oseb z DS, ki jo opisujemo v nadaljevanju v poglavju o rezultatih.

REZULTATI

TIPOLOGIJA SLOGOV SAMOSTOJNOSTI

Na podlagi ugotovljenih dimenzij samostojnosti in dejavnosti oseb z DS se lahko razvije naslednja tipologija slogov samostojnosti (**TABELA 1**).

TABELA 1: Tipologija slogov samostojnosti oseb z DS

	samostojnost	delna samostojnost	nesamostojnost
dejavnost	dejavna	dejavna delna	dejavna
	samostojnost	samostojnost	nesamostojnost
	A	C	E
nedejavnost	nedejavna	nedejavna delna	nedejavna
	samostojnost	samostojnost	nesamostojnost
	B	D	F

A-tip samostojnosti**(samostojnost – dejavnost) – dejavna samostojnost.**

Pri opisu tipologije dejavne samostojnosti oseb z DS se sklicujemo na opis osebe B.

Opisano osebo B umeščamo v **tip samostojnosti, imenovane dejavna samostojnost**, pri kateri se kot bistvena izraža precej visoka stopnja samostojnosti in dejavnosti. Najpomembnejše kategorije, ki zaznamujejo samostojnost in dejavnost osebe B., se nanašajo na lastno dejavnost osebe z DS ter samostojnost odločanja za druženje in sodelovanje v dejavnostih (npr. samostojnost odločanja za dejavnosti, integrirano druženje, pomembnost vrstniškega učenja in druženja z osebami z značilnim razvojem, zavedanje svojih pravic, zmožnost predvidevanja in načrtovanja, kršenje predpisa, ki omogoča vključevanje, praktično motorično znanje, opravljanje vsakodnevnih preprostih in (ali) zahtevnejših gospodinskih in (ali) kmečkih opravil ipd.) ter starševsko upravljanje s tveganjem (npr. pripravljenost tvegati ali zaupati, prepuščanje odločitev osebam z DS, uvidevnost, diskretnost in spoštljivost staršev ipd). Navedene kategorije nakazujejo visoko stopnjo dejavnosti in samostojnega opravljanja določenih dejavnosti. Oseba B. je dejavno udeležena v svojem okolju in se povezuje z vrstniki, s sosedi, prijatelji, z znanci z značilnim razvojem. Bistveno je tudi dejstvo, da oseba B. ni vključena v institucijo, saj se je samostojno odločila, da po koncu obveznega usposabljanja v prilagojenih programih ostane doma pri starših, kjer bo delala na kmetiji in se družila z zdravimi vrstniki. S svojo pomembno življenjsko odločitvijo nas prepričuje: „Če bi šel v VDC, rad bi bil z njimi tu, ni zneslo, imam tukaj delo.“ V krogu svojih

prijatelj se velikokrat sooča z različnimi življenjskimi izzivi, saj je bistveno to, da je ne obravnavajo kot osebe z DS, ampak kot vsakega izmed njih, torej enakopravno, soodgovorno in kot dejavnega udeleženca v interakciji z njimi. Popolno zaupanje v sposobnosti osebe B. na strani vrstnikov je mogoče razbrati iz pripovedi njenih staršev: „So ga kam povabili in s prepričanjem, da se ga lahko pusti, so mu rekli, naj pride s kolesom dol, a ni vedel, kam it. Rekel je, da ve, a ni vedel in je tam zašel v eno vas in so nas potem poklicali, je takoj povedal, kdo je, od kje je in ga je šel mož iskat.“ Torej se je B. v neznani situaciji naučil poiskati pomoč. Nenehna dejavnost in sodelovanje z zdravimi vrstniki so mu omogočali visoko stopnjo samostojnosti. Če se osebe z DS družijo z vrstniki običajnega razvoja, pridobijo več na kognitivnem in govornem področju ter se tudi primerneje vedejo glede na kronološko starost (Lloveras in Fornells, 1998). Obenem pa je pomembno poudariti tudi starševsko upoštevanje potomčeve odločitve, da se ne vključi v ustanovo, kot opisujejo starši osebe B.: „Jaz sem ga tudi pripravljala na to, on absolutno ni hotel slišati, da gre v delavnico, je vztrajal, da on bo doma. Potem, jaz ga nisem silila.“ Dopuščanje soočanja z izzivi in tveganjem, ki jih doživlja s sovrstniki, opisuje tako: „Kamor so šli, je šel z njimi, in če je bilo za kako neumno, je šel z njimi. Lahko ni bilo vse dobro za njega, ampak izkušnje so pa včasih dobre.“ Dejavna samostojnost opisane primeri se tudi zelo slikovito izraža v načinu razmišljanja, kako urediti pomembno razvojno nalogo v odraslosti – poročiti se. Oseba B. razmišlja, pripoveduje, kako in s kom se namerava poročiti, kje bo živel, kaj vse je treba pripraviti in kako izpeljati poroko ipd. Če bi imel B. podpornika in seveda izbrano osebo, s katero bi gojila iskrena in ljubeča obojestranska čustva, bi se zares lahko poročil in tudi vzorno skrbel za vsakodnevna opravila. Vendar pa v teh pogovorih ni zaznati konkretne podpore staršev, ki mu sicer prisluhneje in dopuščajo razmišljanje o poroki, saj vedo, da so vrstniki tudi v tej razvojni nalogi pomemben zgled potomcu B. Dejansko mu prepuščajo, da sam uredi vse potrebno za poroko, a ker tega ni zmožen, se želena razvojna naloga, ki je trenutno edini želeni cilj, ne more realizirati. Je pa tudi res, da v slovenski družinski zakonodaji poroka oseb s težjimi motnjami ni dovoljena, saj je določeno, da zakonske zveze ne more skleniti oseba, ki je težje duševno prizadeta ali nerazsodna (Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, 2004). Tudi če oseba nima težje motnje v

duševnem razvoju, ji je lahko odvzeta poslovna sposobnost, ki ravno tako preprečuje sklenitev zakonske zveze. Menim, da bi morali tovrstno zakonodajo spremeniti tako, da bi tudi osebe z DS lahko sklepale zakonsko zvezo, če bi same tako želele. To je ne nazadnje tudi eno od pomembnih določil Konvencije o pravicah invalidov (n. d.), ki navaja, da države pogodbenice sprejmejo učinkovite in ustrezne ukrepe za odpravo diskriminacije invalidov pri vseh zadevah v zvezi z zakonsko zvezo, družino, s starševstvom in sorodstvenimi ter drugimi odnosi enako kot za druge. Vsem invalidom, ki so dovolj stari za poroko, bi torej morali zagotoviti pravico do sklenitve zakonske zveze in družine na podlagi svobodne in polne privolitve prihodnjih zakoncev.

B-tip samostojnosti

(samostojnost – nedejavnost) – nedejavna samostojnost.

Menimo, da tipologija v praksi ne more obstajati, če osebo opredelimo kot živo razvijajoče se bitje, ki naj bi se med lastno dejavnostjo razvijalo v samostojno osebo. Nedejavna samostojnost torej ostaja kot virtualni pojem, ki povezuje tukaj raziskane dimenzije tipologije. V tem primeru ne moremo izpostaviti nobenega raziskanega primera.

C-tip samostojnosti

(delna samostojnost – dejavnost) – dejavna delna samostojnost.

Pri opisu tipologije dejavne delne samostojnosti oseb z DS se sklicujemo na opis osebe A.

Opisano osebo A. umeščamo v **tip samostojnosti, imenovane dejavna delna samostojnost**, ker je oseba A. zelo dejavna v svojem okolju, zvedava, učljiva, samomotivirana ipd. Najpomembnejše kategorije, ki zaznamujejo delno samostojnost in dejavnost osebe A., se vsebinsko navezujejo predvsem na ambivalenten odnos in dvom o sposobnostih osebe A. (npr. omejenost zavedanja o denarnih zadevah, omejevanje izbire in količine denarja, dvom o sposobnostih oseb z DS, ambivalentnost odnosov do oseb z DS, pripisovanje potreb in občutenja, zmedenost zaradi prevelike izbire, odvisnost od izbire drugih, pomoč pri prevozu, povezovanje s starejšimi osebami, navezovanje z istim spolom, uvidevanje potrebe po sodelovanju pri kulturnih dogodkih, povrnjeno zadovoljstvo in hvaležnost ipd.), čeprav se oseba A. izkaže kot zelo samostojna, ko ima priložnost, kar dokazujejo kategorije (npr.

zmožnost predvidevanja in načrtovanja, skrb za osebno urejenost in higieno, samorefleksija s samogovori, iznajdljivost v pogovornih situacijah, uporaba funkcionalnega besednega zaklada ipd.). Navedene kategorije, ki se nanašajo na ambivalentnost odnosov, odsevajo delno samostojnost v tem, da je osebi A. zagotovljena stalna pomoč. Oseba A. je vključena v institucijo, in sicer v dnevni program VDC, kar pomeni, da ob popoldnevih in koncih tedna, praznikih, med dopustom prebiva doma, v matični družini. Zanj je še posebej značilno, da ima nenehno nekoga ob sebi, kar pomeni, da sama dejansko nima pogosto priložnosti soočanja z izzivi, kar starši osebe A. tudi utemeljujejo: „*Če bi prav sami živeli, bi bila za ene stvari bolj samostojna, zdaj imamo tu babico, ni bila nikoli sama. Tu je bilo eno tako življenje, kjer bi lahko bilo malo drugače, bi verjetno dala ona več od sebe.*“ Starši se zavedajo, da preveč postorijo namesto osebe A. in jo s tem omejujejo v novih izkušnjah, zato pravijo: „*Ko ima možnost, se izkaže bolj, kakor mi pričakujemo, da je zmožna.*“ Tako ne spremenijo pri sebi svojih pristopov in vzgojnega ravnanja, kar povzroči neke vrste razvojno prikrajšanost glede samostojnosti osebe A. Buckley, Bird in Sacks (2002) sicer menijo, da se pri mlajših odraslih z DS izboljšujejo veščine samostojnosti zunaj družine, v skupnosti, vendar pa še vedno potrebujejo nadzor. Menimo, da je treba osebam z DS omogočiti več priložnosti za soočanje z izzivi, saj se le tako lahko učijo samostojnega ravnanja. Tudi Brown (2004) poudarja, da morajo starši in strokovnjaki spoznati, da mlajši odrasli z DS ne potrebuje nenehne pomoči in skrbi, ampak soočanje z novimi izzivi ter asertivnost, samozagovorništvo, samonadzor, upravljanje s frustracijami (Powers in Sikora, 1997, v Pueschel, 1998), kar vse prispeva k razvoju samostojnosti oseb z DS. V raziskanem primeru se je izkazalo ravno nasprotno. Neposredni bližnji osebi A. ne dopuščajo oziroma si ne upajo tvegati in dovoljevati preveč soočanja z izzivi, saj vedo, kje so meje sposobnosti, ki jih ne bi zmogla preseči. Predvidevamo, da starši razmišljajo, kot da je razvoj potomke A. ustavljen oziroma na vrhuncu in da več ne more doseči ali morda doseženega preseči. Starši o skorajšnji omejitvi razvoja menijo: „*Da mu omogočaš, da ima neko skrbnost, eno možnost razvoja, saj se kmalu naredi meja, da ne moreš čez tisto.*“ Dejansko jo sami zavestno postavljajo: „*Zavedajoč se tiste meje, ki jo imaš glede sposobnosti, saj se mi kmalu ustavi.*“ Prav ta ugotovitev omejuje razvoj samostojnosti, zato jo poimenujemo dejavna delna samostojnost.

D-tip samostojnosti (delna samostojnost – nedejavnost) – nedejavna delna samostojnost.

Pri opisu tipologije nedejavne delne samostojnosti oseb z DS se sklicujemo na opis osebe C.

Opisano osebo C. umeščamo v **tip samostojnosti, imenovane nedejavna delna samostojnost**, ker je oseba C. predvsem zaradi dodatne bolezni precej omejena. Je delno samostojna pri izvajanju tudi zahtevnejših opravil, vendar ob tem potrebuje drugega. Najznačilnejše kategorije, ki zaznamujejo nedejavno delno samostojnost osebe C., se vsebinsko navezujejo na pomanjkanje samomotivacije in samoiniciativnosti (npr. nezmožnost identificiranja z bivalnim okoljem – občutek pripadnosti, odpor do gibanja (lagodnost), upad dejavnosti, nedejavnost, stagnacijo in upad šolskega znanja, pomanjkanje samoiniciativnosti, odločanje za dejavnosti kot žarišče konfliktnih situacij med osebo z DS in bližnjim, nenehno spodbudo, prisilo, pomanjkanje soočanja z izzivi, zadovoljstvo, pogojeno z osebnimi in kontekstualnimi pričakovanji ipd.), pretirano visoko samopodobo (npr. navidezno razumevanje, raba besed, nerazumevanje, navidezno obvladovanje pojmov, navidezni besedni zaklad, nezmožnost zavedanja lastnih omejitev, samovoljno odločanje za dejavnosti, izkrivljena visoka samopodoba ipd.) in tudi na ambivalentnost odnosov (npr. ambivalentnost odnosov do oseb z DS, strah pred nezgodami, dvom o sposobnostih oseb z DS ipd.). Navedene kategorije izražajo nedejavnost osebe C., saj predvsem pomanjkanje samoiniciativnosti za druženje ali dejavnosti prispeva tudi k vse manjši samostojnosti in vse večji odvisnosti od drugih. Odvisnost od drugih se precej izraža v obvladovanju dodatne bolezni. Oseba C. razume vse omejitve, ki jih dodatna bolezen povzroča, saj pravi: *„To je sladkorna bolezen, nalezljiva bolezen, kronična, lahko tudi umreš. Ja, vsi pravijo, da za zdravje moraš trpet, ja. In čim več hodit ja.“* Zelo težko se obvladuje v omejitvah (npr. glede dietne prehrane, čim več telesne dejavnosti ipd.). Pravi: *„Ne smem, ma bi pa rada pojedla sladkarije.“* Značilen je nezrel način samoobvladovanja glede bolezni, saj navaja: *„Tako da pozabim ali pa zamižim, tudi zajočem, tako da me kar srce začne boleti.“* In tudi zato je potrebna nenehna prisotnost drugega, da jo spodbuja k več gibanju, da jo opominja in ji pripravlja zdravo prehrano ipd. Največjo skrb glede osebe C. izražajo njeni najbližji prav v ohranjanju čim večje samostojnosti v skrbi za zdravje, ko pravi: *„Ob desetih ima malico, ker*

je sladkorni bolnik, mora dobiti dovolj obrokov, si sama vzame, ima spravljen pri nas v hladilniku, pred kosilom ji zmerimo krvni sladkor in glede na vrednosti vidimo. Zdaj ima samo zjutraj in zvečer inzulin, prej je imela tudi opoldne. Mi smo pripravili, sama pa si je vbrižgala, pripravili smo enote, sama si pa vbrižga.“ Oseba C. je tudi zelo samozavestna, a kot opažajo neposredni bližnji, ta samozavest ni realna, je bolj popačena, izkrivljena in ponovno ogrožajoča za razvoj boljše samostojnosti, ker si ne dovoli učiti se novih veščin, kar strokovna delavka utemeljuje s tem, da *„sebe zelo pozitivno doživlja, da ona vse ve, vse zna, vse se visoko uvršča“* in nerada sobiva v zanjo prezahtevnem okolju, kot meni strokovna delavka: *„Če pa jo pustiš pri miru, je najbolj srečna, se lepo počuti, čim manj, da jo utrujaš.“* Da je oseba nedejavno delno samostojna, dokazujejo izjave strokovne delavke: *„Rada je v družbi poznanih ljudi, da se dobro počuti, da se pogovarja, je govorno dobra. Ovira jo verjetno dosti ta sladkorna bolezen in še celiakijo ima. Se pozna na telesni zmogljivosti. Drugače je bolj hitro utrudljiva, je bolj močne konstitucije, določene stvari, tek, pohodi ne pride v poštev.“* Izjave so nasičene na eni strani z določeno mero samostojnosti in na drugi strani z ovirajočimi dejavniki, ki preprečujejo večjo dejavnost in vodijo v nedejavnost. Menimo, da bi bilo smiselno osebo C. naučiti samostojnega obvladovanja dodatne bolezni, predvsem v spodbujanju telesne dejavnosti in uživanju redne dietne prehrane. Tudi Selby (2001) navaja, da je obvladovanje sladkorne bolezni pri osebah z DS zahtevnejše kot pri osebah z značilnim razvojem. Vendar pa se mnogo oseb z DS nauči skoraj samostojnega obvladovanja sladkorne bolezni, pri čemer potrebujejo zelo malo ali nič nadzora. Učenje samoobvladovanja sladkorne bolezni bi pomenilo dodaten korak v razvoju samostojnosti osebe C.

E-tip samostojnosti

(nesamostojnost – dejavnost) – dejavna nesamostojnost.

V ta tip samostojnosti ne moremo umestiti nobenega od raziskanih primerov. Dejansko si tudi težko v realnosti predstavljamo mlajšo odraslo osebo, ki bi bila dejavna in hkrati nesamostojna. Morda lahko v to tipologijo umestimo novorojenčka ali dojenčka, ki je v svojem svetu lahko zelo dejaven, vendar popolnoma nesamostojen, torej odvisen od staršev ali drugih bližnjih.

F-tip samostojnosti***(nesamostojnost – nedejavnost) – nedejavna nesamostojnost.***

Pri opisu tipologije nedejavne nesamostojnosti oseb z DS se sklicujemo na opis osebe D.

Opisano osebo umeščamo v **tip samostojnosti, imenovane nedejavna nesamostojnost**, ker se zelo izrazito izkazuje, kako lahko nedejavnost oziroma nedejavnost in počasnost osebe povzročata tako velik upad v preteklosti razvite samostojnosti, da lahko že govorimo o nesamostojnosti osebe. Najznačilnejše kategorije, ki zaznamujejo nedejavno nesamostojnost osebe D., se vsebinsko navezujejo na osebnostne značilnosti osebe D. (npr. počasnost in previdnost, odpor do gibanja (lagodnost), ozka socialna mreža, omejena le na osebe v instituciji, nezaupanje oseb z DS v zavzetost drugih zanje (skupno pranje), površni stiki, upad dejavnosti, nedejavnost, zgodnji znaki staranja, socialna pogojenost besednega zaklada, odklanjanje socialnih odnosov z zahtevnimi subjekti, izkrivljena visoka samopodoba ipd.), na pomanjkanje samomotivacije in samoiniciativnosti (npr. odvisnost od izbire drugih, pomanjkanje samoiniciativnosti, samovolja in neiniciativnost, nenehna spodbuda, prisila ipd.) ter na ambivalentnost odnosov (npr. dvom o sposobnosti oseb z DS, previsoki standardi za urejenost, strah pred tveganjem, nenehna prisotnost drugega, pomanjkanje soočanja z izzivi ipd.). Vse značilne kategorije poudarjajo nedejavnost osebe, upad sposobnosti in posledično zmanjševanje samostojnosti osebe D. Ugotovljene kategorije kažejo opuščanje in neuporabljanje pridobljenih veščin, znanja, sposobnosti do tolikšne mere, da je oseba dejansko nesamostojna na večini področij, saj se le ob vodenju in spodbujanju drugega sooča z vsakodnevnimi opravili. K pomembnemu pešanju moči in samostojnosti so prispevale tudi psihične težave osebe D., ki so nastopile ob mamini smrti, in sicer v obliki tesnobe, strahu in anksioznosti, depresije ter potrnosti. Da je depresija značilna psihična težava, ki se pojavi pri odraslih z DS, navaja tudi Matijaca (2005), ki omenja še druge dodatne težave, kot so težave z vidom in s sluhom, spremembe delovanja ščitnice, upad sposobnosti ipd. Tudi Dyckens in sodelavci (2002) navajajo, da se v starosti pojavlja več neprilagojenega vedenja, ki je usmerjeno navznoter (npr. odmaknjenost, prestrašenost, depresija in druge somatske značilnosti). Dyckens in sodelavci (prav tam) tudi domnevajo, da obstaja povezava med pojavom odmaknjenega,

depresivnega vedenja in pojavom Alzheimerjeve bolezni pri odraslih osebah z DS. Tega s to raziskavo ne moremo potrditi, dejstvo pa je, da je ta oseba najstarejša izmed vseh štirih in morda tudi zato najbolj izstopa glede upada dejavnosti in neinicativnosti. O nastopu psihičnih težav govori strokovni delavec, ki je osebo poznal kot zelo dejavno in samostojno, zato še toliko bolj doživlja upad dejavnosti in samostojnosti: *„Prav psihično ga je, njemu je to naredilo veliko škodo in prav ta skrb za mamo. Njega je to zelo potrla, ko je mama pešala, je rekel, da ne bo imel nikogar več. Zelo težko je to prenesel.“* Težka duševna stanja se kažejo kot pomanjkanje volje do dejavnosti, nemotivacija, zaspanost, nedejavnost, kot meni ključna oseba: *„Bilo ga je strah hoditi spat, on je zvečer, ko bi moral iti spat, ga je neka tesnoba in potem kao da gleda TV, ma je spal pred TV, to je trajalo dolgo časa in potem zjutraj ga nismo mogli zbuditi.“* Visoka samopodoba, kot jo sam izkazuje, je edini pozitivni dejavnik za osebo D., vendar pa drugi najbližji tovrstno samopodobo ocenjujejo kot izkrivljeno, lažno, negativno, ki je dejansko ogrožajoča za razvijanje večje samostojnosti. Oseba D. pretirano visoko samopodobo ohranja (neguje) tako, da opravlja le naloge, ki jih obvlada, pri katerih se le minimalno napreza, medtem ko za učenje novih zahtevnejših nalog ni motivirana, ne želi se soočati z novimi izzivi, zato se tudi ne more soočati z neuspehom. Nizko stopnjo samostojnosti v delovnem okolju in pomanjkanje motivacije za razvijanje višje stopnje samostojnosti v obliki učenja novega dokazujejo predvsem izjave strokovnega delavca: *„Lahko bi bil pri svojem delu, ko pride do njegove faze, išče nekoga, on si ne želi iti naprej. Ta motivacija za naprej ga zelo ovira.“* Izkrivljeno samopodobo strokovni delavec opisuje tako: *„On se zna spretno izognit tistemu, kar ve, da ne bo uspešen in ne bo doživel to kot neuspeh. Ne zna doživeti neuspeha. On tudi če zgubi v balinanju, je uspešen. S tem, da se je pojavu, da je vrgel, je zanj uspeh. Ima zelo nizko mejo, kdaj je uspešen, in je večno uspešen. To je tudi lažna samopodoba, včasih. Je malo izkrivljeno to, ga meče bolj nazaj kot naprej.“* Prav v tem se kaže značilna nižja stopnja samostojnosti. Ob vsem tem je za osebo D. značilna zelo omejena socialna mreža, ki jo sestavljajo zgolj druge osebe z razvojnimi motnjami in strokovni delavci, medtem ko so sorojenci le izjemoma prisotni, in tudi sam si ne želi nikakršne širitve socialne mreže ali ohranjanja tesnejših, globljih socialnih stikov s svojci. Mnogo odraslih z DS je razmeroma izoliranih in postanejo zelo odvisni od svojih družinskih članov za

družbene interakcije, kar avtorji (Matheson, Olsen in Weisner, 2007) navajajo kot pojav negativnih sprememb v prijateljstvu, ki se izraža z upadom zadovoljstva mlajših odraslih z razvojnimi motnjami. To se v naši raziskavi ni potrdilo, saj oseba D. ni odvisna od družinskih članov, je pa odvisna od članov institucionalnega okolja, saj je to okolje zanj edino bivalno okolje.

SKLEP

Pomembne sklepe raziskave lahko izpeljemo iz dobljene tipologije slogov samostojnosti oseb z DS. Ugotovili smo, da za samostojnost niso dovolj zgolj dejavna udeleženosť, samomotiviranost in samoiniciativnost osebe v njenem razvijajočem se okolju, ampak bi morali biti k njej naravnani tudi neposredni okoliški subjekti (starši, svojci, skrbniki, strokovni delavci, sosede, prijatelji ipd.) ter tudi posredni subjekti (elementi makrosistema). Naravnanosť k samostojnosti pomeni upoštevane in sledenje idejam in sanjam oseb z DS. Pri tem je pomembno, da si upamo tvegati in dopuščati osebam z DS soočanje z novimi, še neznanimi izzivi. Ob tem posledice že znanega tveganja lahko predvidimo, ni pa nujno, da se tudi uresničijo, medtem ko posledic neznanega tveganja seveda niti ne moremo predvideti. Prepričani smo, da nihče (starši, oseba z DS, strokovnjak ipd.) ne more predvideti posledic nekega ravnanja, dokler oseba s konkretno situacijo ni soočena. Zato je odveč razmišljanje in zaključevanje na podlagi preteklih, morebiti slabih izkušenj, ki nas pogosto omejujejo, da bi se ponovno opogumili in tvegali vstopati v nove izkušnje. Spreminjajo se časi, spreminjajo se družba in ljudje v njej, enako velja za osebe z DS. Pomembno je, da jim ponudimo možnost in priznamo pravico do spreminjanja. Zato je že skrajni čas za zagotovitev zagovornikov oseb z DS, ki bodo sledili željam in potrebam oseb z DS. Le tako bodo morda nekoč dosegle nekaj več, mogoče tudi svoj resnični (ne zgolj fantazijski) poročni dan, ki v nekaterih tujih razvitih deželah sploh ni več tabu. Raziskovalni oddelek Inštituta RS za socialno varstvo si je kot eno izmed pomembnih nalog zastavil vlogo zagovornika odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju. V vsebinskem poročilu o delu inštituta so zabeleženi strateška izhodišča, naloge in usmeritve Akcijskega programa za invalide

2007–2013 ter trendi na področju invalidskega varstva. Na podlagi teh naj bi se spremenil Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb (Ur. l. SRS, št. 41/1983, Ur. l. RS, št. 114/2006 – ZUTPG, 122/2007, Odl. US: U-I-11/07-45). Znotraj predvidenih sprememb se proučuje tudi možnost uvedbe instituta zagovornika odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju (Kobal Tomc, 2011).

K osebam z DS bi morali biti naravnani tudi elementi makrosistema, torej socialna politika, zakoni, drugi predpisi, kultura, ideologija ipd. To pomeni, da bi bilo treba okolje, družbo, ideologijo, kulturo ipd. prilagoditi tako, da bo sprejemljiva za osebe z DS. V tako prilagojenem (inkluzivnem) okolju bo lahko oseba z DS dejavno soustvarjala, lahko bo polno zaživela ter razvijala potencialne, ki jih v sebi skriva in jih v trenutnem okolju še ne more izraziti in razvijati. Seveda pa se moramo sprijazniti tudi z lastnimi omejitvami in z njimi živeti, kar velja tako za osebe z DS kot tudi za osebe z značilnim razvojem.

Vloga socialnega pedagoga v podpiranju večje samostojnosti oseb z DS je poleg razvijanja različnih programov dejavnosti, individualnih ali skupinskih obravnav tudi v načrtovanju vsebin in pristopov strokovnega dela programov, ki bi bili bolj življenjsko naravnani. Bistvo učenja mora biti v tem, da se oseba z DS osamosvoji do tolikšne mere, da se zna v življenjskih situacijah sama znajti in da se strokovnjak od nje umakne, ji zaupa, sledi, ne pa da jo vodi. Osebo z DS mora pripraviti na življenjske situacije tako dobro, da bo znala samostojno zaživeti. Socialni pedagog naj bi osebam z DS omogočal več priložnosti za razvijanje polne samostojnosti z več pogumnega tveganja. Ob tem se postavlja pomembna dilema oz. paradoks – na eni strani zavarovanja odgovornosti strokovnih delavcev (socialnih pedagogov, socialnih delavcev ipd.) in oseb z DS, na drugi pa upravljanje tveganja s ciljem optimizacije samostojnosti oseb z DS. Realizacija drugega je odvisna tudi od usmeritev, podpore in tudi socialne politike makrosistema.

LITERATURA

- Baltes, P. B., Lindenberger, U. in Staudinger, U. M., (1998). Life-Span Theory in Development Psychology. V W. Damon in R. M. Lerner (ur.): *Theoretical Models of Human Development* (str. 1029–1143). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, R. (2004). Life for adults with Down syndrome – An overview. *Down Syndrome Issues and Information*. Pridobljeno 17. 9. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.down-syndrome.org/information/development/adults/>.
- Buckley, S. J. (2000). Speech, language and communication for individuals with Down syndrome – An overview. *Down Syndrome Issues and Information*. Pridobljeno 12. 8. 2011 svetovnega spleta: <http://www.down-syndrome.org/information/language/overview/>.
- Buckley, S. J. in Sacks, B. I. (2002). *An overview of the development of teenagers with Down syndrome (11–16 years)*. Portsmouth, UK: Down Syndrome Education International. Pridobljeno 4. 9. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.down-syndrome.org/information/development/adolescent/>.
- Buckley, S. J., Bird, G. in Sacks, B. (2002). Social development for individuals with Down syndrome – An overview. *Down Syndrome Issues and Information*. Pridobljeno 4. 9. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.down-syndrome.org/information/social/overview/?page=1>.
- Buckley, S. J., Bird, G., Sacks, B. I. in Archer, T. (2002). A comparison of mainstream and special school education for teenagers with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*. 2(2), str. 46–54. Pridobljeno 4. 9. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.down-syndrome.org/updates/166/>.
- Cadena, C. (2009). Down Syndrome, Increased Lifespan & the Need for Aggressive Physical Therapy. Pridobljeno 2. 6. 2009 s svetovnega spleta: http://www.associatedcontent.com/pop_print.shtml?content_type=article&content_type.
- Connard, C. in Novick, R. (1996). *The ecology of the family. a background paper for a family-centered approach to education and social service delivery*. Portland: NWREL.
- Cunningham, C. (1999). *Poskušajmo razumeti Downov sindrom. Vodnik za starše*. Ljubljana: Sekcija za Downov sindrom, Društvo za pomoč duševno prizadetim SOŽITJE Ljubljana.

- Dyckens, E. M., Shah, B., Sagun, J., Beck, T. in King, B. H. (2002). Maladaptive behaviour in children and adolescents with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46 (6), str. 484–492.
- Eyman, R. K., Call, T. L. in White J. F. (1991) Life expectancy of persons with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 95 (6), str. 603–12.
- Heckhausen, J., Wrosch, C. in Schulz, R. (2010). A Motivational Theory of Life-Span Development. *Psychological Review*, 117 (1), str. 32–60.
- Heyn, S. N. in Perlstein, D. (n. d. b.). *What should one expect for adults with Down syndrome?* Down Syndrome. MedicineNet.com. Pridobljeno 4. 8. 2010 s svetovnega spleta: http://www.medicinenet.com/down_syndrome/page7.htm#what_should_one_expect_for_adults_with_down_syndrome.
- Hodapp, R. M. (2007). Families of persons with Down syndrome: New perspectives, findings, and research and service needs. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 13 (3), str. 279–287.
- Kobal Tomc, B. (2011). Vsebinsko poročilo o delu Inštituta RS za socialno varstvo za leto 2010.
- Konvencija o pravicah invalidov (n. d.). Pridobljeno 5. 8. 2012 s svetovnega spleta: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf.
- Lloveras, R. B. in Fornells, M. G. (1998). The group: an instrument of intervention for the global development of the child with Down syndrome in the process of social inclusion. *Down Syndrome Research and Practice*, 5 (2), str. 88–92.
- Määttä, T., Tervo-Määttä, T., Taanila, A., Kaski, M. in Iivanainen, M. (2006). Mental health, behaviour and intellectual abilities of people with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 11 (1), str. 37–43. Pridobljeno 2. 4. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.down-syndrome.org/reports/313/>.
- Magnusson, D. in Stattin, H. (1998). *Person-Context Interaction Theories*. V W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Theoretical Models of Human Development* (685–759). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Matheson, C., Olsen, R. J. in Weisner, T. (2007). A Good Friend is Hard to Find: Friendship Among Adolescents With Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112 (5), str. 319–329.
- Matijaca, M. (2005). Neurološke promjene kod odraslih bolesnika sa sindromom Down. Pridobljeno 11. 8. 2007 s svetovnega spleta: <http://www.paedcro.com/index.php/hr/326-326>.
- Morgaine, C. (2001). *Family Systems Theory*. Pridobljeno 22. 11. 2011 s svetovnega spleta: <http://web.pdx.edu/~cbcm/CFS410U/FamilySystemsTheory.pdf>.
- Parmenter, T. R. (2004). Conceptual Developments in Quality of Life for People with an Intellectual Disability. *Social Service*, 6 (avg–sept 2004), str. 4–7. Pridobljeno 11. 1. 2006 s svetovnega spleta: http://www.ncss.gov.sg/documents/ssj_Aug-Sep04.pdf.
- Pueschel, S. M. (1998). Toward optimal mental health of persons with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 5 (1), str. 43–46.
- Pueschel, S. M. (1999). The person with Down Syndrome – Living in the Community. V M. G. Borg, *Creating Challenges* (str. 67–87). Malta: Down Syndrome Association.
- Selby, P. (2001). Diabetes and Down's Syndrome. Pridobljeno 7. 8. 2012 s svetovnega spleta <http://www.dsmig.org.uk/library/articles/dsa-medical-series-5.pdf>.
- Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb (Ur. l. RS, št. 41/1983).
- Zakonu o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (Ur. l. RS, št. 69/2004).

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JANUARJA 2013.

ZASLEDOVANJE IN DOSEGANJE PRAVIČNOSTI V SODNEM PROCESU IN V PROCESU MEDIACIJE – EPISTEMOLOŠKA ANALIZA IN KOMPARACIJA

47

PURSuing AND ACHIEVING JUSTICE IN THE JUDICIAL
PROCESS AND THE PROCESS OF MEDIATION – AN
EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS AND COMPARISON

Tanja Metelko Lisec, *dr. soc. ped.*

Inštitut za mediacijo Concordia, Pipanova pot 30, 1000 Ljubljana

tanja.tanjapia@gmail.com

POVZETEK

V zadnjih letih je zlasti v pravnih krogih, vse pogosteje pa tudi na področjih dela z družino, v šolstvu in gospodarstvu vedno pogosteje zaslediti pojem mediacija.

Konflikti in nerešena vprašanja prepogosto najdejo svoj epilog na sodišču pri izvedencih psihiatričnih, gradbenih in premoženjskih strok. Sporna vprašanja nemalokrat prerastejo v spore, ki jih rešuje vrsta strokovnjakov z odvetniki vpletenih, na koncu pa nekdo tretji odloči o zadevi, kar praviloma ne prinese trajnejšega zadovoljstva, izpolnitve odločitve ali sodbe, zlasti pa poslabša ali celo prekine odnose med vpletenimi.

Posledica tega je uvajanje alternativnih oz. komplementarnih metod reševanja sporov v državah široko po svetu, v zadnjem desetletju pa tudi v Sloveniji.

Sodni postopek in postopek reševanja spora v mediaciji je mogoče primerjati glede na najrazličnejše elemente – pravičnost

je ena izmed teh in to postavko smo izbrali za predmet našega opazovanja. Zasedovanje in doseganje pravičnosti v obeh postopkih reševanja spora ter epistemološka analiza obeh procesov sta osrednji nalogi tega prispevka, katerega namen je prepoznati razlike in prednosti enega načina razreševanja spora pred drugim.

KLJUČNE BESEDE: *mediacija, sodni postopek, pravičnost, komunikacija, resnica.*

ABSTRACT

In recent years the concept of mediation has become increasingly commonplace, particularly in the field of law, but also in areas related to family life, education and economy.

Conflicts and unresolved issues are often settled in court with the help of experts in the fields of psychiatry, construction and property. Controversial issues frequently escalate into disputes, which are then resolved by a string of experts and attorneys representing the respective parties involved in the dispute. Finally, a third party issues the final decision regarding the matter, which tends not to result in a lasting sense of satisfaction or the realization of the decision or verdict, and it often further exacerbates or even terminates the relationship between the parties involved.

As a result, alternative or complementary dispute resolution methods are being introduced in countries worldwide. Slovenia, too, has witnessed this trend over the last decade.

Judicial proceedings and the process of mediation are comparable on the basis of a variety of elements. Among them is the element of justice, which has been selected as the subject of our study. The pursuit and obtainment of justice by way of these processes as well as an epistemological analysis of each process are central to the present paper, the purpose of which is to identify the differences between them and the advantages of one method of dispute resolution over the other.

KEYWORDS: *mediation, judicial proceedings, justice, communication, truth.*

PRAVIČNOST IN RESNIČNOST TER RAZREŠEVANJE SPORA PRED SODIŠČEM IN V MEDIACIJI

POJEM PRAVIČNOSTI V PRAVU

Z vprašanjem pravice in (njene) pravičnosti se ukvarja človek že od svojega nastanka dalje oz. vsaj od takrat, ko sta se na Zemlji pojavila dva človeka, saj sta v svojem medsebojnem razmerju, porazdelitvi dela in dobrin skoraj gotovo trčila ob pravičnost. Antični filozofi, očitno vznemirjeni od njenega pomena, so se prvi javno začeli spraševati o pravičnosti in pri tem ustoličili njen dejanski obstoj znotraj družbene stvarnosti. Beseda pravičnost ima različne pomena, v tem prispevku pa nas zanima pravičnost kot merilo za vedenje in ravnanje v pravnih razmerjih.

V enem svojih poslednjih del *Nomoi* je Platon razpravljal o problemu enakosti in pri tem prvi razvil nauk, da je treba pravičnost razumeti ne le kot numerično, temveč kot sorazmerno enakost. Ta nauk je poglobil in razdelal njegov učenec Aristoteles v peti knjigi *Nikomahove etike*. Po njegovem je bistvo pravičnosti enakost. „Enako je sredina med preveč in premalo ..., ker pa je enako neka sredina, je torej tudi pravično neka sredina ... Pravično obstoji v nekem sorazmerju ..., kajti sorazmerno je v sredini, pravično pa je to, kar je sorazmerno.“ (Aristotel, *Nikomahova etika*, knjiga V., 1131a–1131b, in V, 7, 1131b, v Pavčnik, 1999, str. 448). Sorazmernost po njegovem potrebuje merilo (*tertium comparationis*), ki ga vsebinsko napolnjuje, merilo sorazmernosti pa je zasluženje.

In kaj ima pravo s pravičnostjo? Beseda pravo izhaja iz latinske besede *iusticia*, ki pomeni pravičnost, torej se v besedi pravo skriva pravica. Marijan Pavčnik podaja zgoščeno definicijo prava, ko pravi, da je pravo „sistem kot celota učinkovitih pravnih pravil in pravnih načel, ki v mejah pravne pravilnosti urejajo življenjsko pomembno pravno vedenje in ravnanje ljudi v državnoorganizirani družbi“ (Pavčnik, 1999, str. 17–18).

O pravičnosti je torej v pravu pogosto govora. V Pravnem leksikonu (Pavčnik, 1987) zasledimo, da je pravičnost vrednota, da je treba vsakomur dati, kar mu pripada. V sodobnem pravu je po formalni

plati splošno sprejeto, da je treba pravne subjekte enako obravnavati v splošnih pravnih aktih (npr. v zakonih) in da je treba te akte tudi enako uporabljati. Po Pavčniku (Pavčnik, 2001a) je pravičnost merilo za vedenje in ravnanje v pravnih razmerjih: gre za razmerje med pravnimi subjekti, ki imajo drug proti drugemu pravice, dolžnosti in dolžnostna upravičenja. Za temi pravnimi naslovi je takšna ali drugačna razdelitev ali pa izravnavanje dobrin in bremen med pravnimi subjekti. Od merila pravičnosti je odvisno, kako so dobrine in bremena razdeljeni ter izravnani. Če pogledamo, kako pravo v pravni teoriji išče pravičnosti njeno nepogrešljivo mesto, lahko najdemo različna merila pravičnosti v pravu, ki jih na tem mestu zgolj naštevamo: vsakomur svoje; vsakomur enako; vsakomur po zasluženju; vsakomur po načelu enakovrednosti; vsakomur po njegovem delu; vsakomur po njegovih potrebah; vsakomur glede na zlo; vsakomur glede na zakon. V teh načelih je mogoče zaznati, kako pravo v iskanju in z željo po zagotavljanju pravičnosti kroži med tremi temeljnimi principi: zagotavljanja enakosti, upoštevanja potreb in dajanja glede na zaslužnost.

POJMOVANJE IN RAZUMEVANJE RESNICE IN RESNIČNOSTI

Ko govorimo o pravičnosti v pravu, ne moremo mimo njej sorodnega oz. neredko celo predpostavljenega pojma, to je resnice oz. resničnosti. Ne nazadnje ima pravo v mnogo svojih panogah opraviti ravno z resnico. V veliki meri se z ugotavljanjem resnice ukvarja npr. kazensko procesno pravo, ko sodišče ugotavlja potek dogodkov, ki so privedli do nekega nedovoljenega ravnanja in prek tega dejansko stanje v določeni kazenski zadevi. Večji del kazenskega procesa v predhodnem postopku in na glavni obravnavi je naravnano na ugotavljanje dejanskega poteka dogodkov, o čemer govorita stranki v postopku, njune priče, morebitni izvedenci in drugi, ki morajo biti opozorjeni na to, da so dolžni govoriti po resnici, ter na posledice krivega pričanja. V sodnem procesu gre torej običajno za empirično ali avtentično resničnost.

Drugačno je pojmovanje, ki govori o tem, da se o resnici in resničnosti, torej o tem, kaj je resnica in resnično, lahko dogovorimo. Resnica je potemtakem (lahko) stvar dogovora. Von Foerster (po Barnesu, 1994, v Šugman Bohinc, 1997, str. 301) tako opredeljuje

resničnost kot „konsistentni referenčni okvir najmanj dveh opazovalcev“. Po tej definiciji ni resničnost (in resnica) nekaj vnaprej danega, temveč je vselej funkcija dogovora vsaj dveh opazovalcev oziroma udeležencev v sistemu, torej izraz njunega strinjanja, soglasja o nečem kot o resničnem. Von Foerster (prav tam) ne priznava objektivne resničnosti, temveč govori o interpretativnosti naše mentalne aktivnosti. Če bi njegovo definicijo prevedli v matematično enačbo, ki pojmovanje resničnosti prikaže še bolj nazorno, bi lahko zapisali formulo:

$$\text{resnica} = f(\text{dogovora}).$$

Tukaj se postavi pod vprašaj doseganje resničnosti v sodnem postopku, kjer je sodnik tisti, ki ugotavlja in v končni fazi tudi ugotovi resničnost oz. jo dogovori sam s seboj.

Podobno opredeljuje resnico in resničnost Pask (1992, v Šugman Bohinc, 1996), ki pravi, da je resnica hermenevtična (in ne objektivna), saj predstavlja nekaj, o čemer se dva ali več udeležencev strinja oz. dogovori, da je resnično – in v tem je vsa resnica ter edina resničnostna vrednost dogovora. Do dogovora in s tem do resnice pa pridemo z izčiščevanjem pomena (ki je neizogibno zasebni pomen vsakega udeleženega akterja) prek konverzacije, ki se ustavi na točki, ko se oba (ali več) udeleženca zedinita, da sta zadovoljna z interpretacijo drugega glede svoje lastne interpretacije. Rezultat je presekok oz. skupni delež interpretacij, ki sta jih udeleženca izmenjala in razvila skozi razgovor ter ki je postal skupno dogovorjeno razumevanje nekega koncepta oz. dogodka.

RAZREŠEVANJE SPORA V SODNEM PROCESU

V nadaljevanju bomo na kratko opredelili, kako se rešujejo spori v sodnem in pozneje v mediacijskem postopku. Pri nas je na voljo relativno malo organiziranih oblik alternativnega reševanja sporov, čeprav je v zadnjih letih zaslediti porast poravnave tako v kazenskih kot v civilnih zadevah, vzpostavljata in izvajata pa se tudi arbitražna in mediacija. Večina tistih, ki so v sporu, se odloči za vložitev tožbe in sodno pot razrešitve spora. Tak način seveda vključuje sodišča in njihovo sodno dejavnost.

Sodno dejavnost lahko na kratko opredelimo kot sojenje o pravnosti navzven zaznavnega vedenja in ravnanja pravnih subjektov, nato kot sojenje o pravicah in dolžnostih, ki so sporne med pravnimi subjekti, ter sojenje o pravnosti posamičnih in splošnih pravnih aktov. Nosilci sodne dejavnosti so sodišča, ki ugotavljajo dejansko stanje in ga pravno vrednotijo. Svoje delo opravljajo v sodnem postopku.

Sodni postopek se začne s predlogom obeh strank ali tožbo ene stranke kot tožnika. V predlogu ali tožbi stranke oblikujejo zahtevke, o katerih sodišče odloča na osnovi dokazov, katerih izvedbo predlagajo stranke. Tako npr. Zakon o pravnem postopku¹ (2004) govori v 8. členu, da „na osnovi izvedenih dokazov odloči sodišče o tem, katera dejstva štejejo za dokazana, po svojem prepričanju; na podlagi vestne in skrbne presoje vsakega dokaza posebej in vseh dokazov skupaj in na podlagi uspehov celotnega postopka.“

V času sodnega postopka tako sodišče (ki deluje v sestavi sodnika in sodnikov porotnikov ali enega sodnika) zasliši stranke, priče, morebitne izvedence, pregleda in oceni predložene in predlagane dokaze ter opravi druga dejanja, ki so potrebna za razjasnitev dejanskega stanja nekega konkretnega življenjskega primera. Pravno gledano zanimajo sodnika torej tista (in samo tista) dejstva življenjskega primera, ki ustrezajo dejstvom, tj. sestavinam zakonskega dejanskega stanu (ta dejstva imenujemo konkretni dejanski stan). Engisch (1963, v Pavčnik 1999) navaja, da moramo razločevati med tremi vprašanji, ki vodijo k oblikovanju konkretnega dejanskega stanu: najprej si predstavljamo, kakšen naj bi bil življenjski primer, nato ugotavljamo, kaj se je v resnici zgodilo, in končno ocenimo, kakšen in v čem je dejanski stan glede na prvine, ki jih ima zakonski dejanski stan.

Sodišče oz. pristojni organ mora vselej „popolnoma in po resnici ugotoviti sporna dejstva, od katerih je odvisna utemeljitev zahtevka“ v pravnem postopku (ZPP, čl. 7/1) oziroma „po resnici in popolnoma ugotoviti dejstva, pomembna za izdajo zakonite odločbe“ v kazenskem postopku (ZKP², čl. 17/1) oziroma „ugotoviti vsa dejstva in okoliščine, ki so za odločitev pomembne“ v upravnem postopku (ZUP³, čl. 135/1).

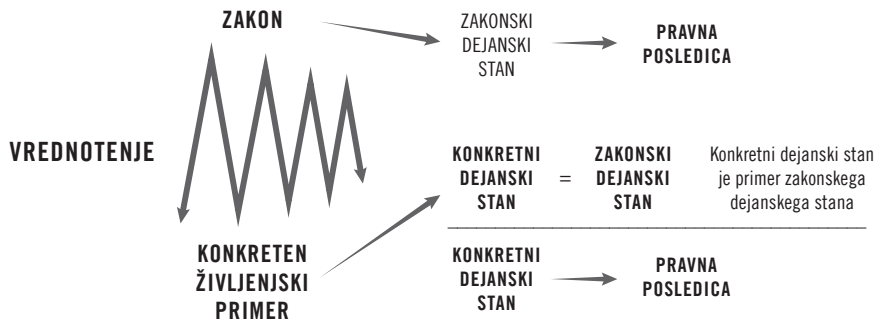
¹ Za imenovani zakon uporabljamo v nadaljevanju okrajšavo ZPP.

² ZKP je okrajšava za Zakon o kazenskem postopku, 2002.

³ ZUP je okrajšava za Zakon o splošnem upravnem postopku, 1999.

Tako v Zakonu o kazenskem postopku (2002) kot v Zakonu o pravdnem postopku (2004) je torej zaslediti pojem resnice, za katere popolno ugotovitev je sodnik po zakonu obvezan.

Vzporedno s postopkom, v katerem sodnik oblikuje konkretni dejanski stan, teče tudi postopek, v katerem sodnik išče in pomensko določa zakonski dejanski stan s pravno posledico (**SLIKA 1**).



SLIKA 1: Pravno vrednotenje oz. odločanje

Oba postopka, tako Pavčnik (1999), sta med seboj povezana: življenjski primer primerjamo z možnimi zakonskimi dejanskimi stanovi in obratno, vse dotlej, dokler ne opredelimo njunih sestavin in ju konstituiramo kot spodnjo in zgornjo premiso pravne odločitve (**SLIKA 2**). Odločitev je torej mogoča šele tedaj, ko opredelimo tako konkretni (življenjski) kot zakonski dejanski stan, ki se ujemata, in ko glede na značilnosti konkretnega dejanskega stanu določimo pravno posledico, ki jo za primer te vrste narekuje pravno pravilo. Pravno odločanje je torej sad človekove, tj. sodnikove odločitve, ki je rezultat najboljšega približka med konkretnim in zakonskim dejanskim stanom.

$$\frac{\text{zakonski dejanski stan}}{\text{pravno pravilo}} = \text{pravna posledica} - \text{tj. odločitev}$$

$$\frac{\text{konkretni dejanski stan}}{\text{relevantna dejstva konkretnega življenjskega primera}}$$

SLIKA 2: Pravno odločanje

Postopek pred sodiščem se konča z izdajo sodbe ali sklepa. S sodbo sodišče v civilnih postopkih odloči, da je tožbeni zahtevek bodisi utemeljen in tožniku deloma ali v celoti ugodi, bodisi da je neutemeljen in ga zavrne oz. zavrže, če spozna, da ni pravne podlage za odločanje. V kazenskem postopku sodišče s sodbo odloči o obtožbi ter odloči bodisi, da se obtožba zavrne ali se obtoženec oprosti obtožbe ali pa spozna za krivega (356. čl. ZKP, 2002). S sklepom odloča v postopkih proti mladoletnikom, kjer je izid podoben. Prav tako lahko sodišče s sodbo obtožni predlog zavrže. Stranki imata v vseh primerih možnost pritožbe, s katero lahko izpodbijata sodbo zaradi kršitev postopka, zakona ali nepravilnosti v zvezi z ugotavljanjem dejanskega stanja ter še iz nekaterih drugih razlogov. O morebitni pritožbi odloča drug pravosodni organ, ki ima možnosti, da sodbo spremeni, razveljavi, potrdi ali pa pritožbo zavrne. Stranke imajo torej možnost pritožbe, ki se je najpogosteje tudi poslužijo, kar pa pomeni, da postopek z izdajo sodbe prvostopenjskega organa ni bil končan (in še toliko manj dokončen) ter se nadaljuje, kar pomeni za stranke ponovno vključitev v postopek in reševanje spora, nove stroške, nove naroke ter ponoven časovni odmik od rešitve.

KONCEPT (RAZ)REŠEVANJA SPORA V MEDIACIJI

Mediacija je v zahodnem svetu (poleg arbitraže) najpogostejša in tudi najuspešnejša (prim. Shuker, 2001) alternativa sodnemu načinu razreševanja sporov in jo uvrščajo med tako imenovane alternativne oblike reševanja sporov (uveljavlja se kratica ARS, v angleškem jeziku pa ADR *alternative dispute resolution*).

Mediacija v širšem smislu predstavlja teorijo o vlogi konflikta v družbi, o pomembnosti enakovrednosti, participacije, samoodločanja ter obliko nevedenega vodenja v reševanju problemov in sprejemanju odločitev. Mediacija je tudi proces, v katerem naj bi se dosegla osebna in družbena preobrazba v smeri razvijanja novih in kreativnih človeških rešitev na področju problemov in sporov (Menkel Meadow, 2001).

Mediacija v ožjem smislu je proces, v katerem udeleženci s pomočjo nevtralne tretje osebe (oz. oseb) sistematično osamijo sporna vprašanja z namenom iskanja možnosti, tehtanja alternativ in oblikovanja

sporazumnega dogovora, ki bo zadovoljil potrebe vseh udeležencev. Mediacija poudarja odgovornost strank za sprejemanje odločitev, ki lahko bolj ali manj vplivajo na njihovo življenje. Mediacija je torej k razrešitvi konflikta usmerjena intervencija. Njen namen je razrešiti spor, omiliti konflikt in odločiti o zadevi (Folberg in Taylor, 2001).

Mediacijski postopek se v marsičem razlikuje od sodnega (podrobnejša primerjava in analiza je podana proti koncu prispevka), kar bistveno ločuje oba načina pri doseganju pravičnosti, iskanju resnice, udeležbi strank in končnem rezultatu postopka ter, kar ni zanemarljivo, odnosu med strankama po koncu postopka.

Kot eno bistvenih prvin in prednosti mediacije vidijo pravni in drugi strokovnjaki v dejstvu, da „se z mediacijo reševanje sporov vrača tja, od koder izvira – k ljudem samim. Nihče ni namreč boljši izvedenec glede lastnih problemov, kot so stranke same“. (Zalar, 2000, str. 3.) Mediacijo imenujejo tudi pravico s človeškim obrazom (Zalar, 2004).

Čeprav mediacija (še) ni formalno izoblikovana in je vprašanje, v kakšni meri jo je sploh mogoče vsebinsko in procesno formalizirati, je vendar mogoče iz različnih modelov izluščiti določene skupne značilnosti, ki spremljajo praktično katerikoli postopek, imenovan mediacija.

Najprej je treba poudariti, da je eno temeljnih načel v mediaciji prostovoljnost in zaupnost. Mediacija ne more biti uspešna, če je katera od strank vanjo prisiljena, saj ni mogoče konstruktivno iskanje rešitev in ni mogoča sklenitev sporazumnega dogovora, ki se ga bosta stranki držali. Prav tako je temeljnega pomena, da imata stranki zagotovilo, da bodo v procesu mediacije zaupane stvari ostale med udeleženi in da izid mediacije ne bo negativno vplival na nadaljnji razvoj dogodkov v zvezi s sporom.

Drugo načelo in značilnost je sodelovanje tretje osebe – mediatorja – in njegova nevtralnost. Mediator mora biti v vsakem trenutku postopka nevtralen in nepristranski. Nobeni izmed strani ne more svetovati, kaj je najbolje zanjo, lahko pa podaja določene predloge, ki se nanašajo na obe stranki. Mediator tudi ni pooblaščen za sprejemanje odločitev (po čemer se mediacijski postopek bistveno razlikuje od sodnega), temveč je zgolj pospeševalec pogajanj med strankama in nima nikakršne moči avtoritativno poseči v razmerje med strankama ter odločati v sporu; odločitev sprejmeta stranki sami. Vloga mediatorja je, da pospešuje pogovor med strankama, jima pomaga pri pogajanjih,

vzdržuje mirno in sodelujoče vzdušje, skrbi za spoštovanje oseb in mnenj ter usmerja iskanje možnosti za rešitev spora.

Tretja značilnost mediacije je, da postopek sam daje strankama vso moč glede razreševanja in razrešitve spora. Spor se rešuje na ravni, na kateri se je začel, pri strankah samih. Stranki imata vse možnosti, da povesta, kar želita, vprašata, kar bi radi izvedeli, podajata mnenja, izrazita svoja čustva in pomisleke. Stranki imata vso moč, da se odločita za kakršnokoli rešitev oziroma izid spora. Mediacija se ne konča tako, da bi bila ena stranka zmagovalec, druga pa poraženec, saj bi bilo to v najočitnejšem nasprotju s poslanstvom mediacije. Stranki skupaj sprejmeta sporazumno rešitev, ki se izkaže kot tista, ki v največji meri zadovoljuje želje in potrebe obeh. Ker imata stranki isti cilj, tj. dokopati se do optimalne rešitve za vsako od njiju, ni ozračja tekmovalnosti in zaostrovanja, temveč je poudarjen princip sodelovanja. Ob koncu se običajno, če pride do skupnega dogovora, ta zapiše v pisni obliki, ki ga podpišeta obe stranki.

V mediaciji potemtakem ni v ospredju iskanje resnice, dejanskega stanja oz. poteka nekega dogodka. Mediacija je naravnana predvsem na prihodnost, za katero iščeta stranki sami, kaj je zanju najboljše ter kaj je po njunem mnenju pošteno in pravično. Konec koncev sta sami udeleženci v sporu in zakaj jima ne bi priznali, da sami najboljše vesta, kaj je dobro zanju, če se s tem obe strinjata ter se nobena ne čuti oškodovane in opeharjene. Bistveni element mediacije pa je tudi dejstvo, da si stranki po tem, ko sta razrešili spor in se dogovorili glede vseh pripadajočih odprtih vprašanj ter se spravili druga z drugo in hkrati sami s seboj, sežeta v roko ter sta sposobni vzpostaviti bolj ali manj odprt, pošten in dober odnos. Z vidika življenja posameznika je to za marsikoga največje bogastvo mediacije.

ZASLEDOVANJE PRAVIČNOSTI PREK KOMUNIKACIJE IN KONVERZACIJE

KOMUNIKACIJA IN KONVERZACIJA

Izhajamo iz predpostavke, da komunikacija ne pomeni isto kot konverzacija in da gre za dva podobna, vendar ne enopomenska pojma. To utemeljujemo z navedbami nekaterih strokovnjakov.

Pri komunikaciji gre po komunikacijski teoriji za to, da pošiljatelj oz. oddajnik odda neko sporočilo, informacijo, interpretacijo, koncept ipd. po nekem komunikacijskem kanalu (audio-, video-, audiovizionalnem ipd.) prejemniku. Pri tem je treba upoštevati, da oddano sporočilo potuje opremljeno z dodatnimi šumi, s katerimi tudi prispe do prejemnika. Ta kavzalno-logični model spoznavanja (prim. Kordeš in Jeriček, 2001) govori o golem prenosu informacije, pri čemer je resnična vrednost komunikacije (Pask, 1980, str. 999, v Šugman Bohinc, 1998) v njeni *točnosti* in *verodostojnosti*, ki ju ugotavljamo s predstavljanjem *pravih in napačnih* vrednosti v kontekstu propozicionalne ali opisne in verjetnostne logike.

V zadnjem času se pojavljajo drugačna gledanja na komunikacijo, ki jo vse manj opredeljujejo kot logično kavzalni model, katerega bistvo je prenašanje vsebine in jasnost njenega pomena ter vedno bolj kot proces stalnega porajanja, soustvarjanja, spreminjanja in povzročanja razlike v drugem.

Kordeš in Jeriček (2001) navajata izhodišče Ittelsona in Kiipatricka, ki na podlagi eksperimentov, ki kažejo, da zaznava ni končen oz. objektivni in absoluten odsev resničnosti, podajata tezo, da je zaznava človekov konstrukt, ki je najboljša možna predstava sveta. Tako naj bi bilo med vsemi živimi organizmi in tudi njihovo komunikacijo, saj je to vrsta spoznavanja. Proces komunikacije ni oddajanje in sprejemanje vsebine sporočila, temveč njeno soustvarjanje.

Nazorno nam to pomagata razložiti izjavi Von Foersterja (Foerster, 1993, v Šugman Bohinc, 1996) – „vse, kar je bilo rečeno, je rekel nekdo“ in „vse, kar je bilo rečeno, je bilo rečeno nekemu“. Prva izjava nam pove, da je bilo vse rečeno s strani *nekoga*; to pomeni, da bi bila ista izjava, informacija, pripoved rečena s strani nekoga drugega, drugačna. Sporočilna vrednost sporočila namreč ni zgolj vsebina sporočila,

temveč tudi način sporočanja, ton, izraz tistega, ki oddaja sporočilo, itd. Vse skupaj pa je informacija, ki jo je (želel) posredoval(ati) oddajnik. Na drugi strani imamo prejemnika. Tudi prejemnik je *nekdo*, v drugi izjavi tisti *nekdo*, komur je bilo nekaj rečeno. Kar pomeni, da če bi bila ista informacija namenjena in rečena komurkoli drugemu, bi bila rečena drugače, kar pa pomeni, da komunikacija ne bi bila več enaka. Vsebine informacije ne moremo ločiti ne od oddajnika in tudi ne od prejemnika, saj sta oba del te vsebine, ki ju določa, in še več, tudi spreminja. Komunikacijo je treba obravnavati kot živ proces, kot proces stalnega porajanja in nastajanja, v katerem se tako vsebina kot tudi akterja nenehno spreminjata. Komunikacija med dvema (ali več) je odvisna od vrste dejavnikov tj. njunih (njihovih) preteklih izkušenj, njunega (njihovega) odnosa oz. razmerja, trenutnega razpoloženja itd.

Zadnjega Pask in Gregory (1986, v Šugman Bohinc, 1998) ne pojmujeta več kot komunikacijo (ki jo razlagata skladno s komunikacijsko teorijo), temveč kot konverzacijo, ki jo kakovostno ločita od komunikacije. Po njunem je konverzacija „naravni jezik v dajanju – proces, s katerim namerno uporabljamo jezik, da bi napravili sebe in svet razumljivega eden drugemu“ (prav tam, str. 421). Teorija konverzacije je tako teorija interpersonalnih in intrapersonalnih spoznavnih procesov. Ujema se s hermenevtičnim gibanjem v psihologiji in s kibernetiko drugega reda – predpostavlja namreč vključitev opazovalca v sistem opazovanja.

Pask (Šugman Bohinc, 1996) je pokazal, da konverzacija (skladno z njegovo definicijo) ni prenašanje ali komunikacija podatkov niti ni sredstvo nadzora vedenja enega udeleženega akterja nasproti drugemu, saj je ravno nasprotna nadzoru. Konverzacija namreč vedno predpostavlja in vključuje neke vrste vzajemno razumevanje, nekakšno usklajevanje med udeleženci. Skozi razgovor lahko udeleženci povečajo bogastvo svojih konceptov in morda na koncu delijo kakšen skupen koncept, ko dosežejo strinjanje oz. dogovor ali sporazum. Tako je tudi vrednost konverzacije (ki glede na definicijo vedno zahteva vsaj nekaj komunikacije) v sporazumu, ki ga dosežejo udeleženci in ki si ga predstavljamo v smislu usklajenih resničnostnih vrednosti znotraj logike samega postopka konverzacije. Resničnostna vrednost razgovora je potemtakem strinjanje ali sporazum o nestrinjanju udeleženih akterjev glede neke stvari ali dogodka. Pask (1992, v Šugman Bohinc,

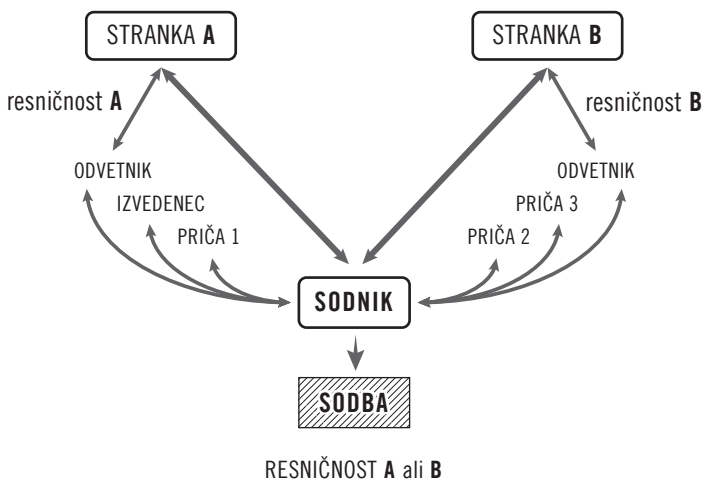
1998, s. 423) iz tega izpelje nov pogled na resnico – zanj „je resnica hermenevtična, nekaj, o čemer se oba udeležena akterja dogovorita oziroma strinjata, da je resnično – in v tem je vsa resnica ter edina resničnostna vrednost razgovora“.

KOMUNIKACIJA V SODNEM IN KONVERZACIJA V MEDIACIJSKEM PROCESU

V smislu povedanega bomo tudi mi postavili ločnico med komunikacijo, kot jo opredeljuje klasična komunikacijska teorija, in konverzacijo, kot jo definira Pask. S tega vidika pogledjmo, kako potekata ena in druga najprej v sodnem, nato pa še v mediacijskem postopku.

O konceptu reševanja spora v sodnem postopku je bilo govora že v predhodnem poglavju, zato na tem mestu predstavljeni postopek zgolj ponazarjamo s shemo (SLIKA 3).

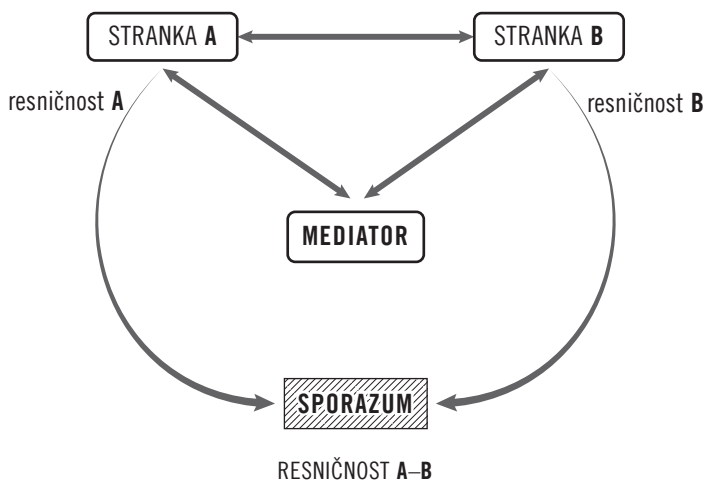
Shema, ki predstavlja komunikacijske poti v sodnem postopku, jasno ponazarja, da poteka komunikacija med udeleženci sicer skoraj praviloma dvosmerno, da pa ima specifične kanale, ki so rezervirani za posamezne udeležence in ne poteka prosto med vsemi udeleženci. Izluščimo lahko nekaj značilnosti. Stranka A in stranka B med seboj



SLIKA 3: Komunikacijske poti pri sodnem reševanju spora

(neposredno) ne komunicirata. Svoj koncept ozadja spora in vseh dejstev sporočata neposredno sodniku in vsaka svojemu odvetniku. S preostalimi udeleženci stranki A in B ne komunicirata. Sodnik je tisti, ki skuša dejansko stanje kar najbolj razjasniti še z zasliševanjem, pričanji in strokovnimi mnenji drugih, na koncu pa sam odloči in izda sodbo. Med strankama torej ni nobenega komuniciranja, dogovarjanja ali celo iskanja skupnega dogovora. Gre za goli prenos informacij, dejstev, konceptov, ki so naslovljeni na sodnika. Te informacije se skozi celoten postopek preverjajo, dopolnjujejo, dokazujejo, zanikajo itd. Ugotavlja se njihova verodostojnost s pomočjo različnih udeležencev v postopku.

Drugače je s komunikacijo v mediacijskem postopku, kjer je komunikacija kakovostno nadgrajena s konverzacijo, kot jo pojmuje Pask. Rečeno je že bilo, da konverzacija nujno vsebuje elemente komunikacije, saj se vzpostavlja, tj. poteka s komunikacijo. V mediaciji sta udeleženi (tako kot v sodnem postopku) običajno dve strani (znotraj katerih lahko sodelujejo še drugi, npr. odvetnik, drugi zakonec, izvedenec ...) ter mediator (**SLIKA 4**). Mediatorjeva naloga je, da skrbi za potek postopka, uravnoteža vlogi obeh strani, skrbi za enake možnosti obeh partnerjev, skrbi za poštenost ter z vsem tem aktivno usmerja stranki k iskanju skupnih možnosti in dogovora. Mediator ves čas



SLIKA 4: Komunikacijske poti pri reševanju spora v mediaciji

postopka ostaja posrednik, ki svojo vlogo posredovanja prilagaja dinamiki med strankama. Stranki pa ne komunicirata zgolj z mediatorjem, temveč tudi druga z drugo. Tako je komunikacijski kanal v vseh treh stranicah trikotnika dvosmeren in vodi od vsakega udeleženca do obeh preostalih in nazaj.

To so elementi, ki po Pasku predstavljajo konverzacijo, katere cilj ni čim bolj dosleden, tj. pravilen prenos informacij, ki ga zasleduje komunikacija, temveč vzajemno približevanje dveh z različnima konceptoma, iskanje skupnega koncepta, doseganje sporazuma in dogovora.

Shemi prikazujeta tudi zasledovanje resničnosti. Kot je razvidno, se v sodnem procesu resničnost ugotavlja ter sodba potrди resničnost ene in zavrne resničnost druge strani. Kot pravilna obvelja torej le ena verzija: A ali B. Nasprotno pa se v mediacijskem postopku resničnost ustvarja. Čeprav sta na začetku dve verziji resničnosti, enako kot v sodnem postopku, je rezultat mediacije dogovor, ki pomeni skupno, na novo dogovorjeno, ustvarjeno resničnost, torej resničnost A in B hkrati.

ODLOČANJE ALI DOGOVARJANJE – KAJ JE RESNIČNO RESNIČNO IN KAJ PRAVIČNO

Ko nadaljujemo razmišljanje o pravičnosti, navedimo najprej anekdoto, ki jo je ob neki priložnosti povedal Hans C. Kruger. Oliver Wendel Holmes ml. je zapuščal Boston in odhajal v Washington, kjer naj bi zasedel mesto sodnika na Vrhovnem sodišču ZDA. Ob tej priložnosti je priredil poslovilno druženje, in ko so se njegovi sodniški kolegi poslavljali od njega, so mu zaželeli: „Zbogom, sodnik, in sodi pravično!“ Holmes jim je po krajšem premisleku odgovoril: „Ne grem v Washington, da bi sodil pravično. Tja grem, da bom uporabljal pravo!“ (Kreger, 2000, v Pavčnik, 2001a.)

Kako je torej s pravičnim sojenjem? Se pravičnost bolje dosega s sojenjem, tj. z odločanjem posameznika (ali posameznikov), ali je skupni dogovor udeleženih večje zagotovilo pravičnosti oz. jo celo presega?

Oliver W. Holmes ml. se je te dileme očitno zavedal, ko se je izognil opredelitvi, da bo skušal soditi pravično, raje se je omejil na uporabljane prava. Pavčnik (2001b, str. 1152) pravi, da „... je v naravi pravičnosti,

da je krhka dragotina. Dilema ni, da se krhkosti izognemo ali pa da jo presežemo; izziv je, da se krhkosti zavedamo in da se nanjo tudi odzivamo z dejanji, ki nepravilne pravičnosti ne poglobljajo“. Pravičnosti pri tem gotovo ne gre absolutizirati. „Vsebinsko absolutiziranje pravičnosti je njeno takojšnje zanikanje. Vrhovne, najvišje, temeljne in podobne pravičnosti ni nikjer“ (prav tam, str. 1163). Pavčnik v nadaljevanju pravi, da stoji za vsakim merilom pravičnosti (ali nepravilnosti) človek. Človek, ki sprejema pravne odločitve – končni vir prava je po njegovem zelo in izključno človeški. V vsaki (pravni) odločitvi je treba pri iskanju pravičnosti najti pravo mero med obema skrajnostma, ki že prehajata v nepravilnost. „Naj bo dejansko izhodišče odločanja takšno ali drugačno, naj bo normativno izhodišče odločanja takšno ali drugačno – povezava med njima in sama pravna odločitev sta vselej človekovo odgovorno dejanje. V pravem pomenu besede je šele to dejanje tisto, ki ustvarja pravo.“ (Pavčnik, 1991, str. 91, prav tam)

Sodnikova vest in njegovo uporabljanje prava sta torej merilo za doseganje pravičnosti v sodnem postopku. Ko gre za odločanje tretjega o zadevi dveh drugih, je to najbrž največja možna mera (za)varovanja interesov obeh in zasledovanja pravičnosti. Vprašanje je (le), ali je to (še) vedno dovolj dober način reševanja sporov, ki najbolj zadovolji doseganje pravičnosti.

Zalar (2004, str. 10) meni, da „tradicionalna pravda, ki deluje kot nogometna tekma, v kateri si obe strani v sporu prizadevata zabiti čim več golov, ne more (več) zadovoljiti interesov vpletenih“. Vloge udeleženi in postopki so se začeli spreminjati. Spreminja se vloga sodnika, ki namesto sojenja iz zasede zavzema vlogo reševalca problemov in strankama ponuja nadzor nad izidom postopka; spreminja se cilj postopka reševanja sporov, ki v takih okoliščinah ni več izdaja sodbe, temveč sklepanje dogovorov, ki postajajo ključna pravna vrednota; spreminja se vloga strank v postopku, ki namesto navajanja lastnih dejstev in dokazov ter spodbijanja nasprotnikovih aktivno sodelujeta pri iskanju skupne rešitve ter s tem prevzemata odgovornost za izid spora nase. Strankama je dana svoboda glede reševanja in rešitve spora – svoboda, ki je sodni proces ne more dati. Kaže se v tem, da lahko stranki glede vsake sporne stvari posebej iščeta skupni odgovor in ga skupaj dogovorita. To pa pomeni, da puščamo širino

različnim možnostim in zavračamo stališče, da je v danem primeru mogoče odgovoriti le na en možen pravilen način.

Heinz Von Foerster (Foerster, 1993, v Šugman Bohinc, 1996) govori v zvezi s tem o dveh temeljnih skupinah vprašanj: ena so rešljiva, določljiva in odgovorljiva, druga pa v principu nerešljiva, nedoločljiva, neodgovorljiva. Rešljiva so tista vprašanja, na katera je mogoče dati zgolj en pravilen odgovor – pripadajo razsežnosti *običajne znanosti* in so del referenčnega okvira z jasno določenimi pravili operacije, formalizma, algoritma, ki predpisuje postopke, po katerih opravimo pot od danega izhodišča do končnega cilja. Načeloma nerešljiva vprašanja pa so tista, za katera ne obstaja enotno referenčno polje pravil s točno opredeljenimi postopki, po katerih bi vsakemu vprašanju pripadal eden ali nekaj pravilnih odgovorov. Pri odgovarjanju na taka vprašanja smo popolnoma svobodni; sami se odločamo, kako bomo odgovorili na nerešljivo vprašanje, in imamo pri tem vso svobodo izbire. Če prenesemo to svobodo izbire na področje reševanja sporov v sodnem procesu in v mediaciji, lahko ugotovimo, da se v vsakem od procesov izvaja različno. V prvem odgovarja na tovrstna vprašanja sodnik sam, v drugem pa stranki v medsebojnem vzajemnem dogovarjanju. V sodnem postopku se marsikdaj pojavi vprašanje *kdo ima prav*, ki je po Von Foersterjevi teoriji v principu nerešljivo. Gre za pretekli dogodek, ki ga ni mogoče zavrteti nazaj in mu biti priča, da bi lahko preverili njegov potek in da bi lahko z gotovostjo trdili, kako so se stvari zgodile. Ker ni torej enega samega pravilnega in preverljivega odgovora, je to nerešljivo vprašanje, na katerega je možnih veliko pravilnih odgovorov oz. dogovorov. Sodni postopek jih izključuje, mediacija pa ponuja tovrstne možnosti.

Pri mediaciji gre za (po)polno avtonomijo strank, da sami(e) odločita(jo) o svojem sporu in vseh (v principu nerešljivih) vprašanjih v zvezi z njim. Gre za pogovarjanje o vseh odprtih dilemah in nenehno dogovarjanje glede njihovih razrešitev. V mediaciji gre za nenehno izmenjavo konceptov in njihovo delitev z drugimi (ob ohranjanju medsebojnih razlik) udeleženci, kar Pask imenuje konverzacija. Zanj so koncepti (Šugman Bohinc, 1998) osnovna enota razgovora. K vsakemu konceptu po njegovem vodita oz. ga proizvajata najmanj dva druga koncepta, iz česar izhaja, da je vsak koncept vsebovan v drugem konceptu in da vsak vsebuje neskončno število konceptov. Stranki v mediaciji tako z razjasnjevanjem in razčiščevanjem iščeta in ustvarjata

nov, skupen koncept, s katerim se bosta obe strinjali. In v dogovoru je resničnostna vrednost razgovora (Pask, 1992, v Šugman Bohinc, 1996), ki pomeni strinjanje ali pa sporazum o nestrinjanju glede določene stvari ali dogodka. Resnica je torej hermenevtična, je nekaj, o čemer se oba udeleženca dogovorita oz. strinjata, da je resnično. Je funkcija dogovora najmanj dveh o tem, da je nekaj resnično.

Do take resnice oz. dogovora pridemo prek dogovarjanja z izčiščevanjem pomena v razvoju konverzacije (Šugman Bohinc, prav tam). To izčiščevanje poteka v procesu spiralne krožnosti, kjer proizvod enega procesa (ravni) postane izhodišče naslednjega procesa (ravni) interpretativne aktivnosti. Proces izčiščevanja se ustavi oz. konča na točki, ko se oba udeleženca strinjata, da sta zadovoljna z interpretacijo drugega glede lastne interpretacije ter lahko oblikujeta skupni koncept in dosežeta dogovor. Po doseženem dogovoru je repertoar osebnih konceptov vsake osebe v konverzaciji bogatejši za izkustvo celotnega razgovora. Rezultat je presek oz. skupni delež interpretacij, ki sta jih udeleženca izmenjala in razvila skozi razgovor ter je postal njuno dogovorjeno razumevanje skupnega koncepta. Če bi povzeli po Kordešu in Jeričkovi (2001), bi lahko rekli, da gre v takem procesu za spiravno približevanje. Gre za izstop iz sebe, iz svojih znanih konceptov v svet konceptov drugega, v nov, nepoznan svet; za prekinitvev ustaljenega načina delovanja (spoznavanja) in za začetek novega, kar bo omogočilo širjenje in spreminjanje, za kar sta potrebni odločitev in odprtost.

PRIMERJALNA EPISTEMOLOŠKA ANALIZA SODNEGA IN MEDIACIJSKEGA POSTOPKA

EPISTEMOLOŠKA ANALIZA SODNEGA PROCESA

V sklepu bomo podali kratko epistemološko analizo sodnega in mediacijskega procesa ter ju primerjali med seboj. Epistemologija je znanost, ki proučuje strukturno pogojeno in določeno vsebino ter način zaznavanja, razmišljanja in odločanja živega organizma (Šugman Bohinc, 1996). Predstavlja temeljne predpostavke, na podlagi katerih spoznavamo (skozi delovanje) in delujemo (skozi spoznavanje). Z epistemološko

analizo razumemo analizo procesa, kjer ugotavljamo, kakšne predpostavke določajo posamezni proces, kako proces deluje, kako komunicirajo udeleženci v postopku ... vse to pa bomo opredeljevali glede na dva različna pristopa – objektivističnega in hermenevtičnega, tj. konstruktivističnega. Objektivistična teorija gleda na svet linearno in kavzalno, nepristransko, zanjo so dogodki predvidljivi, je statična, klasična in zagovarja logično znanstveni model. Hermenevtiki poudarjajo interpretiranje in pojasnjevalno metodo, ki ustvarja, je krožno delujoča, na podlagi razumevanja in spozna(va)nja ustvarja novo, zagovarja neponovljivost in nepredvidljivost, je dinamična in odprta, izumlja in konstruira pomen ter verjame v doseganje soglasja in dogovora.

Najprej pogledjmo sodni postopek – kakšno vlogo in pristojnosti imajo stranke v njem in kakšen je njihov medsebojni odnos. Stranki v sodnem postopku sta nasprotni stranki, med njima je tekmovalen (ne sodelujoč) odnos; stranki pri odločitvi ne sodelujeta, temveč zgolj podajata dokaze, sodniku dajeta informacije; njuna udeležba je pogosto prisilna (npr. prisilna privedba, ni prostovoljne udeležbe); med strankama ni ravnovesja moči, temveč vlada premoč ene strani nad drugo; stranki sta med seboj sprti (tako na začetku kot na koncu postopka, do katerega se sprtost še pogloblja).

Pri sporu in odločanju v zvezi z njim zasledimo linearno povezanost dogodkov; predmet spora so rešljiva vprašanja (na katera je mogoče poiskati pravilne, rešljive odgovore); tudi konkreten primer je določljiv – zanj obstaja konkretna zakonska norma in pravna posledica; o sporu odloča in odloči sodnik – po nujnosti, vnaprejšnji danosti pravne norme; stranki pri odločanju ne sodelujeta; vsebina v zvezi s sporom se prek informacij zgolj prenaša (se ne ustvarja); fokus je obrnjen na spor, na problem; pri odločanju ni svobode izbire, temveč gre za določene norme; končna odločitev je enostranska in je dana od spodaj navzgor; izvršitev sodbe je prisilna.

Pri komunikaciji je zaslediti vsebinski nivo, kjer gre za prenašanje informacije po kanalu od oddajnika do prejemnika; pogovor je naravnian v glavnem na preteklost.

Reševanje problema je statično – pravila in postopek so vnaprej določeni; model reševanja problema je logično znanstveni; predmet ugotavljanja je pogosto ‚zakaj‘; resnica se ugotavlja; pravičnost se določa po navzven določeni morali.

EPISTEMOLOŠKA ANALIZA MEDIACIJSKEGA PROCESA IN PRIMERJAVA OBEH ANALIZ

Mediacijski postopek je utemeljen na popolnoma drugačnih predpostavkah, saj zanj veljajo diametralno nasprotna pravila.

Udeležba strank je prostovoljna; stranki sami oblikujeta odločitev (ni dana od zgoraj navzdol); njun pristop do reševanja problema je sodelujoč (ne tekmovalen); mediator ne odkriva, temveč pomaga pri ustvarjanju skupne rešitve; razmerje moči med strankama je uravnoteženo, saj je to ena izmed mediatorjevih nalog; po doseženem dogovoru in končanju postopka sta stranki spravljeni druga z drugo in sami s seboj.

Dogodki, ki izhajajo iz spora, so krožno povezani med seboj (niso ločeni in linearni); vprašanja, o katerih je govora, so v načelu nerešljiva vprašanja, tako da ni zanje v naprej predpisanega edino pravilnega odgovora, temveč stranki iščeta skupni koncept odgovora na sporne točke; sporni primer ni tipičen, temveč poseben, neprimerljiv in nepovnljiv. Pri odločitvi glede izida rešitve spora odločata zgolj stranki sami – pri tem imata vso svobodo in nosita za to vso odgovornost sami; stranki sami oblikujeta odločitev; vsebina spora se ustvarja in sprti dogovarja (ni zgolj prenosa informacij); fokus je obrnjen na rešitev (ne toliko na preteklost); odločitev je sporazumna, dogovorna in enakovredna; izvršitev dogovora je prostovoljna in dogovorjena.

Raven komunikacije v mediaciji je vsebinska in odnosna, ki povzroča spremembe v konceptih, kar pomeni, da gre za konverzacijo; informacija ni zgolj preneseno sporočilo, temveč prikazuje razliko, ki pri udeležencih povzroči novo razlikovanje; pogovor je naravnán na urejanje prihodnosti (ne na razčlenjevanje preteklosti).

Reševanje problema je dinamično ter dopušča sprotne spremembe in novosti; model reševanja je narativen in fleksibilen; predmet ugotavljanja je pogostejše ‚kako‘ kot ‚zakaj‘; nad skupno moralo prevladuje etika posameznika – resnica in pravičnost sta predmet skupnega določanja in dogovarjanja.

Razlike med sodnim in mediacijskim postopkom so velike. Bolj nazorno predstavo o objektivističnih in hermenevtičnih elementih v enem in drugem procesu bomo dobili, če analizi kodiramo in ju zapišemo v tabelo (SLIKA 5).

Predmet opazovanja	sodni proces	mediacija
odnos med strankami	tekmovalen – O	sodelujoč – H
tretja stran	sodnik – odkriva – O	mediator – izumlja oz. ustvarja – H
dogodki	linearno povezani – O	krožno odvisni – H
predmet (narava) spora	rešljiva vprašanja – O	nerešljiva vprašanja – H
kdo nosi odgovornost za rešitev spora	sodnik – O (navzven u.)	stranki sami – H (samoodgovornost)
odločanje	po nujnosti, vnaprejšnji danosti (pr. norme) – O	svobodno (so)odločanje – H
etičnost in moralnost	določena morala (navzven) – O	etika (navznoter) – H
konkretni primer	je predvidljiv, določljiv, splošen (zakonska norma ali precedens) – O	je poseben, enkratno, neponovljiv – H
udeleženosť strank pri odločanju vsebina	stranki ne sodelujeta pri odločitvi – O	stranki sami oblikujeta odločitev – H
raven komunikacije	se prenaša – O	se ustvarja – H
način komunikacije informacija	vsebinski, prenašanje informacije – O	vsebinski in odnosni, povzročanje spremembe – H
reševanje problemov	komunikacija – O	konverzacija – H
model reševanja predmet ugotavljanja fokus je obrnjen na predmet pogovora, naravnosť na problem	prenos informacije po kanalu od oddajnika do prejemnika – O	informacija je razlika, ki povzroči pri udeležencih razliko – H
izid rešitve spora resničnosť	statično, v naprej določena pravila in postopek – O	dinamično, sproti (so) ustvarjajoče – H
odnos med strankami po koncu postopka	logično znanstveni – O	narativni, fleksibilni – H
	,zakaj?' – O	,kako?' – H
	problem – O	rešitev – H
	preteklost – O	prihodnost – H
	definiranje – O	prestrukturiranje – H
	zmaga/poraz – O	zmaga/zmaga – H
	se ugotavlja – O	se dogovarja – H
	stranki sta sprti – O	stranki sta spravljene – H

Predmet opazovanja	sodni proces	mediacija
svoboda izbire	je ni (določenost) – O	je – H
udeležba strank	prisilna – O	prostovoljna – H
razmerje moči	ni ravnovesja – O	uravnoteženje moči – H
odločitev	enostranska, od zgoraj navzdol – O	sporazumna, dogovorna, enakovredna – H
izvršitev (raz)sodbe	prisilna – O	prostovoljna – H

SLIKA 5: Epistemološka analiza in primerjava razreševanja spora v sodnem procesu in v procesu mediacije (O – objektivistično, H – hermenevitično)

V prvi koloni smo nanizali tipične postavke v procesu, ki so predmet našega opazovanja. Glede na izhodišča objektivistične in hermenevitične teorije smo vsako od postavk uvrstili v objektivistični ali hermenevitični koncept in jo glede na kategorijo, ki ji pripada, označili z oznako O (objektivistična) ali H (hermenevitična). Dobljeni rezultat kaže skoraj neverjetno kategorizacijo brez odstopanj enega in drugega procesa, tako da so vse opazovane postavke znotraj sodnega procesa spoznane kot objektivistične, in nasprotno, vse postavke v mediacijskem postopku kot hermenevitične. V obeh postopkih so seveda možni odmiki in odstopanja v določenih segmentih od ene ali druge epistemologije. Sodnemu procesu je treba ponuditi priložnost, da prevzame določene konstruktivistične elemente, ki ga bodo napravili manj togega, bolj odprtega za sodelovanje strank pri reševanju spora, ustvariti boljšo komunikacijo (zakaj ne tudi konverzacijo) in tako dalje. Po drugi strani pa se v mediacijskem postopku na začetkih njegovega izvajanja in pravzaprav šele oblikovanja morda dogaja, da v posameznih primerih vsebuje kakšne objektivistične elemente – bolj nehote kot zavestno, pa vendar.

Novejši trendi razreševanja sporov gredo v svetu, Evropski uniji in v zadnjih treh letih tudi v Sloveniji vsekakor v smeri hermenevitičnega pojmovanja in mediacije.

VSE KLIČE K ETIKI SPOZNANJA, KI NAS ZAVEZUJE

Vsak, tako tudi sodniki, tožilci in odvetniki, ima svobodo in odgovornost za to, da se odloči, kako želi ljudem pomagati pri reševanju

njihovih sporov. Pavčnik (2001b) meni, da je pravnik vselej soočen s pravičnostjo v zakonu in pred njim. Pravičnost v zakonu ni njegovo delo, ker je dana in je sestavni del sveta, v katerem živimo. Če pravnik s to vrsto pravičnosti ne soglaša, lahko ravna kot moralna osebnost in se zavzame, da se jo dopolni ali spremeni. V vsakem primeru se mora odločiti tudi o tem, ali sploh hoče opravljati pravniško službo kot sodnik, odvetnik ali tožilec. Če pravniški poklic sprejme, je soočen tudi s pravičnostjo pred zakonom. Njegova naloga je, da ugotovi, katera merila pravičnosti so za pravicami in dolžnostmi pravnih subjektov, da ta merila vsebinsko normativno konkretizira in jih tudi enako uporablja v bistveno enakih konkretnih primerih.

Prav tako kot pravnik, ki se odloči za sodniški poklic, ima pravnik (ter v prihodnosti tudi drugi strokovni delavci socialnih, socioloških in psiholoških smeri) možnost odločiti se za mediacijo, če spozna, da je način reševanja sporov, ki ga ta ponuja, bolj konstruktiven, uspešnejši in prijaznejši za stranke v postopku.

Ne nazadnje oz. bolje rečeno predvsem pa odločajo o načinu reševanja svojega spora stranke. Danes lahko že rečemo, da tudi pri nas, saj se je z letom 2001 začela kot pilotski projekt izvajati sodnim postopkom pridružena mediacija, ki se je je danes mogoče poslužiti na treh Okrožnih sodiščih v Sloveniji. Ko bo ta možnost ponujena v vseh sodniških okrajih in tudi zunaj sodišč, bo lahko resnično vsakdo (čeprav ne vedno in za vsak primer) sam odločal, kako bo reševal svoj spor. Takrat ne bo več treba hoditi tako pogosto na sodišča, sploh pa ne zato, da bi tožili z namenom zmage, in ne zato, da bi se poravnali.

SKLEP

Alternativni oz. komplementarni koncepti reševanja sporov, med katerimi je zlasti mediacija, vnašajo v pravno kulturo in v kulturo medosebnih odnosov nove dimenzije in nove vrednote. Za to, da jih bo družba, ki jih je s svojim razvojem sprožila, prepoznala in pripoznala v širšem obsegu, pa je potrebno najmanj dvoje: čas in pozitivna izkušnja.

Želimo, da bi zlasti pozitivna izkušnja ljudi, ki bodo v procesu mediacije zadostili svojim željam in potrebam, dogovorili pravico ter ob tem ohranili osebno dostojanstvo in svojo integracijo, sprožila

razmišljanje in intelektualni napor teoretikov za proces nadaljnje diferenciacije in razločevanja med mediacijo in sodnim postopkom. Teoretično poglobljanje na videz abstraktnih in nič vsakdanjih konceptov človekovega bivanja, kar sodni proces in mediacija za povprečne ljudi nedvomno sta, namreč v zadnji konsekvenci pomaga sleherniku pri njegovem napornem in pogosto ne povsem razumljenem umeščanju v vsakdanjost. Kako bo reševal spore in konflikte, pa tako odloča vsak posameznik sam.

LITERATURA

- Folberg, J., in Taylor, A. (2001). *Mediation: A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts Without Litigation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kordeš, U. in Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40 (5), str. 275–289.
- Menkel Meadow, C. (2001). *Mediation: Theory, Policy and Practice*. Hants GU113HR. England: Dartmouth Publishin Company Limited.
- Pavčnik, M. (ur.). (1987). *Leksikoni Cankarjeve založbe: Pravo*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pavčnik, M. (1999). *Teorija prava*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pavčnik, M. (2001a). Pravičnost in uporabljanje prava. *Pravna praksa*, 20 (2), str. 5–7.
- Pavčnik, M. (2001b). Krhkost pravičnosti in prava (merila pravičnosti in prava). V *Dnevi slovenskih pravnikov 2001: od 11. do 13. oktobra v Portorožu* (str. 1152–1171). Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Shuker, Nan R. (2001). Zmanjševanje sodnih zaostankov v civilnopravnih zadevah v ZDA. *Pravna praksa*, 21 (1/2), str. 36–38.
- Šugman Bohinc, L. (1996). *Razgovor o razgovoru, Od spoznavanja spoznanja k razumevanju razumevanja v jeziku kibernetike drugega reda*. Magistrsko delo. Ljubljana.
- Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo*, 36 (4), str. 289–308.
- Šugman Bohinc, L. (1998). Epistemologija socialnega dela II. *Socialno delo*, 37 (6), str. 417–440.
- Zakon o pravnem postopku. (2004). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Zakon o kazenskem postopku. (2002). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Zakon o splošnem upravnem postopku. (1999). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Zalar, A. (2000). Tožiti ali ne tožiti? *Pravna praksa*, 19 (36/37), str. 3–4.

Zalar, A. (2004). Pravda in mediacija. *Pravna praksa*, 23 (38/39), str. 10–12.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2012.

INTERKULTURNA PEDAGOGIKA V BOJU PROTI DISKRIMINACIJI

73

INTERCULTURAL PEDAGOGY IN THE FIGHT AGAINST DISCRIMINATION

Sabina Mujkanović, *univ. dipl. soc. ped.*
Srednja zdravstvena šola Celje, Ipavčeva 10, 3000 Celje
sabinamujkanovic@gmail.com

POVZETEK

Interkulturalna pedagogika se zavzema za interakcijo med različnimi kulturami, s poudarkom na enakopravni izmenjavi jezikov, kultur in tradicij ter priznanju medsebojne enakovrednosti vseh kultur na enem ozemlju. Kljub temu so potomci priseljencev iz držav bivše Jugoslavije pogosto tarča predsodkov in diskriminacije znotraj šolskega sistema tako s strani vrstnikov kot tudi s strani učiteljev. Glede na to, da je šola ideološki aparat države, drugače niti ne more biti, saj se splošna politika na državni ravni premalo posveča reševanju problema diskriminacijske prakse, na določenih mestih je celo sama diskriminacijsko usmerjena do priseljencev. Namen raziskave je ugotoviti, kakšne oblike diskriminacijske prakse intervjuvanci opažajo oz. zaznavajo v procesu vzgoje in izobraževanja, ter oblikovati smernice za izboljšanje deprivilegirane položaja potomcev priseljencev v vzgojno-izobraževalnih kontekstih, pri čemer se odpira vidik izobraževanja učiteljev za interkulturalno pedagogiko in vzgojo za strpnost že v času študija.

KLJUČNE BESEDE: *potomci priseljencev, diskriminacija, interkulturalna pedagogika.*

ABSTRACT

Intercultural pedagogy promotes interaction between different cultures, emphasizing the importance of an exchange based on equality of disparate languages, cultures and traditions, and of the recognition of equal value of all cultures occupying a single territory. Within the educational system, descendants of immigrants from countries of the former Yugoslavia are often targets of prejudice and discrimination at the hands of their peers as well as teachers. Considering that the educational system is part of the ideological state apparatus, the aforementioned fact seems unavoidable since general policies at the state level fail to devote enough attention to resolving the problem of discriminatory practices. Indeed, there are certain areas in which these policies by their very nature discriminate against immigrants. The aim of the present study is to determine which forms of discriminatory practice our interviewees detect, and to devise guidelines geared toward improving the disadvantaged position of descendants of immigrants in the area of education, whereby the importance of training future teachers in intercultural pedagogy and in the teaching of tolerance during tertiary education is highlighted.

KEYWORDS: *descendants of immigrants, discrimination, intercultural pedagogy.*

POMEN INTERKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Slovenija je večkulturna država, kar pomeni, da na istem ozemlju biva več različnih kultur. To vpliva na raznovrstnost in pestrost države, vendar ni nujno, da je kulturna raznovrstnost vedno predstavljena v pozitivni luči. Pripadniki manjšinskih kultur jo žal večkrat občutijo kot negativno. Kymlicka (2005) pojasni, da sobivanje različnih kultur na istem območju še ne pomeni njihovega medsebojnega priznavanja, razumevanja in spoštovanja. Ravno nasprotno. Prihaja lahko namreč celo do stigmatiziranja in izključevanja. Številne kulturne skupine se v sodobnih družbah kljub svojim državljanskim pravicam še vedno počutijo odrinjene na rob.

Dejstvo je, da se potomci priseljencev posredno ali neposredno srečujejo z diskriminacijo, stereotipi, predsodki, ksenofobijo bodisi v neformalnih mrežah s strani vrstnikov bodisi znotraj šolskega sistema in pozneje pri iskanju zaposlitve ... Institucije namreč vedno izkoriščajo šibkejše, takšne, ki imajo manj socialnih in ekonomskih virov za kakršnokoli posredovanje ali upor. Mitscherlich (1999) izpostavi, da predsodki pripomorejo k izkoriščanju ljudi. Tudi Vreg (1989) se strinja o privilegiranosti dominantnih etničnih skupin, ki imajo višji socialni status, večje možnosti za vertikalno mobilnost, so v centru političnega odločanja, imajo največ informacij in komunikacijskih sistemov.

Predsodki, ki jih gojimo do določenih skupin, lahko postanejo tako samoumevni, da se o njihovi upravičenosti in (ne)resničnosti sploh ne sprašujemo več, pri čemer se negativni predsodki na etnični osnovi navezujejo na ščitenje tistega kar je ‚naše‘, domače, pristno (Pajnik, 2002). Vse kar je ‚naše‘, moramo zaščititi pred ‚tujci‘, s čimer se opravičuje ksenofobijo (strah pred tujim), ki ne temelji na realnosti, saj je grožnja tujega izmišljena s strani državne politike.

Da bi diskriminacijo lahko presegli, bi morala država poskrbeti za boljši družbeni položaj manjšinskih skupin. Manjšinske skupine bi morale biti bolj informirane in seznanjene s svojimi pravicami, država pa bi jih morala bolj vključevati v obsežnejše in temeljite družbene spremembe (Nastran Ule, 1997).

Je preseganje diskriminacije v interesu države? Državna politika ima namreč velik vpliv na širšo populacijo, česar se še predobro zaveda, zato premišljeno širi določene ideje prek medijskega in tudi šolskega diskurza. Devetak (2006) opozarja, da se lahko med neizobraženim, socialno ogroženim ali idejno in politično manipuliranim prebivalstvom brez velikega truda širi ideja nacionalizma in ksenofobije. Politične stranke namreč v boju za podporo in glas volivcev izkoriščajo njihovo nevednost in omejenost. Okrepitev desnice v Evropi v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, „ki pogosto gradi svoje volilno telo na izključevanju do drugih“, ugotavljata tudi Medvešek in Vrečer (2005, str. 375), nikakor ne gre na roko interkulturalnosti.

Komac (2005) meni, da imajo pomembno vlogo pri oblikovanju mnenja dominantne večine do manjšinskih skupnosti tudi mediji. S svojim delovanjem lahko prispevajo ustrezen delež k ovrednotenju trenutnega stanja in ustvarjanju strpnega pluralnega okolja. Z

izključevanjem in ignoranco do določenih manjšinskih skupnosti mediji pri njih sprožajo občutke manjvrednosti in prepričanje o njihovi odrinjenosti na rob družbe (prav tam).

Razumevanje manjšinskih skupnosti kot problem, piše Roter (2005), je konstrukt dominantne večine, ki se po navadi pojavi zaradi preusmeritve pozornosti od dejanskih vzrokov za družbene probleme (brezposelnost, revščina, regionalne razlike v razvitosti ...) k priseljencem kot domnevni vzroku za nastale težave.

Za razvijanje primernih strategij kulturnega pluralizma, pri čemer bi bila kulturna različnost že v izhodišču pojmovana kot družbena priložnost, in ne a priori kot omejitve, so potrebni različni kanali posredovanja. Zavratnik Zimic (2003) pomembno vlogo pri doseganju dolgoročnih učinkov pripiše izobraževanju, za takojšnji učinek v široki javnosti pa so odgovorni predvsem mediji. In prav zaradi tega bi morala biti ideja interkulturalizma enako posredovana skozi vse kanale, vse institucije bi morale posredovati enako sporočilo o interkulturalnosti. Ker za zdaj še ni tako, so lahko določeni posamezniki zmedeni. Čemu naj sledijo, komu naj verjamejo? Še zlasti nevarno je, če zmedi in zavajanjem podležejo tudi šolski delavci, saj to zagotovo vpliva na njihov odnos do učencev oz. dijakov, ki ne pripadajo večinski kulturi.

Morda je zgoraj napisano tudi eden izmed razlogov za nestrpnost in diskriminacijo s strani učiteljev do potomcev priseljencev. Konec koncev je vzgojno-izobraževalni sistem močan ideološki aparat (Medvešek, 2006), ki ga je treba obravnavati kot integralni del političnih in ekonomskih struktur družbe (Novak-Lukanovič, 1995).

Ne samo da so pričakovanja učiteljev do priseljencev manjša, da so deležni manj učiteljeve pozornosti, da imajo slabše ocene (Skubic Ermenc, 2003), ampak, izpostavi Hodges Persell (2009), jih učitelji niti ne pohvalijo, ko ti naredijo nekaj dobrega, ko dosežejo dobre rezultate, ko sami dokažejo, da so sposobni in enakovredni. Tudi Dekleva (2002) piše o diskriminaciji priseljencev s strani učiteljev, ki temelji predvsem na predsodkih in stereotipih. Interakcija med učiteljem in učencem pa pomembno vpliva na učni uspeh učenca. Kako učitelji vidijo učenca, je povezano s tem, kakšen odnos se med njimi vzpostavlja, kar pa vpliva na spodbude in pričakovanja s strani učiteljev in konec koncev tudi na ocene. „Ocena torej ni le rezultat učenčevega znanja. Nanjo vplivajo npr. vedenje, pričakovanja učitelja pa tudi odnos, ki je lahko

bolj ali manj obremenjen s predsodki in stereotipi učitelja.“ (Peček Čuk in Lesar, 2010, str. 175.)

Znano je, da se potomci priseljencev pogosteje vpisujejo v triletno poklicne šole kot pa v štiriletne strokovne šole in gimnazije (Lesar, 2002; Razpotnik, 2004). Razlogov za to je vsekakor več, Lesar (2002) pa izpostavi socialno-ekonomski status družine kot glavni vzrok za vpis na srednje šole. Na delež mladine v triletnih poklicnih šolah torej ne vpliva toliko narodnost, čeprav se na prvi pogled zdi tako, ker so potomci priseljencev pogosto iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Na odločitev učencev za srednjo šolo vplivajo tudi učitelji in svetovalni delavci, ki naj bi priseljence in potomce priseljencev usmerjali predvsem v triletno programe, čeprav imajo ti dovolj dober uspeh, da bi lahko bili uspešni tudi v štiriletnih programih (Barban in White, 2011; Lüdemann in Schwerdt, 2013). Diskriminacija in stereotipi s strani učiteljev in svetovalnih delavcev so lahko tako močni, da ti resnično verjamejo, da priseljenci niso sposobni dosegati takšnih rezultatov kot pripadniki dominantne kulture, zato jih usmerjajo v srednje poklicne šole.

Diskriminacija na podlagi etnične oz. kulturne pripadnosti znotraj šolskega sistema je vsekakor problem, ki se pojavlja že dalj časa, zdaj, v času globalizacije, družbenih sprememb in pogostih migracij pa vse bolj vpije po razrešitvi. Vendar obstaja še širši problem, saj je slabost slovenskega izobraževalnega sistema na splošno (Ule in Zidar, 2011), da se ne spreminja dovolj hitro. Globalna družba in s tem povezana večkulturnost na določenem ozemlju prinaša spremembe in zahteva, da jim država v vseh svojih segmentih sledi. Torej morajo tudi vzgojno-izobraževalne institucije slediti spremembam globalizirajoče družbe in upoštevati idejo strpnosti ter se osvoboditi stereotipov, predsodkov, diskriminacije in ksenofobije do kogarkoli. Perotti (1995) se ob tem sprašuje, zakaj nacionalni izobraževalni sistemi v Evropi tako zamujajo z razmišljanjem o potrebi, da izobraževanje svojih državljanov prilagodijo socialnemu in kulturnemu pluralizmu družbe.

Razlikovalni mehanizmi pa delujejo prav prek izobraževalnih in drugih aparatov države, ugotavlja Razpotnik (2002). In prav tukaj je zelo na mestu vprašanje, ki ga zastavlja Katunarić (1993, str. 18): „Ali lahko izobraževanje nadomesti tisto, kar je bilo zamujeno na drugih področjih demokratične in liberalne družbe: omogočiti socialni vzpon,

interkulture stike in sploh pripraviti možnosti za uspeh zastopljenih družbenih in kulturnih skupin?“

Ko gre za interkulturno izobraževanje, se je treba zavedati, da so učitelji večinoma pripadniki dominantne večinske kulture in da delujejo v instituciji, ki je prav tako nosilka dominantne ureditve. Vendar na drugi strani od učiteljev pričakujemo, da delujejo skladno z interkulturalnostjo in kurikulumom (ki se ga morajo seveda držati), se prilagajajo drugačnim, med temi tudi potomcem priseljencev. Katunarić (prav tam) nadaljuje, da vsak učitelj ve, koliko ga vežejo vrednote večinske kulture in koliko bo sledil institucionalni ureditvi, torej tistemu, „kar se od njega ,dejansko pričakuje‘ (državljska lojalnost, konformizem in zastopanje prevladujočih prepričanj)“.

Le še en razlog več za izobraževanja učiteljev za interkulturno vzgojo in izobraževanje, kar poudarja tudi interkulturalna pedagogika. Namreč prav učitelj bi moral biti tisti dejavnik v razredu, ki bi učencem, pripadnikom manjšin pomagal vstopiti v svet oz. kulturo drugih učencev ter se tako vključiti v oddelčno skupnost (Resman, 2003). Programi za izobraževanje učiteljev morajo biti zastavljeni tako, da učitelji dobijo dovolj znanja ter osvojijo spretnosti in veščine za učinkovito delo z manjšinskimi skupinami, hkrati, tako Banks (2009), pa morajo nuditi pomoč tudi učencem iz večinske skupine, da osvajajo interkulturno znanje ter razvijajo interkulture vrednote in kompetence.

Učitelji morajo poznati teorijo in biti sposobni sociološke analize, saj jim to pomaga pri razumevanju nekaterih specifičnosti učencev priseljencev in s tem pri upoštevanju njihovih specifičnih potreb. Prav tako pa morajo biti pripravljene razmisliti o svojih stališčih, morebitnih predsodkih in diskriminacijski praksi (Zidarić, 1994). Zato je nujno kontinuirano izobraževanje učiteljev, ki bi zagotavljalo ustrezno poznavanje etnične strukture družbe, ter poznavanje načinov, kako etnična, jezikovna ali socialno-ekonomska pripadnost opredeljuje vedenje učencev (Bodi, 1996; Medvešek, 2006).

Koliko učitelj pozna tehnike in metode za delo v večkulturnem razredu, je odvisno od njega samega. Avtorice (Đermanov, Kostović in Đukić, 2006) so namreč ugotovile, da v času študija bodoči učitelji ne dobijo dovolj znanja o interkulturalni pedagogiki. Nekateri avtorji (Kumar in Karabenick, 2009) grede še dlje, saj poudarjajo, da novepečeni učitelji začenjajo svoje delo polni predsodkov in stereotipnih

prepričanj do otrok iz kulturnih, etničnih ter socialno-ekonomskih manjšin. V Združenih državah Amerike so se tako že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja začeli zavedati pomena pripravljenosti učiteljev na delo v večkulturnem razredu. V ta namen so začeli iz izvajati posebne tečaje in delavnice tako za bodoče učitelje kot tudi za tiste, ki že opravljajo svoje delo (Banks, 2006).

Tudi Svet Evrope (White Book, 2008) poudarja pomembnost usposabljanja učiteljev, ki mora vključevati izobraževalne strategije in delovne metode, ki pripravijo učitelje na pravilno ravnanje v novi situaciji različnosti, diskriminacije, rasizma in marginalizacije in da znajo reševati konflikte po mirni poti tudi sami.

Mrvar (2004) poudarja, da teoretično znanje in poznavanje tehnik še ni dovolj za uspešno delo v večkulturnem razredu. Učitelj mora biti življenjski in tako tudi reagirati. Tudi Peček Čuk in Kroflič (2009) opozarjata, da so, bolj kot metodično-didaktična usposobljenost učiteljev, pomembna njihova stališča in vrednote, ko gre za uresničevanje interkulturalnosti.

Resman (2003) meni, da je v večkulturnem okolju nujno, da učitelji razvijejo empatijo. Gre za pomembno lastnost, ki omogoča sposobnost življenja v položaj učenca ter njegovo razumevanje. V večkulturnem okolju se mora učitelj namreč zavedati, da ima drugačna prepričanja in vrednote kot priseljeni otroci in njihove družine. Kulturnih razlik med njim in učencem ne sme ignorirati, ampak jih mora upoštevati. Pri učenju gre vselej za dvosmeren proces (Martinelli in Taylor, 2000), kjer se posamezniki učijo iz medsebojnih interakcij, in to vključuje tudi odnos med učencem in učiteljem. Ustvarjanje odprtosti za medsebojno učenje je velik izziv za formalne oblike izobraževanja, torej za šolske situacije, in le upamo lahko, da bodo učitelji ta izziv sprejeli.

NAMEN RAZISKAVE

Raziskava je bila opravljena v okviru doktorske disertacije, njen osnovni namen pa je bil raziskati, kako dijaki potomci priseljencev doživljajo svojo vpetost v vzgojno-izobraževalne kontekste. Za namen tega prispevka je bilo raziskano, ali dijaki potomci priseljencev zaznavajo oblike

diskriminacijske prakse s strani učiteljev in svojih vrstnikov ter kako se na morebitno opaženo diskriminacijo odzovejo učitelji in dijaki sami.

ENOTE PREUČEVANJA

Izvedla sem 12 intervjujev, šest z dijaki potomci priseljencev, od tega s tremi fanti in tremi dekleti, štirje obiskujejo srednjo strokovno šolo, dva srednjo poklicno šolo. Sledilo je še šest intervjujev z osebami, pomembnimi za poglobljene rezultate raziskave: dve mami intervjuvanih dijakov, dve učiteljici slovenščine, dva mentorja kulturnega društva.

Vsi intervjuvani dijaki obiskujejo Šolski center Velenje. Intervjuvanec D. obiskuje 2. letnik srednje strokovne šole, smer računalništvo. Intervjuvanec H. obiskuje 3. letnik poklicne šole rudarske smeri. Intervjuvanka L. obiskuje 2. letnik strokovne šole, smer okoljevarstvo. Intervjuvanka M. obiskuje 2. letnik poklicne šole trgovske smeri. Intervjuvanec N. obiskuje 1. letnik srednje strokovne šole, smer računalništvo. Intervjuvanka S. obiskuje 3. letnik strokovne šole ekonomske smeri.

Intervjuji so bili opravljeni še z intervjuvanko HM., mamo intervjuvanca H., intervjuvanko LM., mamo intervjuvanke L. Intervjuvanka MM. je mentorica v kulturnem društvu, ki ga obiskuje intervjuvanka M., intervjuvanec SM. pa mentor v kulturnem društvu, ki ga obiskuje intervjuvanka S. Intervjuvanki U1. in U2. sta učiteljici slovenščine na Šolskem centru Velenje.

IZBOR RAZISKOVALNIH INSTRUMENTOV

Za izvedbo empiričnega dela raziskave sem izbrala delno strukturiran intervju. S to metodo lahko namreč dobim poglobljen vpogled v doživljanje izobraževalnega procesa s strani dijakov potomcev priseljencev. Okvirne smernice za intervju sem sestavila sama, in sicer tako, da sem najprej nanizala vse, kar me zanima in kar bi rada izvedela med pogovori. Iz teh idej sem nato sestavila nekaj sklopov, ki so tudi glavne teme intervjujev. K temu sem naknadno dodala še več idej in vprašanj, poskušala sem izluščiti največ, kar bi se glede določene teme dalo vprašati. Intervjuje sem oblikovala bolj kot širše smernice

za pogovor, ne kot ozko postavljena vprašanja, ter sem jih med pogovorom prilagajala intervjuvancem in poteku intervjuja.

POSTOPEK RAZISKOVANJA

Intervjuvance sem pridobila iz osebnih virov, večinoma prek svojih staršev, ki so svoje znance, sodelavce in prijatelje priseljence povprašali o možnostih sodelovanja njihovih otrok pri raziskavi. Nikogar od intervjuvancev prej nisem poznala.

Podatke za raziskavo sem zbrala s kvalitativno tehniko spraševanja z delno strukturiranim intervjujem. Intervjuji so bili opravljeni v času od februarja do julija 2012. Z vsemi intervjuvanimi dijaki sem se srečala vsaj dvakrat. Prvič, da smo se spoznali ter sem jih seznanila z namenom raziskave in potekom izvedbe ter jim zagotovila, da bom opravljeni intervju uporabila izključno za namene raziskave. Zagotovila sem jim anonimnost. Na drugem srečanju sem začela izvajati intervju.

POSTOPKI OBDELAVE ZBRANIH PODATKOV

Za obdelavo zbranih podatkov sem uporabila metodo kodiranja. Analizo lahko razdelim na šest korakov: urejanje gradiva (transkripcija intervjuja), določitev enot kodiranja (večkratno branje intervjujev, določitev in označitev vsebinsko pomembnih delov besedila), odprto kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, odnosno kodiranje ter oblikovanje končne teoretične formulacije.

REZULTATI RAZISKAVE IN NJIHOVA INTERPRETACIJA

Diskriminacijo na nacionalni osnovi v šolskem prostoru opažajo domala vsi intervjuvanci. Nekateri opažajo diskriminacijo s strani učiteljev, medtem ko drugi s strani vrstnikov.

Intervjuvani mami se spomnita, da sta nudili podporo otroku v izobraževalnem procesu, ko se jima je v šoli zgodila krivica na račun

narodnostne pripadnosti. Čeprav raziskava sloni na srednješolskem izobraževanju, se mi zdijo primeri diskriminacijske prakse v osnovni šoli prav tako zelo pomembni, saj lahko bistveno vplivajo na razvoj identitete otroka oz. mladostnika. Intervjuvanka HM. pove, da je učiteljica v osnovni šoli H. zmerjala z Bosancem ter ga poslala tja, od koder je prišel, vendar je ob prihodu mame v šolo vse to zanikala („Ja, niso dali rečt da je tako, znaš. Tako su se branili! Oni smatraju da to ne rade i da je to pravedno. Da si to djeca izmišljaju i ovo i ono. Normalno, svako sebe zagovarja.“)

Kadar so učitelji diskriminatorski, je največja težava v tem, da večinoma to počnejo nenamerno, nezavedno. Delujejo na podlagi nekaterih neozaveščenih stereotipov in predsodkov, ki jih imajo ljudje v družbi do nekaterih marginaliziranih skupin (Javornik Krečič, 2006). Kaj ne bi morali ljudje, ki delajo v vzgoji in izobraževanju z otroki in mladostniki, delati na sebi, odkrivati in presegati svoje predsodke in stereotipe, da bo njihov pristop čim bolj objektivni? Je moje vprašanje morda nekoliko naivno ali bomo nekoč le dosegli spremembo v izobraževanju bodočih učiteljev?

Intervjuvanec H. je tako tudi v srednji šoli občutil diskriminacijo s strani učiteljev, za kar bi težko rekli, da je bilo nenamerno oz. nezavedno. Tokrat je šlo za inštruktorje pri praktičnem pouku, kjer so ga tudi zmerjali z ‚Bosančkom‘ in se norčevali iz njegovega praznika („Bosanček pa neki o Bajramu pa take neke fore majo.“) Ker se je zavzel zase in povedal, da ga te žaljivke motijo, si je skoraj zapečatil možnosti za zaposlitev po opravljeni srednji šoli („Pa ne vem, neka črna knjiga [v katero so ga hoteli zapisat, op. avtorice]. Pol pa to gledajo pri zaposlitvi, a ne.“). Rešilo ga je posredovanje očeta: „Ne, ker je ati šel, pač na rudnik, temu glavnemu šefu. Pa se je zmenu, da so me prestavli na drugo izmeno, da nisem več pri njem [inštruktorju, ki ga je najbolj žalil, op. avtorice].“

Čeprav učitelji ne menijo, da bi imeli učenci na podlagi pripadnosti določeni etnični skupini slabše možnosti za uspeh v procesu izobraževanja, pa je mnenje učencev drugačno. Ti namreč navajajo (Razpotnik, 2011), da niso obravnavani enako, še zlasti ko gre za ocene. Priseljenci in potomci priseljencev se pogosto znajdejo v takšnih situacijah, kot intervjuvanec H.: „Ja, vsi so govorili, da bi moral dobit višjo oceno, sam pol nisem dobil. To se je ravno včeri zgodilo.“ Čeprav so v razredu na to opozorili razrednika, se ni odzval in je vse skupaj ignoriral („Ja, povemo,

da dobivamo slabe ocene sam zato, ker smo Bosanci. Pol pa nič, naprej nadaljuje z razlago.“) Raziskava (Dekleva, 2002) je pokazala, da učenci mislijo, da so priseljenci v šoli diskriminirani ter da tudi šolski delavci opažajo negativnejše obravnavanje priseljencev v šolah, ki temelji predvsem na predsodkih in stereotipih. Diskriminacija s strani učiteljev je torej lahko eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na slabše učne rezultate potomcev priseljencev.

Tudi intervjuvanka L. se sooča s težavami, ki se pojavljajo med njo in učiteljico slovenščine: „Pri slovenščini. Ne vem, zaka. Prvo sem misla, da ji nisem js všeč, ker js ... ker moji niso iz Slovenije. Mmm ... Sam ne vem ... Enostavno me ma na piki. Karkoli nardim, al me takoj vpiše v dnevnik al mi vzame zvezek pa ga oceni. Ne vem, zaka.“ Doda še, da se podobno dogaja še njeni sošolki, ki prav tako ni Slovenka. Kljub temu L. ni prepričana, da ima to kakšno povezavo z njeno narodnostno pripadnostjo, kakor da ne bi mogla verjeti, da lahko učitelj dela tovrstne razlike („Štirko mam [pri slovenščini, op. avtorice]. Tk da nima nekega razloga, da bi blo zarad neznanja. Pa že lani me je mela ona pa je blo isto. Čeprav lani sem mela slabše ocene. Letos je pa ful boljš pa je še zmeri isto. Sam ne vem, če je zarad narodnosti. Nikol ne pokaže tk direkt.“) Takšno gledanje je verjetno povezano z njeno vzgojo, saj jo mama vzgaja v duhu, da ni boljših in slabših narodov. Mama meni, da se njena hči L. in učiteljica slovenščine preprosto ne ujameta kot osebnosti ter da pripadnost nevečinskemu prebivalstvu nima s tem nobene povezave („Ne s tem [narodnostjo, op. avtorice], ampak verjetno, da sta oni dve taki osebnosti, da se nista ujeli najboljš (smeh). In pol si je učiteljica misla, evo pa ti bom js zdj neki naredla ... Ne zaradi tega. Ne. Čist neki drugega je, po moje.“)

Vendar sta Toličič in Zorman že leta 1977 v zvezi z ocenjevanjem učiteljev dokazala, da dosegajo učenci iz skupin z različnim socialno-ekonomskim statusom kljub enaki inteligentnosti in podobnim rezultatom na testih znanja različne uspehe pri ocenjevanju s strani učiteljev. To pomeni, da pri ustnem spraševanju, spisih in drugod, kjer ima vlogo učiteljevo subjektivno ocenjevanje, učenci oz. dijaki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kamor praviloma spadajo tudi potomci priseljencev, dobivajo slabše ocene, kot bi jih dobili pri objektivnih testih znanja. Iz tega lahko sklepam, da so potomci priseljencev dejansko uspešnejši, kot to kažejo njihove šolske ocene. Nekaj

let pozneje je tudi Makarovič (1984) ugotovil, da so učitelji pristranski pri ocenjevanju učencev z različnim socialnim poreklom. In kot kažejo izjave intervjuvancev tudi danes, še nekaj let pozneje, ni nič drugače.

Intervjuvanka M. je prepričana, da je bila žrtev diskriminacije s strani učiteljice, ko ji ta ni dovolila izraziti svojega mnenja in je pred celim razredom zanižala obstoj bosanskega jezika („*Ja. Glih pri ... Mislim, da je bla zgodovina, ko je učiteljica rekla, da bosanski jezik nikol ni ... postojto, a ne. In pol sem js rekla, da je. Da so tud neki pisateljji, ki so zapustli knjige za sabo. Pa je rekla, da to ni res. In pol sem js rekla, da lahka naredim seminarsko nalogo o tem, ker vem, da je to tk, pa je rekla, da ne rabim. Sam js vem, da bosanski jezik je bil.*“). S tem v zvezi Resman (2003) ugotavlja, da so učiteljevi stereotipi ovira za interkulturno pedagogiko. Posledica predsodkov učitelja je lahko tudi zmotno prepričanje o enakih potrebah vseh učencev, ki prihajajo iz iste kulturne skupine, kar nemalokrat pripomore k temu, da je učni uspeh teh otrok že vnaprej določen kot slabši in da so ti otroci že na začetku stigmatizirani. Če bi učiteljica dala M. priložnost, da naredi seminarsko nalogo, bi s tem dala veljavo njeni manjšinski kulturi, kar bi vplivalo tudi na mišljenje preostalih dijakov v razredu, vsi, vključno z učiteljico, ali prav z njo na čelu, bi se naučili nekaj novega, M. pa bi se lahko bolje uveljavila v razredu in se bolje počutila v svoji koži. Vse to bi bilo že kar blizu interkulturni pedagogiki, ki je večina učiteljev še zmeraj ne izvaja.

Intervjuvanec N. je opazil drugačno prakso učiteljev v osnovni in srednji šoli: „*Mogoče zato ker je spremenjen način dela [v srednji šoli, op. avtorice], da za delo ne šteje narodnost, ampak znanje, a ne. Na osnovni šoli pa je štelo za uspeh ne delo, ampak narodnost. To smo večkrat tud izrazili, tisti, ki nismo bli Slovenci. Smo se pogovarjali, da smo opazli.*“ V osnovni šoli ga namreč niso predlagali za nadarjenega učenca in tudi ne za Zoisovo štipendijo, čeprav je dosegal vse pogoje, so pa predlagali slovenske otroke z bistveno slabšim uspehom. Tudi tukaj je moral posredovati oče, da so ga nato le predlagali, kar je bila pravilna odločitev, saj je bil identificiran za nadarjenega. Ker je bil v osnovni šoli odličnjak in zelo priden učenec, za drugačno obravnavo s strani učiteljev ne vidi drugega razloga kot svojo narodnostno pripadnost („*Pa tisti, ko so bili slovenske narodnosti, so bili bolj spoštovani. V osnovni šoli, v srednji ni več tako. Ljubljenci so bili učiteljem, Slovenci, a ne.*“). Videti je, da se intervjuvanci spomnijo kar nekaj primerov diskriminacijske

prakse iz svojih osnovnošolskih let, medtem ko je diskriminacije v srednji šoli manj. Morda jih neprijetne izkušnje v osnovni šoli bolj prizadenejo ter negativno vplivajo na njihovo počutje in osebnost kot pa v srednji šoli, ko imajo že nekoliko bolj izoblikovano identiteto in samopodobo ter so manj občutljivi za diskriminacijske opazke. Ali pa drži predpostavka, da je na višjih stopnjah izobraževanja vse manj diskriminacije ter delovanja na podlagi predsodkov in stereotipov. Tako se potomcem priseljencev, višje ko gredo po lestvici izobraževanja, ponuja več možnosti za uspeh, bolj se lahko dokažejo in uveljavijo, kar do določene mere dokazuje zgornji primer intervjuvanca N.

Ugotovitve raziskav (Dekleva, 2002; Kobolt, 2005) kažejo, da so dijaki neslovenske narodnosti drugače (deprivilegirano) obravnavani od slovenskih dijakov. V našem primeru so bili intervjuvanci H., L., M. in N. resnično izpostavljeni določenim predsodkom in diskriminaciji, medtem ko intervjuvanca D. in S. ne opažata nikakršne diskriminacijske prakse s strani učiteljev. Intervjuvanec D. meni, da je znanje tisto, ki šteje (*„Ne vem glih. Koker js vidim, učitlji ne delajo razlik. To je glavno! Važno, da vidiyo v vsakem človeka s potencialom in da merijo potem kako je znanje in trud, ki je vložen,“*) s čimer se strinja tudi intervjuvanka S. in še doda: *„Zaka bi zdj js mela tri, pa na primer da se mi gre za oceno, zaka bi js mela zdj manj zarad tega, ker sem, ne vem ... na ič.“* Avtorica Mikuš Kos (1999a, 1999b) predstavi šolo na eni strani kot zaviralni, rizični dejavnik, ki negativno vpliva na učenca (zaradi diskriminacije, preganjanja, šolskega neuspeha, slabih odnosov z učitelji ali sošolci ipd.), na drugi strani pa je lahko šola varovalni dejavnik, ki varuje učenca, izpostavljenega dejavnikom tveganja, stresnim in travmatskim izkušnjam. Intervjuvanec D. in intervjuvanka S. pa z zgornjima izjavama ponovno nakažeta močno individualno odgovornost za (ne)uspeh. Da je vsak posameznik gospodar svoje usode, gospodar samega sebe (Živoder, 2011), je namreč glavna ideologija sodobne družbe. Tudi v izobraževanju ni nič drugače, saj učenci menijo, da če se bodo dovolj učili in delali za šolo, bodo dovolj uspešni, s čimer zavračajo, da bi imeli neenake možnosti v izobraževalnem procesu. Razpotnik (2011) meni, da izražanje neenakosti ni preprosto izginilo, ampak se je spremenila oblika izražanja neenakosti in posledice, ki jih neenakost prinaša. Mladostniki so namreč usmerjeni le nase in svoje življenje, ne opažajo pa širših zunanjih dejavnikov (Živoder, 2011), ki prav tako vplivajo na

možnosti uspeha. Ker verjamejo, da so sami odgovorni za vse, kar se dogaja v njihovem življenju, prenesejo družbeno kritiko na samokritiko in zunanjo prisilo za disciplino na samodisciplino.

Tudi intervjuvana mentorja imata drugačen pogled na šolo v povezavi z neslovenskimi dijaki. Tako intervjuvanec SM. meni, da šolski sistem izredno dobro deluje ter da je v pomoč in naklonjen dijakom potomcem priseljencev. Sicer mu otroci oz. mladostniki, ki so včlanjeni v društvo, potožijo, da dobivajo slabše ocene, ker niso Slovenci, vendar on meni, da v svoji narodnostni pripadnosti le iščejo vzroke za neznanje („*Res pa je, da se otroci v šoli sklicujejo na te zadeve [svojo narodnostno pripadnost, op. avtorice] in se skrivajo za starši, skrivajo svoje neznanje.*“) Intervjuvanec SM. torej prav tako meni, da je vsak odgovoren zase in da vzrokov za neuspeh ne moremo iskati zunaj sebe.

Intervjuvanec SM. se iz svojih šolskih let spomni, da ga je imela učiteljica slovenščine ‚na piki‘, vendar tega ne pripisuje svoji narodnosti, ampak svojemu nemirnemu vedenju. Na drugi strani pa intervjuvanka MM. meni, da bolj ko gremo v institucionalne sisteme, bolj so neslovenski otroci izpostavljeni diskriminaciji („*Zanimivo se mi zdi, da takoj, ko prideš v stik s strukturami, institucionalnimi strukturami, opažaš večjo diskriminacijo, kakor pa v navadnih pogovorih, dialogih.*“) Podobno ugotavlja tudi Razpotnik (2002), ki meni, da bi lahko bila šola najprimernejši in zgleden prostor za vzgajanje in učenje sprejemanja različnosti, vendar opaža, da razlikovalni mehanizmi delujejo prav prek izobraževalnih in drugih [institucionalnih, op. avtorice] aparatov države.

Intervjuvanka MM. je bila v času šolanja tudi sama žrtev diskriminacije („*Ko smo pisali eksterce, takrat je blo to še obvezno za vse. Js sem mela takrat vročino in sem prišla v šolo sam zato, da bi odpisala eksterce. Blo je 40 možnih točk in js se spomnem, da sem pisala 40 od 40. In mene profesor ni pohvalil. Sem bla tud edina Bosanka v razredu. Men je profesorica vrgla na mizo test in rekla, kako je ona lahko pisala 40, vi pa tako slabo. Ni blo pohvale, kljub temu, da so se tisti, ki so oboje pisali 40, srečali s predsednikom države. To je za šolo en lep dogodek. Fajn je videt, da maš učenca, ki je na obeh testih pisal 40 točk. Ne glede na to, al je to Mitja, al je to Miladinka, al karkoli. S tvoje šole je, tvoje učenec je in to naj bi blo v ponos šoli,*“) kar verjetno pogojuje njen pogled na šolo kot institucijo, kjer so Neslovenci podvrženi šikaniranju. Poleg tega je zelo vpeta v izobraževanje svojih članov, saj večkrat tudi sama naveže stik s šolo,

zaradi česar ima več možnosti, da bo priča diskriminaciji znotraj šolskega sistema. To je vsekakor zaskrbljujoče dejstvo, saj priča, da se področje interkulturalnega izobraževanja že vsaj dvajset let ni spremenilo oz. se je morda celo poslabšalo.

Intervjuvani učiteljci sicer ne omenjata, da bi v šoli prihajalo do diskriminacije potomcev priseljencev s strani učiteljev. Morda tudi v tem primeru velja ugotovitev, da se učitelji svoje diskriminacijske prakse, stereotipov in predsodkov pogosto ne zavedajo in skladno z njimi delujejo na nezavedni ravni. Lahko, da intervjuvani učiteljci izhajata iz sebe, ker sami ne vršita diskriminacije, menita da to velja tudi za vse preostale učitelje. U2. je namreč zelo vpeta med pripadnike manjšinskih skupnosti, saj izvaja tečaj slovenskega jezika za dijake tujce, kamor ne spadajo potomci priseljencev, vendar je lahko kljub temu bolj pozorna in senzibilna za potrebe dijakov priseljencev in dijakov potomcev priseljencev. Tudi U1. je bolj vpeta med potomce priseljencev v izobraževanju, saj jo ta tema osebno zanima in jo v okviru podiplomskega študija tudi raziskuje. Vse to je lahko razlog, da sta intervjuvanki ozaveštili morebitne predsodke, ki sta jih imeli do pripadnikov drugih narodnosti, zato zdaj bolj opazita njihove potrebe in sta bolj naklonjeni ideji enakih možnosti za vse.

Intervjuvani dijaki omenjajo tudi diskriminacijo s strani sošolcev oz. vrstnikov, vendar večinoma dodajajo, da gre pri tem bolj za šalo, da se tako šalijo med seboj. Toda kako vemo, kdaj smo prekoračili mejo med šalo in žaljenjem? Intervjuvanka L. izpostavi možnost, da je lahko kdaj kdo tudi užaljen zaradi zbadanja na račun narodnosti, vendar doda, da ona ni („Ja, parkrat se zgodi. Sam to mislim, da se tud zabavajo mal. Na primer, če kdo kaj ne razume, ne zastopi takoj, mu pol rečejo, ja itak, če si Bosanc. Sam to je bolj hec. Šala na pol. Ne vem, mogoče je kdo tud užaljen. Sam mene ne bi s tem užalil.“) Tudi njena mama ima podobno mnenje glede zbadanja na podlagi narodnosti med dijaki: „Pa to je bolj tk, ne bi rekla žalitve, ampak to je bolj hec, po moje. Tak ko se mi včasih v službi pohecamo. Če meni pade kaj na glavo pa rečem, ah sj je bosanska, nč ji ne bo. Na svoj račun in pol se vsi smejiijo, vejo, za kaj se gre. Po moje otroci niso obremenjeni s takimi.“ Diskriminacija se med otroki oz. mladostniki manifestira kot izogibanje, grobost, žaljivke, pretepi. Predsodki in diskriminacija se vzajemno dopolnjujejo, drug drugega nadgrajujejo. Otroci in mladostniki dominantne in manjšinskih narodnosti drugače

interpretirajo rasno izključevanje (Killen idr., 2007). Sicer vsi otroci oz. mladostniki rasno izključevanje označujejo kot napačno iz moralnih razlogov, vendar manjšinski otroci in mladostniki pogosteje navajajo razloge za izključevanje (pomanjkanje skupnih interesov, starševsko nelagodje, vrstniški pritisk) in tudi pogosteje pričakujejo narodnostno diskriminacijo.

Intervjuvanka MM., mentorica intervjuvanke M., meni, da je sicer vsakršna diskriminacija nedopustna ter da jo je treba obsoditi, vendar diskriminacijo med vrstniki razume kot del odraščanja in iskanja samega sebe. Na drugi strani pa mentor intervjuvanke S., ki pravi, da šolski sistem deluje dobro in da ni diskriminatorski do neslovenskih dijakov, opaza diskriminacijo med vrstniki: *„Znači bilo je toga dosta, znači ... Bilo je ono Bosanc, ovo ono. Nije bilo čefur, to je nešto novo, ali u suštini bilo je dosta toga. Posebno do učenika koji su imali slabije ocjene, posebno do djevojaka, ne toliko do muškaraca, muškarac se više brani. A do djevojaka je bilo. Pejte u Bosno, pejte od kod ste prišli ...“*

Raziskava (Killen idr., 2010) je pokazala, da otroci in mladostniki, ki obiskujejo narodnostno bolj raznovrstne šole, pogosteje ocenjujejo rasno izključevanje kot napačno, redkeje stereotipno razlagajo rasno nelagodje v vrstniških interakcijah in tudi pogosteje zaznajo rasno diskriminacijo. Šolski center Velenje je vsekakor narodnostno zelo raznovrsten, kar opazata tudi intervjuvani učiteljci, ki menita, da je diskriminacije med sošolci oz. vrstniki bistveno manj kot včasih. Intervjuvanka U2. meni, da so velenjski dijaki zaradi večje zastopnosti neslovencev v šoli bolj strpni in bolj navajeni drug na drugega. Izpostavi pa primer dijaka, ki se je prešolal od drugod: *„Je pa zanimivo, da sem letos mela tak primer, da je prišel en fant, ki se je prešolal iz ene druge šole, in ga je to [pripadniki drugih narodnosti v razredu, op. avtorice] grozno motlo. V moj razred je prišel in je pač z nekim nacionalističnim, ksenofobičnim pristopom in da on ne bo s takimi v razredu in, no, ne bom zdj ponavljala ... In so ga sošolci, ne, so navajeni tega, da jih je več na kupu in so ga sošolci zatrli, ne.“* Na tem primeru lahko vidimo, kako pomembno je, da se interkulturalna vzgoja začne že v ranem otroštvu in se nato nadaljuje v obdobju mladostništva ter je prisotna tudi v zrelih letih. Avtorica Motik (1992) poudarja, da interkulturalna vzgoja nikakor ne sme biti omejena na pouk v razredu, jezikovne ali druge tečaje ali le na delo specializiranih ustanov z določenimi socialnimi

skupinami ljudi, ampak mora biti prisotna v vsakdanjem življenju. Intervjuvanka U2. nadaljuje: „*On je pač doma povedal, da on pa ne bo v takem razredu in so starši prišli v šolo. Da njemu ni treba hodit v takšno šolo, v kateri so ... Ne bom zdj ponavljala tistih besed, a ne.*“ Resman (2003) ugotavlja, da družina močno vpliva na otrokov psihosocialni razvoj. Odrasli namreč skozi medsebojne odnose vplivajo na čustva, spoznanja in vedenje otrok in na njih prenašajo svoje vrednote in prepričanja. Zato je izredno pomembno tudi izobraževanje staršev večinske narodne pripadnosti za strpnost. Resman (prav tam) nadaljuje, da če starši ne opustijo stereotipov, bodo težko ta korak naredili njihovi otroci. Dodala bi rada, da to velja tako za pripadnike večinske kot tudi manjšinskih kultur. Intervjuvanka MM. prav tako opozarja na vlogo staršev pri vzgoji za strpnost: „*Tudi starši bi morali vzgojit otroke v tem duhu, da ne rečejo takoj na prvo žogo, da ta in ta pa ni v redu, ker je na ič.*“

Intervjuvanka U2. pove, da se takoj odzove na kakršnekoli žaljivke na račun narodne pripadnosti s strani sošolcev: „*Pri mojih urah ne. Js odreagiram, res. In to še iz tistih časov, pred petnajstimi leti, ko sm js začela učiti. Takrat je blo zelo velik takih, ki so pribežali iz Bosne in je blo to res taka napetost v razredu in so se tud topli. Takrat sem bla bolj v fantovskem razredu in so si zaradi bilo kake opazke kr skočili v lase. In smo res začeli v kali zatirat karkoli. Pri moji uri ne, to pa ne. Pri moji uri ne preklinjaš, absolutno ne in ne zmerjaš ljudi zaradi kakršnekoli drugačnosti.*“ Medtem ko so izkušnje intervjuvanih dijakov drugačne. Večina jih opaza, da učitelji ignorirajo zbadanja na račun narodne pripadnosti (npr. intervjuvanka L.: „*Ne. Ignorirajo [opazke na račun narodnostne pripadnosti, op. avtorice].*“) Intervjuvanec D. pove, da se je učiteljica celo smejala ob njihovih šalah na račun narodnostne pripadnosti („*Ja ja, med uro. Velikrat nas je učiteljica mirila pa se zraven smejala. Nehite to, pa se smeji zravn, zato, ker je blo smešno. Relaksirana ura.*“) Intervjuvanka L. meni, da bi učitelji morali odreagirati, vendar dodaja, da vedo, da se dijaki le šalijo, zato temu ne posvečajo posebne pozornosti („*Ja, lahko bi vsaj vprašal, zakaj je bilo to potrebno, da je rekel. Sam verjetno vejo, da ni nič kaj resnega, zato ignorirajo in grejo naprej s snovjo.*“) Intervjuvanec H. je opazil, da se učiteljica slovenščine odzove, če gre za izzivanje Slovencev, medtem ko se ne odzove oz. stopi celo na stran slovenskih dijakov, ko gre za izzivanje neslovencev. Menim, da je učiteljeva dolžnost, da vsakršno diskriminacijo opazi in jo označi za neprimerno. Intervjuvanka

MM. je zelo jasna, kar se tiče odziva na diskriminacijo: „*In obsojat je treba. Pravijo, kaj pa naj naredim. Obsodi! Jasno in glasno povej. Otroku, ki je bil diskriminiran, ki je bil šikaniran zaradi tega, ker mu je ime tako in tako in ker pripada tej in tej veri, tej in tej rasi, tem in tem narodu, bo dost pomenilo že to, da bo nekdo rekel, da to ni prav.*“ Urad za enke možnosti v dokumentu Analiza institucionalne ureditve spodbujanja enakosti in varstva pred diskriminacijo v Republiki Sloveniji (2010) prav tako izpostavi problem ustvarjanja neenakih možnosti za različne družbene skupine in njihove pripadnike ter določi, da mora država v okviru splošne nediskriminacijske politike oblikovati učinkovite odzive na različne oblike diskriminacije, njihovo preprečevanje in varstvo pred njo. Učinkoviti odzivi na diskriminacijsko prakso znotraj šolskega sistema še zmeraj niso oblikovani, tudi za njeno preprečevanje ne. Žal smo ljudje takšni, da se nečesa skušamo držati le, če je predpisano, drugače se nam ne zdi tako pomembno, čeprav vemo, da bi bilo prav. Tako se bodo tudi učitelji bolj poglobili v svoje diskriminacijske prakse ter diskriminacijo na splošno prej opazili in jo obsodili, če bo vse to do potankosti predpisano s pravilniki in zakoni o vzgoji in izobraževanju.

SKLEP

O tem, da se v naših šolah pojavljajo oblike diskriminacijske prakse, ni dvoma. To dejstvo ne bi smelo biti spregledano in bi moralo dvigovati več prahu, vendar je trenutno videti, kot da ga državna politika potihoma sprejema in celo podpira. Dokler politika manjšinske kulture predstavlja kot manjvredne in kot grožnjo večinskemu prebivalstvu, daje vsem oblikam diskriminacije veljavo, vsem, ki jo vršijo (med temi tudi učiteljem in drugim šolskim delavcem), pa potrditev. Ne želim vso odgovornost za diskriminacijo potomcev priseljencev znotraj šolskega sistema pripisati državni politiki, saj ima vsak učitelj svojo moralno odgovornost, da vsakršno diskriminacijo obsodi. In čeprav imajo izjave, stališča in ideje državne politike močan vpliv na širšo populacijo, se lahko vsak posameznik kritično opredeli do idej, ki jih izraža politika. In prav učitelji, ki vzgajajo in izobražujejo otroke in mladostnike, bi morali biti zmožni kritične analize kulturne zavesti.

Izobraževanje (bodočih) učiteljev mora torej nujno vsebovati tudi vzgojo za strpnost. Ob tem (bodoči) učitelji najprej ozavešijo morebitne lastne predsodke in stereotipe, ki jih gojijo do manjšinskih skupnosti, da bi lahko nato pri svojem delu tudi učence oz. dijake vzgajali v duhu strpnosti do drugačnih. Pri tem ne smemo pozabiti na učitelje strokovnih predmetov, ki praviloma niso šli skozi pedagoško izobraževanje, vendar kljub temu opravljajo delo učitelja in se pri tem srečujejo s pripadniki manjšinskih kultur. To pomeni, da bi tudi v vsebine pedagoško-andragoškega izobraževanja morali vnesti in dati poudarek na izobraževanju za interkulturno pedagogiko in vzgojo za strpnost.

S poznavanjem kulturnih značilnosti lahko šolski delavci bistveno bolj razumejo učence in dijake, ki ne pripadajo večinskemu prebivalstvu, s čimer se zmanjšujejo razlogi za diskriminacijsko prakso. Dokler učitelji nimajo zadostnih znanj o kulturah manjšinskih skupnosti, je prav, da se tega zavedajo in svoje neznanje tudi priznajo, ne pa da zaradi tega obsojajo in zaničujejo določene kulturne in narodnostne značilnosti manjšinskih skupnosti. Nujno je torej izobraževanje učiteljev za interkulturno pedagogiko. Že v času študija bi se morali bodoči učitelji seznaniti s kulturami, katerih pripadniki se pojavljajo domala v vsakem razredu slovenske šole. Morda je ena izmed rešitev tudi povečano zaposlovanje učiteljev, ki imajo sami izkušnjo priseljenstva oz. večkulturne identitete, ob tem pa obvladajo še jezik manjšinske(ih) skupnosti. Takšni učitelji so bolj senzibilni do izzivov, s katerimi se soočajo potomci priseljencev v vzgojno-izobraževalnih kontekstih, poleg tega prej zaznajo diskriminacijsko prakso in nanjo tudi kritično opozarjajo.

Čeprav so otroci in mladostniki potomci priseljencev v šoli lahko izpostavljeni dejavnikom tveganja, mora šola poskrbeti, da bodo znotraj njenega delovanja prevladovali varovalni dejavniki. Že samo s pohvalo lahko damo učencem oz. dijakom potomcem priseljencev veljavo, smisel tistega dne ali celega tedna, pozitivno vplivamo na njihovo samopodobo, jih opolnomočimo in spodbudimo motivacijo za naprej. Trud potomcev priseljencev ne sme ostati neopažen, zato se moramo šolski delavci nekoliko ustaviti in si vzeti čas za pohvalo.

Pomanjkljiva znanja učiteljev o delu z večkulturno populacijo v razredu niso edini razlog za neprimerno obravnavo in neprilagajanje določenih vsebin, temveč to še poslabšujejo nenatančna in nepoenotena

določila na zakonski ravni. Določeni dokumenti sicer zahtevajo enako-pravno obravnavo vseh učencev oz. dijakov, zapisane so tudi nekatere smernice in strategije za vključevanje učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja, vendar je njihovo izvajanje v praksi še zmeraj pomanjkljivo ali pa se sploh ne izvaja. Urejenost zakonskih določb na področju vzgoje in izobraževanja potomcev priseljencev ter njihovo izvajanje v praksi lahko izboljša možnosti za gospodarsko in socialno mobilnost posameznikov, prav tako pa pozitivno vpliva na družbo kot celoto.

Nujno je, da politika na državni ravni, mediji in vzgojno-izobraževalne institucije delujejo enotno. Če bodo šole vzgajale za strpnost, medtem ko bodo mediji nereflektirano predstavljali kulturne razlike kot razlog nezmožnega sožitja kultur, politika pa bo svojo volilno moč gradila na poudarjanju ‚problema‘ priseljencev, ne bomo uspeli v vzgajanju za strpnost in preseganju etnocentrizma.

Ne nazadnje se je treba zavedati, da so ugotovitve in predlogi, zapisani v tem sklepnem delu, neločljivo povezani. Želeni učinek se bo pokazal, samo ko bomo uvedli zakonska določila, jih začeli izvajati in udejanjati v vzgojno-izobraževalni praksi, za kar se bodo morali (bodoči) učitelji in svetovalni delavci (dodatno) izobraževati in usposabljeni, pri tem pa bodo imeli podporo države in politike, ki bosta tudi sami spodbujali izvajanje medkulturnega dialoga, vzgoje za strpnost ter skozi medijski diskurz predstavljali in omogočali večkulturno sožitje ter delovali v smeri preseganja etnocentrizma in ksenofobije.

LITERATURA

- Analiza institucionalne ureditve spodbujanja enakosti in varstva pred diskriminacijo v Republiki Sloveniji.* (2010). Urad za enake možnosti Republike Slovenije.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The selected works of James A. Banks.* London in New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Characteristics and Goals. V J. A. Banks & C. A. McGee Banks (ur.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (str. 3–30). United States of America: WILEY.

- Barban, N. in White, M. J. (2011). Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy. *International migration review* 45 (3), str. 702–726.
- Bodi, M. (1996). Models of multicultural education. The dynamics of pluralistic integration and social accommodation. V R. Baubock, A. Heller in A. R. Zolberg (ur.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (str. 259–278). Vienna: European centre.
- Dekleva, B. (2002). Nasilje, priseljenci in šola. *Didakta*, 12 (66/67), str. 8–11.
- Devetak, S. (2006). Namesto uvoda – ali je diskriminacija v Sloveniji ne le pravnomoralni, ampak tudi politični in varnostni problem? V S. Devetak (ur.), *Diskriminacija na etnični in verski osnovi v Sloveniji* (str. 5–12). Maribor: ISCOMET – Inštitut za etnične in regionalne študije.
- Đermanov, J., Kostović, S. in Đukić, M. (2006). Obrazovanje u različitosti i za različitost: dimenzije profesionalnog razvoja nastavnika. V M. Oljača (ur.), *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje, Tematski zbornik* (str. 51–68). Novi Sad: Filozofska fakulteta.
- Hodges Persell, C. (2009). Social Class and Educational Equality. V J. A. Banks in C. A. McGee Banks (ur.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (str. 85–106). United States of America: WILEY.
- Javornik Krečič, M. (2006). Pomen interkulturenega svetovanja in interkulturnih kompetenc šolskega svetovalnega delavca. *Pedagoška obzorja*, 21 (2), str. 16–23.
- Katunarić, V. (1993). Interkulturalizem. *Teorija in praksa* (1–2) 30, str. 14–25.
- Killen, M., Henning, A., Kelly, M. C., Crystal, D. in Ruck, M. (2007). Evaluations of interracial peer encounters by majority and minority US children and adolescents. *International journal of behavioral development*, 31 (5), str. 491–500.
- Killen, M., Kelly, M. C., Richardson, C., Crystal, D. in Ruck, M. (2010). European American children's and adolescent's evaluations of interracial exclusion. *Group processes and intergroup relations*, 13 (3), str. 238–300.

- Kobolt, A. (2005). Učenci druge generacije doseljenika u osnovnoj školi. *Dijete i društvo*, 7 (1), str. 204–223.
- Komac, M. (2005). Mediji in „nove“ narodne skupnosti. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 379–399). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Kumar, R. in Karabenick, S. A. (2009). Creating productive learning environments in culturally pluralistic classrooms. V L. J. Saha in A. G. Dworkin (ur.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (str. 653–667). New York: Springer Science.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija. Uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, S. (2002). Narodna pripadnost ne vpliva na izbiro srednje šole. *Didakta*, 12 (66/67), str. 18–20.
- Lüdemann, E. in Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking. *Journal of population economics* 26 (2), str. 455–481.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Obzorja.
- Martinelli, S. in Taylor, M. (ur.). (2000). *Intercultural Learning, T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57 (123) (posebna izdaja), str. 124–147.
- Medvešek, M. in Vrečer, N. (2005). Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 271–377). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Mikuš Kos, A. (1999a). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 23–67). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Mikuš Kos, A. (1999b). Otroci begunci – Kaj se lahko naučimo iz slovenske izkušnje? V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 127–146). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

- Mitscherlich, A. (1999). K psihologiji predsodkov. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 13–23). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Motik, D. (1992). Interkulturalna vzgoja. Vzgoja in izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, 13 (1), str. 22–25.
- Mrvar, P. (2004). Interkulturalno svetovanje in interkulturalne svetovalne kompetence. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), str. 146–167.
- Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Novak-Lukanović, S. (1995). Interkulturalno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi, *Sodobna pedagogika* 46 (1–2), str. 86–89.
- Pajnik, M. (2002). Introduction: Towards the others and those different. V M. Pajnik (ur.), *Xenophobia and post-socialism* (str. 7–16). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Peček Čuk, M. in Kroflič, R. (2009). Institucionalni vzgojni dejavniki (na ravni šole in na ravni razreda). V R. Kroflič, T. Klarič in M. Peček Čuk (ur.), *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* (str. 35–58). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 165–208). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Perotti, A. (1995). Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
- Razpotnik, Š. (2002). Pisani svet. *Didakta*, 12 (66/67), str. 12–17.
- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenk v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2011). It is all up to me: access to education and the discourse of individual responsibility. *Teorija in praksa*, 48 (5), str. 1446–1465.
- Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje, *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 60–79.
- Roter P. (2005). Integracija. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 199–205). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 44–59.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev: vpliv socialno-ekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebnostne lastnosti otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Ule, M. in Zidar, M. (2011). Life course, educational trajectories and social integration of young people in Slovenia. *Teorija in praksa*, 48 (5), str. 1409–1426.
- Vreg, F. (1989). Interkulturalno komuniciranje in interkulturalni konflikt v SFRJ. *Teorija in praksa* 26 (1–2), str. 41–51.
- White Book on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*. (2008). Strasbourg: Council of Europe.
- Zavratnik Zimic, S. (2003). Etika skrbi v migracijskih politikah. *Teorija in praksa* 40 (6), str. 1143–1154.
- Zidarič, V. (1994). Interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje (u kontekstu poslijeratnih migracija u Europi). V M. Topić (ur.), *Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima (metodički pristupi)* (str. 9–25). Ljubljana: UNESCO, Nemaška komisija za UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.
- Živoder, A. (2011). The relevance of education today: young people and their educational choices. *Teorija in praksa*, 48 (5), str. 1427–1445.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2013.

GLEDALIŠČE ZATIRANIH – ŽIVLJENJE NA ODRU

97

PREDSTAVITEV PROJEKTA V SODELOVANJU Z DRUŠTVOM ALTRA

THEATRE OF THE OPPRESSED – LIFE ON STAGE

PRESENTATION OF THE PROJECT IMPLEMENTED IN
COLLABORATION WITH THE SOCIETY ALTRA

Zarja Brumen Žarn, študentka socialne pedagogike
Ulica Draga Kobala 1, 2000 Maribor
zarja.brumenzarn@gmail.com

**Lara Brglez, Jasmina Gabrovec, Lucija
Mikelj, Ana Petač, Katarina Rozina,
Jerca Skube in Nives Železnik**

POVZETEK

Življenje na odru je projekt, ki smo ga študentke tretjega letnika socialne pedagogike na temo duševnega zdravja izvajale v okviru predmeta socialna pedagogika. V sodelovanju z društvom Altra in njihovimi člani smo prek tehnik gledališča zatiranih dobre tri mesece raziskovale področje duševnega zdravja ter z njim povezano stigmo. V članku bomo predstavile celoten potek projekta ter vključile igre in metode, ki smo jih uporabljale med tedenskimi srečanji na društvu Altra. Kot sklep projekta in hkrati začetek nadaljevanja opozarjanja širše javnosti s problematiko duševnega zdravja smo ustvarili predstavo v obliki forum gledališča. Izpostavile bomo omejitve in tveganja, ki smo jih prepoznale med

projektom, in končale z našimi načrti za prihodnost ter praktičnimi priporočili za vse, ki se bodo kdaj odločili za delo z ljudmi s težavami v duševnem zdravju prek tehnik teatra zatiranih.

KLJUČNE BESEDE: *duševno zdravje, gledališče zatiranih, stigma, Društvo Altra.*

ABSTRACT

Life on Stage is a project carried out by third-year students of social pedagogy within the scope of our coursework. The underlying theme of the project is mental health. Working hand in hand with the Society Altra and its members, we spent more than three months researching the area of mental health and the stigmatism connected with it by employing the techniques characteristic of the Theatre of the Oppressed. The following article presents the entire course of the project, including the games and methods used during our weekly gatherings at the facilities provided by Altra. To mark the conclusion of the project as well as the resumption of efforts to raise awareness among the general public regarding the issue of mental health, a performance in the style of Forum theatre was staged. Moreover, the paper highlights the limits and risks we have identified during the project, and concludes with a presentation of our plans for the future and with practical recommendations intended for those who wish to utilize the techniques of the Theatre of the Oppressed to work with people with mental health issues.

KEYWORDS: *mental health, Theatre of the Oppressed, stigma, Society Altra.*

UVOD

Skupina študentk tretjega letnika socialne pedagogike se nas je v okviru predmeta socialna pedagogika odločila za izvajanje projekta z naslovom *Življenje na odru* na temo duševnega zdravlja. Ta tematika je sicer prisotna v našem vsakdanu, a je pogosto spregledana. Na naše življenje

poleg individualnih dejavnikov in ožje socialne mreže vplivata tudi kontekst našega časa in družbeno ustvarjena stigma. To pomembno kroji življenjske izkušnje, osebno vrednotenje posameznikov in družbeni pogled nanje.

S tehnikami gledališča zatiranih smo želele inovativno vzpostaviti dialog med stigmatiziranimi skupinami in širšo družbo. Čeprav se s problematiko duševnega zdravja ne ukvarjajo le totalne institucije, ampak tudi različna društva, ta v manjši meri prodre v javnost. Naš namen je bil na odru predstaviti njihovo realnost, ki pre pogosto ostaja skrita, in zato nerazumljena.

STIGMA

Skozi projekt smo se srečevale s temami duševnega zdravja, stigmatizacije, socialnih mrež in pristopov pomoči. S člani društva smo se pogovarjale o težavah, s katerimi se srečujejo. Izmed vseh odprtih tematik so bili problemi stigme, mitov in resnic o osebah s težavami v duševnem zdravju najbolj izpostavljeni. Njihove pravice so zapisane v Zakonu o duševnem zdravju (2008), ki določa sistem zdravstvene in socialnovarstvene skrbi na področju duševnega zdravja ter nosilce dejavnosti. Zakon definira pravice med zdravljenjem ter postopke sprejemov na zdravljenje v oddelek pod posebnim nadzorom, v obravnavo v varovani oddelek socialno varstvenega zavoda, v nadzorovano obravnavo in v obravnavo v skupnosti.

Osebe s težavami na področju duševnega zdravja so iz različnih razlogov ena izmed najbolj stigmatiziranih skupin. Krištof (1992) težnjo po stigmatiziranju povezuje z lastno agresivnostjo do osebe ali skupine. Podzavestne izvore družbene stigme vidi v notranji agresivnosti in projekciji občutka krivde zaradi odklonskih nagnjenj stigmatizatorja. Opiše jih kot institucionaliziran varnostni ventil. Pri tem procesu izbira objekta opredeljujejo njegova relativna nemoč, ranljivost za stigmo ter vpadljiva različnost, ki pri stigmatizatorju izzove strah in zaskrbljenost. „V kulturi, ki je obsedena z uspehom, družbena stigma služi kot metoda za doseganje iluzije uspeha,“ (prav tam, str. 13). Posameznik ali skupina lahko poskuša povišati svoj status in uspeli z nižanjem statusa stigmatizirane osebe. Merila za stigmatizacijo osebe kot odklonske

so neopredeljena, spreminjajo se s premiki moči v vladi, birokraciji, navadah in drugih komponentah družbenega sistema. Učinkom stigme sledi odiranje posameznika na obrobje. Pri poskusih vrnitve izgubljenega družbenega položaja pa se soočajo s številnimi ovirami. Kadar koli neko skupino označimo, jo bomo stigmatizirali, dokler bo imela podrejen družbeni status (Flaker, 2001).

Stigmatizacijo najbolj poglobljajo institucije, saj delijo ljudi na dobre in slabe, na normalne in nenormalne, kar zahteva posebno pozornost strokovnih delavcev.

Proces stigmatizacije je v družbi prisoten ves čas. Lahko je fizičen, informativen, stalen, hiter ali počasi naraščajoč.

Strah pred stigmatizacijo je metoda, s katero si družba zagotavlja konformnost. Oseba je ocenjena kot neprilagojena, kadar se njeni interesi ne prekrivajo z interesi skupine, ki ji pripada. Po vedenju navzven je lahko konformna, v svojih vrednotah in prepričanju pa odklonska. Kot element socialne kontrole je stigma lahko dokaj učinkovita, kadar ima oseba ambivalenten odnos do socialnih vrednot, katerih ji (še) ni uspelo doseči. Proces ustvarjanja antisocialne osebe je proces etiketiranja, označevanja, opisovanja, segregiranja in ne zadeva vseh družbenih slojev enako. S stigmo postane posameznik ali skupina izpostavljena pogledom drugih. S tem dobi družba pregled nad njimi in jih lahko kontrolira, saj so označeni in izločeni (Krištof, 1992).

Segregacija iz vsakdanjega življenja naredi te ljudi tuje, drugačne in nevsakdanje, celo nevarne (Flaker, 1998).

Naše mnenje je, da je integracija v družbo zaradi takšnih predpostavk otežena, zato je treba spreminjati stereotipe o osebah s težavami v duševnem zdravju ter nanje predvsem gledati kot na ljudi, ki si želijo – tako kot vsi – čutiti pripadnost, varnost in sprejemanje. Vzroke in posledice stigmatiziranosti je treba razumeti z vidika strokovnjakov, še posebej pa oseb, ki jo občutijo. Pomembno je, da se tega zavedamo in poskušamo skupaj premagovati ovire, ki jih stigma prinaša. Interdisciplinarno sodelovanje ter organiziranje skupnih aktivnosti je lahko dober začetek integracije, ki vodi k boljšemu položaju ljudi na robu družbe.

Glavni vidiki stigmatizacije oseb s težavami v duševnem zdravju so ranljivost, nemoč in drugačnost, ki vodijo v njihovo marginaliziranost. Ponovna vključitev v družbo je usmerjena predvsem v odpravljanje

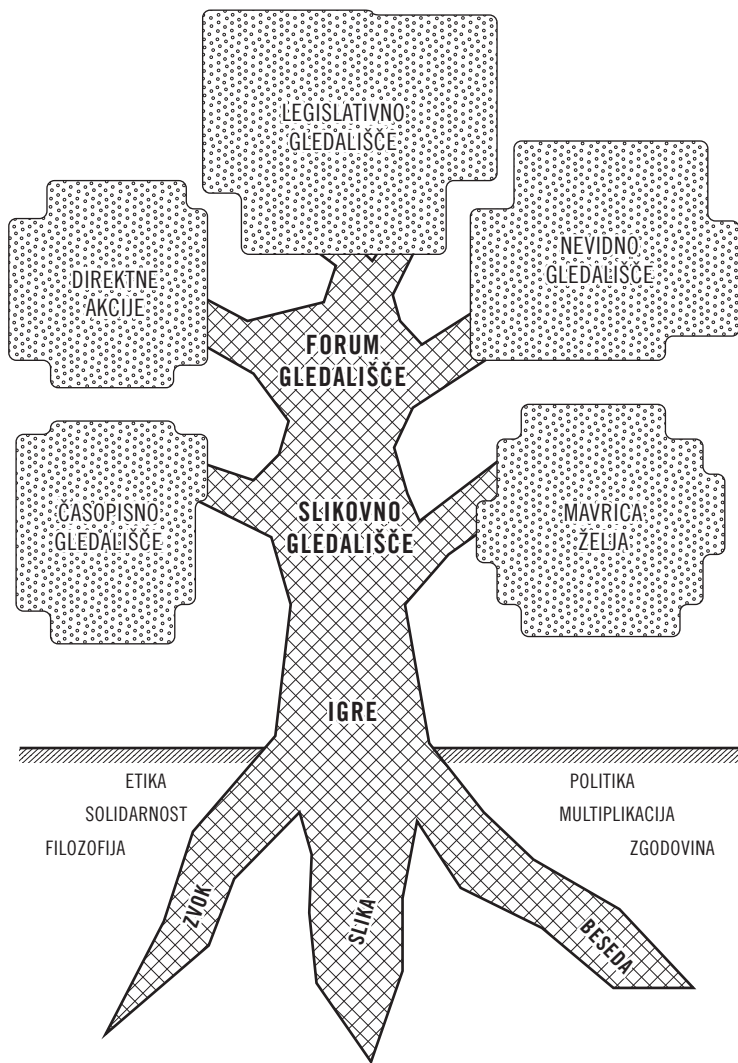
etiket in razvijanje podpore pri vsakdanjem življenju. Potrebno je zagotavljanje upoštevanja njihovih pravic ter nudenje kontinuirane strokovne pomoči.

GLEDALIŠČE ZATIRANIH

Začetnik gledališča zatiranih je brazilski režiser, dramatik, aktivist in politik Augusto Boal (1931–2009), ki je svoje gledališče zasnoval na osnovah vsakodnevnega gledališča. Vsakodnevno gledališče obvlada vsak izmed nas. Vsak svojo vlogo odigra drugače; različno se obnašamo kot žena, hčerka, prijateljica (Ferlin, 2009). Gledališče zatiranih daje možnost zatiranim (to so vsi posamezniki ali skupine, ki so socialno, kulturno, politično, ekonomsko, rasno, spolno ali kako drugače prikrajšani za pravico do dialoga), da pridejo do besede. Gledališče zatiranih je drugačno od gledališč, ki jih večinoma poznamo. Gre za sistem vaj, iger in tehnik, ki jih bomo razložile z Drevesom Gledališča zatiranih Augusta Boala (Boal, 2006).

Možnost uporabe gledališča zatiranih se razteza od socialnega in političnega področja, psihoterapije, pedagogike do reševanja trenutnih problemov ozkega območja in velikih ekonomskih problemov celotne države. Gledališče stoji na plodnih tleh etike in politike, zgodovine in filozofije, iz katerih drevo srka življenjsko moč. Temelji gledališča zatiranih so korenine – slika, zvok in beseda –, ki so medsebojno povezane in nujne za življenje drevesa.

Na deblu drevesa so igre, ki prinašajo dve temeljni značilnosti življenja v družbi; imajo pravila, ki so nujna, na drugi strani pa zahtevajo ustvarjalno svobodo, da se igra (ali življenje) ne spremeni v prisilo. Ni igre brez pravil in ni življenja brez svobode. Slikovno gledališče (Image Theatre) ne uporablja besed, z njim se razvijajo drugačne oblike zaznavanja. Namesto besed se uporablja telo, predmete, razdalje, barve (Boal, 2006). Slike, ki jih udeleženci naredijo s svojim in drugimi telesi, zrcalijo spomine, domišljijo, čustva vsakega opazovalca. Vsaka slika ima lahko toliko pomenov, kot je opazovalcev, in nikoli jih ne smemo omejiti na pravilne ter napačne (Boal, 2002). Časopisno gledališče (Newspaper Theatre) je sestavljeno iz kombinacije slik in besed ter vsebuje več različnih preprostih tehnik, s katerimi se vsakodnevne



SLIKA 1: Drevo gledališča zatiranih Augusta Boala (Boal, 2006)

novice preoblikuje v gledališki performans (Boal, 1985). S časopisnim gledališčem je Boal skušal spodbuditi igralce k temu, da začnejo igrati

aktualne teme, kjer so morali sami razmišljati ter prispevati svoja mnenja in argumente (Ferlin, 2009). Forum gledališče (Forum Theatre) je najbolj poznano in prakticirano po vsem svetu. Prikazuje različne scene ali krajše igre, v katerih je nekdo vedno zatiran (protagonist). Ob koncu igre so gledalci (spect-actors) povabljeni, da pridejo na oder in nadomestijo protagonista ter odigrajo njegovo vlogo po svoje, s svojo idejo. Predstava je začetek socialne spremembe. Konec predstave je šele začetek (Boal, 2006). Forum gledališče ima jasna pravila. Tekst mora jasno definirati vsak značaj posebej, da se lahko gledalci lažje prepoznajo v njih. Igra mora prikazati neuspeh, napako, ki gledalce spodbudi k iskanju novih rešitev in novih načinov soočanja z zatiranjem. Pomemben element forum gledališča je Joker, ki ima vlogo povezovalca med igralci in občinstvom, razloži pravila igre, spodbuja. Po končani predstavi Joker vpraša gledalce, ali jim je bila igra všeč, kaj bi lahko spremenili ... Igra se ponovi, in ko gledalec najde trenutek, kjer vidi možnost spremembe, zavpije: „Stop!“ Igra se ustavi in gledalec zamenja protagonista. Zatiralci še naprej zatirajo, še močneje, s tem pokažejo gledalcem in predvsem tistemu, ki je interveniral, kako težko je spremeniti realnost. Učinek forum gledališča je še toliko večji, ko gledalcem postane jasno, da ne bo nihče spremenil sveta namesto in za njih, če ga ne bodo sami, vse bo ostalo popolnoma enako (Boal, 2002). H gledališču zatiranih spadajo še nevidno gledališče (Invisible Theatre), direktne akcije (Direct Actions), legislativno gledališče (Legislative Theatre) in mavrica želja (Rainbow of Desire). Vse oblike gledališča zatiranih vedno težijo k spremembi družbe, in sicer k osvobajanju zatiranih. Ni dovolj le interpretirati realnost, nujno jo je treba spremeniti (Boal, 2006).

ALTRA

Za izvedbo našega projekta smo si izbrale društvo Altra – nevladno, neprofitno in humanitarno organizacijo, ki izvaja storitve in programe s področja duševnega zdravja v skupnosti. Delujejo na področju socialnega in zdravstvenega varstva ter večinoma izvajajo različne programe, ki temeljijo na psihosocialnem modelu za ljudi z dolgotrajnimi težavami v duševnem zdravju ter za druge ljudi v stiski.

Dejavnosti izvajajo v obliki stanovanjskih skupin, dnevnih centrov, svetovalnih centrov, klubov in različnih drugih oblik oskrbe.

Organizirajo tudi skupine za samopomoč in nudijo storitve s področja načrtovanja, izvajanja in koordiniranja storitev, programov zaposlovanja in usposabljanj teže zaposljivih ljudi.

Pomoč nudijo tudi svojcem in prijateljem oseb s težavami v duševnem zdravju ter si prizadevajo za detabuizacijo duševnih motenj in destigmatizacijo oseb. Sodelujejo tudi z mnogo strokovnimi službami, različnimi ustanovami, nevladnimi organizacijami in posamezniki. Njihovo poslanstvo in vizija sta zavzemanje za razvoj učinkovitih skupnostnih služb na področju duševnega zdravja v Sloveniji. Izvajanje takih služb naj bi potekalo v lokalnih skupnostih ali domačem okolju. Med drugim je vizija tudi razvoj široke palete strokovnih storitev, ki bi ljudem s težavami in tudi njihovim svojcem nudila večjo izbiro, soodločanje in soudeležbo pri skrbi za izboljšanje kakovosti posameznika in njegovih pomembnih drugih. Zavzemajo se tudi za individualen pristop, ki upošteva razlike v potrebah in željah vsakega posameznika ter skupaj z njimi poskušajo poiskati ustrezne rešitve. Glavni cilj pa je odpraviti predsodke ter odpraviti diskriminacijo do ljudi, ki so se znašli v težji stiski in potrebujejo pomoč.

PROJEKT

Začetki

Prvi korak za pogon projekta je bil seznanitev strokovne vodje z našim namenom in dejavnostjo, ki bi jo izvajale za njihove člane, nato pa smo pripravile še krajšo predstavitev našega projekta članom v dnevnem centru Altra. Predvsem strokovni delavci so na začetku pokazali veliko navdušenja in zanimanja za projekt, zato smo se brez težav dogovorili za sodelovanje. Društvo nam je odstopilo svoje prostore za srečanja enkrat na teden, poleg tega pa so strokovni delavci spodbujali člane k sodelovanju.

Igre

Za prvi mesec srečanj smo izbirale igre, katerih namen je bil medsebojno spoznavanje in povezovanje skupine ter vzpostavljanje sproščenega in

zabavnega vzdušja. Igre smo črpale iz knjige *Games for actors and non-actors* avtorja Augusta Boala in iz delavnic gledališča zatiranih Tonyja Cealyja ter Kristine Šmitran. Izbirale smo igre, ki so vidno prebile led na začetku srečanj, izboljšale skupinsko klimo in tudi pokazale odpor pri posameznikih.

Igre, ki so celotno skupino nasmejale so medvedi, avtostop, medved in princeska, Vampir iz Strasbourga, mašine ... (Boal, 2002).

Kot ene izmed bolj zanimivih iger so se izkazale mašine. Pri tej igri se izpostavi ena tema (npr.: pomlad, morje, savna ...), nato udeleženci postopoma začnejo hoditi na sceno in naredijo en gib in zvok, ki je sestavni del večplastnega stroja. Gib in zvok sta mehanska, kar pomeni, da se ponavljata. Nato vsak ponavlja svoj gib in zvok. Skupina začne skupaj stopnjevati tempo do najvišje hitrosti in nato tempo počasi pada, dokler se ne ustavi.

Na drugem srečanju so člani Altre sami predlagali teme. Ena izmed tem je bila Altra in Bolnica. Pri temi Altra so se vsi hkrati usedli na navidezen stol in tipkali po tipkovnici računalnika. Tema Bolnica je bila bolj pestra.

Nekateri so čakali v čakalnici, drugi na toaleta, nekateri so bili zdravniki in nekateri poškodovani. Ko se je ta tema predlagala, je en udeleženelec takoj pripomnil: „Bolnica, ampak ne tista.“

Študentke smo se pred vsakim srečanjem redno dobivale in skupaj določile igre ter skušale načrtovati celoten potek srečanja. Pri tem smo se soočale z lastnimi mejami – imele smo različen pogled na to, katere igre so primerne za našo skupino. Glede igre Vampirji iz Strasbourga je bilo največ pomislekov. Odločile smo se, da jo bomo kljub temu izpeljale, in vse se je dobro izteklo. Po tem srečanju je odzvanjalo vprašanje, ali je treba ljudi s težavami v duševnem zdravju obvarovati pred vsem, kar bi lahko izzvalo neprijetno doživljanje. To je bil namreč pomislek, zaradi katerega smo se spraševale o primernosti igre. Iz istega razloga nismo nikoli izvedle igre Samuraja. Dilema je nastala, ker vsebuje vidik nasilja in smrti, hkrati pa se skozi igro pokaže uglašenost skupine in poznavanje jakosti lastnega glasu.

Zgodba

Zgodba Stanke, kot smo jo imenovali v predstavi, sloni na izkušnjah ljudi, ki so se srečali s težavami v duševnem zdravju in so imeli stik s psihiatri ter osebjem psihiatrične bolnišnice.

V pomoč pri zbiranju gradiva za zgodbo nam je bila tehnika časopisnega gledališča, ki je odprla pogovor o temah, kot so prosti čas, odnosi, zdravje, zaposlitev ljudi s težavami v duševnem zdravju.

V dnevnem prostoru Altre smo postavile skrinjico *zmote o duševnem zdravju*, katere namen je bil zbrati čim več zmot, mitov, stereotipnih predstav o ljudeh s težavami v duševnem zdravju, ki bi jih lahko prikazale v predstavi. Pomembno vlogo pri sestavljanju zgodbe je imela B., ki nam je zaradi svojih življenjskih izkušenj in izkušenj z gledališčem pomagala tako pri vsebini zgodbe kot pri pripravah na igro.

Priprave na predstavo

Aktivne priprave na predstavo so se začele 14 dni pred prvo predstavo, ki smo jo odigrali na Pedagoški fakulteti. Časa ni bilo veliko, zato smo se srečevali dvakrat na teden za vsaj dve uri. Začeli smo z okarakteriziranjem likov in si po svoji želji razdelili vloge. Naš cilj, da bi glavne vloge odigrali člani Altre, se je uresničil, saj sta njihova člana prevzela vlogo zatiranega in zatiralca. Izdelali smo okviren scenarij, ki pa se ga nismo učili na pamet. Prizore, ki smo jih sestavljali, smo sproti odigrali in določili iztočnice (zaključni stavek prizora), postavitve prostora ter potrebne rekvizite. Pred prvo predstavo smo imeli generalko, v kateri smo odigrali predstavo, ponovili iztočnice, pripravili rekvizite in si vlili poguma. Pri drugi predstavi smo zaradi improvizacije scen (bila je na pikniku društva Altre na igrišču) in nezmožnosti časovne uskladitve igralcev generalko izpustili, zaradi česar je bil uspeh predstave nekoliko slabši.

OMEJITVE IN TVEGANJA

Pred začetkom, ko smo idejo o projektu šele oblikovale, smo si zamislile ciljno skupino mladih (od 20 do 30 let) članov Altre, kar pa se je izkazalo za neizvedljivo, saj bi se s tem preveč omejile in pridobile še manj članov kot smo jih sicer.

Pri svojem delu smo naleteli na omejitve in tveganja, ki so bila povezana z nerednim udeleževanjem soudeležencev. Skupina članov, ki so se udeleževali naših srečanj, je bila namreč iz srečanja v srečanje nekonsistentna. Udeleženosť je bila od najmanj dveh do največ osem članov. V procesu nastajanja zgodbe in priprav na predstavo se je oblikovala stalna skupina štirih članov, od katerih so trije igrali v predstavi. Imeli smo nekaj težav pri vzpostavitvi stika za sprotne dogovore, saj si nismo izmenjali telefonskih števil. Za projekt smo imele na voljo tri mesece, kar je bila precejšnja časovna omejitev. Prav tako smo bile časovno omejene v samem društvu Altra, ki nam je svoj prostor ponudilo za eno uro. Izkazalo se je, da bomo za kakovostno izvedbo predstave potrebovali več časa, zato smo se v zadnjih dveh tednih dobivali še zunaj določenega termina. Kot omejitev pri delu bi izpostavile tudi prostor, ki nam je bil na voljo v kleti društva Alta. Za boljše počutje in kakovostnejše delo bi potrebovali bolj svetel, zračen in večji prostor.

PRIPOROČILA

Skozi celoten proces nastajanja igre in medsebojnega sodelovanja smo sestavile priporočila, ki bi lahko pripomogla k uspešnejši realizaciji projekta.

Delovanje tima je lahko uspešno le pod pogojem, da so vsi člani močno notranje motivirani za sodelovanje in delo. V samem procesu so ovire neizbežne, zato je potrebna pozitivna naravnosť, kar pomeni, da ne obupaš ob prvi oviri, temveč združiš moči, da jo presežeš. Znanja skupinskega dela (vodenje skupine, skupinska dinamika, timsko delo) so pri tovrstnem delu uporabna in skoraj nujna.

Za izbiro metod dela je predznanje o tematiki celotnega spektra duševnega zdravja nujno, prav tako pa odprtost za nove poglede nanjo in fleksibilnost pri delu glede na individualne potrebe posameznikov. Uporabljena tehnika gledališča zatiranih je še precej nerazširjena, zato je potreben pregled tuje literature in/ali seznanitev s samo tehniko v obliki izobraževanja.

Ključen za uspeh našega projekta, na kar so nas opozorili člani in strokovni delavci Altre, se je izkazal pomen prvega vtisa, stika ob

prihodu v institucijo. Po njihovih besedah smo oddajale močno, pozitivno energijo, dobili so občutek, da je vsak zaželen in se lahko brez dokončne zavezanosti vključi.

Za uspešno izpeljavo delavnice – poteka ure srečanja – so predpriprave neizbežne. Naša skupina se je pred vstopom v Altro vedno prej dobila na kavi v bližnjem lokalu ter se pogovorila o specifičnih načrtih (splošni načrti so bili narejeni že predhodno).

S predpripravami sovpada sprotna evalvacija, tako na ravni delovanja organizatork kot na ravni vseh sodelujočih.

Pomembno je, da je omogočen prostor, kje lahko vsak izrazi svoje mnenje, (ne)strinjanje ter omejitve, ki jih ima pri izvedbi kakšne aktivnosti.

Evalvacija odnosov ter omenjeno razkrivanje lastnih mej (kar odraža veliko mero zaupanja v skupini) je temelj, ki si ga je vredno zapomniti.

Praktični napotki za izvedbo

- Dogovor o načinu komuniciranja in obveščanja udeležencev.
- Izpeljava projekta za daljše časovno obdobje (npr. celotno študijsko leto).
- V uvodnem načrtovanju naj bo zastavitev projekta čim širša. To je pomembno še posebej, ko gre za tematiko duševnega zdravja, saj je težko zagotoviti konsistentnost in prevelike specifične omejitve tako lahko le otežujejo situacijo.
- Menjavanje razpoloženja oseb s težavami v duševnem zdravju ne jemljite osebno, a vendarle ne ignorirajte, kar se dogaja. Ko se bo dotična oseba počutila bolje (npr. naslednje srečanje), se z njo pogovorite (oseba, ki ji je najbližja ali ima ravno priložnost) o tem, kako bi si želela, da se v situaciji, ko ne more sodelovati, ravna oz. stori.
- Delitev vlog (zapisnik, vodja) glede na srečanje.
- Naj vas ne omejujejo lastni predsodki, npr. glede izbire ‚pravih iger‘. Vsaka igra je lahko ‚neprava‘, če jo neprimerno predstavimo, in prava, če jo predstavimo ustrezno.
- Ob nastajanju igre in izbora tematike pustite, da se tema razvije med ljudmi, ki o tem kaj vedo, imajo izkušnje. Lastne ideje in misli je treba vsaj na začetku dajati v oklepaj – v pomoč naj vam

bo načelo ‚nič ne vemo‘. Naj se izrazi tisto, kar je v življenju ljudi res prisotno, ne tisto, kar mi mislimo, da je.

UPORABNOST

Uporabnost našega projekta vidimo tako za nas kot tudi za člane društva, samo ustanovo ter na področju širše družbe (ozaveščanje javnosti, odpiranje vprašanj ter kritično mišljenje na temo duševnega zdravja).

Uporabnost za nas same zajema vse, kar smo se skozi celoten proces naučile in spoznale kot posameznice ter tudi kot del tima. Ni pomembno le, kako se tim kaže navzven, temveč tudi to, kakšna je njegova skupinska dinamika in kakšne so vloge posameznikov v njem. Vsaka od nas je prispevala svoj del v mozaiku, zaradi katerega nam je uspel zastavljeni cilj.

Uporabnost vidimo tudi v spoznanju, kako pomembno je biti iskren tako do sebe kot do ljudi, ki te obkrožajo. To je izpostavil tudi eden izmed udeležencev: *„V projektu sem opazil, da imajo tudi nekatere izmed vas težave z ovirami – zavore.“*

Potrebno je znati izražati lastno mnenje in hkrati prisluhniti drugemu. Za uspešno sodelovanje je prav tako nujna sposobnost sprejemanja kritike, zaradi katere ne kloneš, temveč jo vzameš kot priložnost, da nekaj pri sebi popraviš in narediš še bolje.

V organizaciji (Društvu Altra) je v preteklosti že potekala gledališka delavnica, a se zaradi nekonsistentnosti vključenih članov ni nadaljevala oz. ni pripeljala do konca – predstave.

Tej organizaciji smo tako prinesle nove gledališke tehnike (gledališče zatiranih), ki jih poprej niso poznali. V začetku se je na delavnice vključevala tudi zaposlena. V začetni fazi posameznikov nismo omejevale z udeležbo ter obvezno prisotnostjo, v zadnjih srečanjih pri aktivnih vajah za predstavo pa smo izpostavile željo po zanesljivi udeležbi igralcev in nismo vabile novih udeležencev. Poskušale smo oblikovati skupni čas čim bolj aktiven, zabaven, sproščujoč – v vlogi motivatorja, da se nam ponovno pridružijo. V organizaciji so bili navdušeni nad našo energijo, živahnostjo. Kot je povedala soudeležena: *„Prinesle ste nov, svež veter.“* Naša delavnica je bila za organizacijo brezplačna, prostovoljska aktivnost. Pri projektu neudeleženim preostalem

članom društva in zaposlenim smo na zaključnem pikniku dotične organizacije svoje delo predstavili s predstavo.

Soudeleženka v projektu je izpostavila, da ji je bil projekt všeč že zaradi vključenosti gledaliških tehnik, saj zelo rada igra, to ji veliko pomeni. Pravi, da se v vlogo povsem poglobi – „*kot igralec moraš pozabiti nase, se vživeti v vlogo in ob tem pozabiti na gledalce*“. Drugi udeleženec je izpostavil, da mu je bilo všeč, da se v gledališču lahko počne vse, da premaguješ svoje ovire. Uporabnost gledališča vidi kot dobro metodo za miselno obdelavo praktično celotnega življenja, a po drugi strani priložnost, da pozabiš na težave okoli sebe. Ob tem je izpostavil še velik pomen medsebojnega druženja ter ustvarjanja, jin in jang ravnovesja med odnosi, simbiozo prijetnega s koristnim, možnost za ohranjanje otroka v sebi ter ogrevalnih vaj (iger) kot vaje improvizacije v življenju.

Soudeleženka je izpostavila tudi pomen skupinskega duha, ki smo ga ustvarili. Najbolj se je izrazil ob naši končni predstavi na fakulteti, kar je soudeleženka izrazila z besedami: „*Ne smemo se raziti, fajn, da še sodelujemo, da ostanemo skupaj!*“ Všeč ji je bilo, da smo se lahko med seboj dogovarjali, da smo sodelovali ter si pomagali. Ob vprašanju, zakaj bi nekomu koristilo, da bi sodeloval v projektu, je dejala: „*Da si pridobiš življenjske izkušnje ter izkušnje na drugačnem področju – za študij, delo.*“

SKLEP

Projekt je deloval na treh ravneh. Prva raven je raven posameznika, saj smo si tako študentke kot sodelujoči nabrali izkušnje in skozi proces osebnostno rasli. Posebej dragoceno je, da smo navezale stik z ljudmi, ki so nam zaradi življenjskih izkušenj odprli nov vidik pogleda na področje duševnega zdravja, o katerem imamo zdaj več praktičnega znanja. To znanje nam bo zagotovo prišlo prav pri nadaljevanju projekta.

Naslednja raven se nanaša na skupino. Z različnimi igrami smo se spoznali, povezali, pridobili nove prijatelje in izkušnje o delovanju skupine. Najširša raven vključuje vzpostavitev dialoga med stigmatiziranimi skupinami in širšo družbo, ki se ga je naš projekt dotaknil s predstavami. V večji meri to raven zajemajo naši načrti za prihodnost.

Opisani projekt vsekakor ni konec zgodbe – je prej začetek! Naš naslednji cilj je, da predstavo uspešno ponovimo še v drugih krajih po Sloveniji (v krajevnih društvih, šolah ...) čim širšemu krogu gledalcev.

Gledališče zatiranih je edinstven medij, s katerim smo spletli prijateljstva, se približali tematiki duševnega zdravja in širši družbi predstavili svoj pogled nanj. Naš namen je bil omogočiti pogovor med ljudmi ter spodbuditi kritično mišljenje o družbenem stanju na področju težav v duševnem zdravju in stigmi, ki jo prinaša.

Poleg tega so nam pozitivni prispevki izvedenega projekta dali zalet za bodočo ustanovitev društva, ki bi se s svojim delom in osredotočenostjo na alternativne tehnike (ne le gledališče zatiranih) dotaknil različnih populacij in pripomogel k manjši socialni izključenosti.

LITERATURA

- Boal, A. (1985). *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London and New York: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. London and New York: Routledge.
- Ferlin, L. (2009). *Najdem se v gledališču: gledališka pedagogika Augusta Boala*. Ljubljana: Salve.
- Flaker, V. (1998). *Odpiranje norosti: vzpon in padec totalnih ustanov*. Ljubljana: Založba/cf*
- Flaker, V. (2001). Kaj je duševno zdravje v skupnosti. *Zdravstveno varstvo*, 40 (1/2), str. 69–73.
- Krištof, M. (1992). *Stigma in Michael Foucault*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Zakon o duševnem zdravju*. (2008). Uradni list Republike Slovenije. 18 (28. V. 1996) 77, str. 11097.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2012.

VPLIV GLASBENE INDUSTRIJE NA ODNOS MLADOSTNIKA DO POPULARNE GLASBE 13

THE MUSIC INDUSTRY'S IMPACT ON THE ATTITUDE
OF ADOLESCENTS TOWARDS POPULAR MUSIC

Jerneja Denac

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
jerneja.denac@pef.uni-lj.si*

POVZETEK

Poslušanje glasbe je ena izmed najpogostejših dejavnosti v prostem času mladostnika. V obdobju oblikovanja lastne identitete mladostnik izraža velik interes za poslušanje zabavne, popularne glasbe. Ta je pomemben del glasbene industrije, katere interes je kopičenje dobička. Mladostnik kot velik potrošnik popularne glasbe stoji na razpotju lastne (ne)kritičnosti in (ne)zavedajočih se vplivov glasbene industrije.

V prispevku bom s pregledom obstoječe literature poskušala pojasniti, v kolikšni meri in kako vpliva glasbena industrija na oblikovanje mladostnikovega odnosa do popularne glasbe. Pri tem bom izpostavila moč proizvajalcev fonogramov, korporacij ter drugih subjektov, ki delujejo v glasbeni industriji, pomen mladinskih subkultur in mladostnika kot uporabnika popularne glasbe.

KLJUČNE BESEDE: *mladostnik, glasbena industrija, popularna glasba.*

ABSTRACT

Listening to music is one of the most common leisure-time activities among adolescents. During the period when their distinct identities are taking shape young people tend to express a keen interest in popular music, which represents a major part of the music industry. The principal interest of the industry is to generate profit. As a consumer of popular music the adolescent stands at the intersection of her/his own (un)critical reception and the influence of the music industry, which she/he may or may not be aware of.

Based on available literature, the author of the present article attempts to explain the extent to which and the manner in which the music industry helps shape the attitudes of young people towards popular music, focusing on the power of producers of phonorecords, corporations and other subjects involved in the music industry, the significance of youth subcultures, and on the adolescent as a consumer of popular music.

KEYWORDS: *the adolescent, music industry, popular music.*

UVOD

Mladost je čas oblikovanja identitete posameznika, hkrati pa tudi prilagajanja mladih širšim družbenim spremembam. Velja za eno najpomembnejših oblikujočih obdobij v življenju, v katerem je v ospredju „/.../ razvoj intelektualnih in socialnih pristojnosti, razvoj lastnih vzorcev delovanja za uporabo porabniškega in pristočasnega trga in razvoj življenjskega stila, razvoj sistema vrednot, norm, etične in politične zavesti“ (Kordeš, 2001, str. 396). Uletova (2002) meni, da v mladosti obstajajo številne skrite pasti individualizacije, ki v vsakdanjem življenju prinašajo stresne situacije zaradi občutka negotovosti, nekompetentnosti in vse bolj zgodnjih pritiskov dolgoročnih izbir (Ule, 2002, str. 31). Tako je v tem obdobju zaradi različnih pritiskov, ki jih mladina preživlja, vedno bolj pomemben prosti čas, ki ga opredeljujejo raznovrstne dejavnosti. Rezultati raziskav odkrivajo, da je ena izmed najpogostejših dejavnosti mladine poslušanje glasbe, ki je v vsakdanjiku mladostnika

prisotna v različnih oblikah in stilih (Fitzgerald, Joseph, Hayes in Harrington, 1995; Grill, Puklek Levpušček, Brečko in Štraus, 2004; Cremades, Lorenzo in Herrera, 2010; Lavrič idr., 2011). Glasba je kot posrednica med čustvi in razumom področje, ki je izjemno pomembno za celostni razvoj človekove osebnosti. Zato naj bi v življenju mladostnika pomenila obogatitev njegovega čustvenega sveta, vplivala na razvoj ustvarjalnosti oziroma na spodbujanje drugačnosti v mišljenju, razumevanju in reševanju problemov ter kot motivacijsko sredstvo spodbujala aktivnosti na različnih predmetnih področjih. Glasba je temeljni kanal komuniciranja med mladimi. Uporabljajo jo ne samo za uravnavanje vsakodnevnega razpoloženja in vedenja, ampak tudi za predstavitev sebe drugim. Okus in izbira glasbe lahko vplivata na oblikovanje vrednot in odnosa mladostnika do posameznika in družbe (Hargreaves, Miell in Macdonald, 2009, str. 11). V obdobju mladostništva se mladi v največji meri odločajo za poslušanje popularne glasbe (Bennett, Emmison in Frow, 1999; Hargreaves, North in Tarrant, 2006; Regelski, 2006). Z množičnimi mediji, razvojem tehnologije in glasbene industrije so postali njeni največji ‚porabniki‘ in oboževalci. So glavna ciljna (tržna) skupina glasbene industrije, ki se je usmerila v ‚trgovino‘ z življenjskimi stili in oblikovanjem identitet (Klein, 2004). Zaradi vedno večje ponudbe popularne glasbe se na trgu skozi desetletja večja tudi pestrost izbire. Številčnost in možnost izbiranja med različnimi zvrstmi glasbe (predvsem popularne) pa mladostniku daje zaupanje, da je njegova izbira samostojna in neodvisna. Na izbor priljubljene glasbe mladostnika vplivajo različni dejavniki (mediji, vrstniki, izobraževalne institucije, starši ...), ki pa so velikokrat omejeni na že vnaprej izbrano popularno glasbo. Tako se mladi danes velikokrat podrejajo okusu, ki ga trenutno določa velika zabavna glasbena industrija. V prispevku bomo ugotavljali, v kolikšni meri in na kako vpliva glasbena industrija na odnos mladostnika do poslušanja popularne glasbe.

GLASBENA INDUSTRIJA

V zadnjih letih se je čas, ki ga mladi posvečajo poslušanju glasbe, povečal za 45 %, kar pomeni, da mladostnik posluša glasbo povprečno 2,5 ure na dan (Roberts, Foerh in Rideout, 2010). Velika večina mladostnikov

poslušanje glasbe opredeljuje kot sredstvo za vzbujanje prijetnega razpoloženja, sproščanja, predvsem pa kot sredstvo za zabavo. Pri tem je vredno poudariti, da je glasbena industrija pomemben element globalnega procesa proizvodnje in organiziranja zabave. V letu 2011 je ustvarila 67,6 milijona ameriških dolarjev prihodka, od tega so bili proizvajalci fonogramov (nosilci zvoka) zaslužni za 34,7 milijona (GrabStats, 2012), njihova vrednost pa se ocenjuje na 160 milijonov ameriških dolarjev (IFPI, 2010). Proizvajalci fonogramov, glasbene založbe in avdiovizualni masovni mediji tvorijo jedro glasbene industrije, ki jo dopolnjujejo glasbeno-produkcijske hiše (studiji), koncertni prireditelji, organizatorji turnej, trgovci, tiskani mediji ... Ti koordinirajo produkcijo, proizvodnjo, distribucijo, marketing in promocijo. Glasbene založbe so ali lastniki avtorskih pravic del (če jih odkupijo od avtorjev) ali pa zastopajo avtorje pri ovrednotenju njihovih del. S pomočjo organizacij za uveljavljanje avtorskih pravic skrbijo za izplačila avtorjem in so deležni provizij, ki so določene s pogodbami (IFPI, 2001).

Tradicionalna pot skladbe ali katerega drugega glasbenega produkta teče od kreacije (komponisti, avtorji, aranžerji, založniki), estetske produkcije (umetniki, glasbeni producenti, studijski tehniki, menedžerji), materialne produkcije (razmnoževanje, pakiranje, distribucija), prek medijev, koncertov, klubov itd. do potrošnika (Hirsch, 1969 v Smudits, 2000, str. 39). Dejanska pot pa se v fonogramski industriji začne že z odkrivanjem novih talentov. Za to storitev proizvajalci fonogramov najamejo tako imenovane menedžerje (angl. Artist & Repertuar managers – A & R managers), ki so usposobljeni za iskanje velikih talentov. V mrežo so povezani z drugimi glasbenimi menedžerji, glasbenimi agenti in organizatorji koncertov, ki so del kreativnega procesa. Veliko vlogo v celotni glasbeni produkciji pa so s pojavom različnih tehnologij dobili tudi producenti, ki dokončno izoblikujejo končni izdelek za masovno proizvodnjo zgoščenk (Tschmusck, 2012, str. 231–233).

Za čim večji nadzor trga so se ameriški proizvajalci fonogramov v začetku 20. stoletja začeli med seboj povezovati. Industrio je zaznamovala oligarhija manjšega števila velikih proizvajalcev fonogramov (angl. Majors) z večinskim tržnim deležem (Universal Music Group – 25 %, Sony BMG – 21,5 %, EMI – 13,4 %, Warner Music Group – 11,3 %), tem nasproti stojijo le neodvisne založbe (28,3 %), ki pa se pogosto

z njimi tudi povezujejo (IFPI, 2005). Z vzponom novih informacijskih in medijskih tehnologij ter kompleksnih globalnih povezav so v osemdesetih letih prejšnjega stoletja glasbene založbe začele širiti svojo mrežo tudi zunaj Evrope in Severne Amerike ter se vse bolj združevati z različnimi medijskimi giganti ter proizvajalci glasbene strojne opreme (angl. hardware). Nastopilo je obdobje konglomeracije, združevanja ne le različnih korporacij znotraj ene ekonomske panoge, ampak različnih medijskih panog (glasbena industrija, filmska industrija, elektronski mediji itd.).

Slovenska glasbena industrija do leta 1990 ni bila posebej aktivna predvsem zaradi takratne družbenopolitične ureditve. Šele s spremembo družbenega reda je bila omogočena formalnopravna registracija podjetij za proizvodnjo in založništvo zvočnih zapisov (Šarac, 2002, str. 23). Tako kot v Ameriki tudi v Sloveniji prednjačijo podjetja, ki na račun pogodb z multinacionalkami obvladujejo večinski del trga (Dallas Records – EMI; Dots – Sony; Multimedia – Universal; Nika – Warner; Menart – BMG) (IPF, 2005, str. 8).

Čeprav so danes proizvajalci zvoka še vedno del industrije, pa je digitalna glasba medij, zaradi katerega je mladim dostop do glasbe preprostejši, lahko tudi brezplačen (Strehovec, 1998). Izoblikoval se je nov sistem verige v razmerju od kreacije do potrošnika, ki omogoča glasbenikom neposredno distribucijo glasbe s svetovnim spletom, kar pa bi naj v veliki meri zmanjšalo odvisnost od proizvajalcev. Vendar pa Kennedy in Wenham (2010) opozarjata, da se je ustvaril zgolj mit digitalne dobe glasbene industrije in da večina glasbenikov še vedno ne doseže uspeha brez pomoči velikih proizvajalcev.

Kljub nekaterim dejstvom, ki bi naj povzročala krizo v glasbeni industriji (piratstvo, brezplačno izmenjavanje datotek), ta še vedno živi in deluje. Uveljavlja nove trženjske pristope, s katerimi glasbo trži na drugačne načine (mobilna glasba, promocijsko blago na koncertih, neposredni prenosi koncertov, koncerti v živo, s korporativnimi marketinškimi izdelki itd.) (Passman, 2011). Danes imajo glasbena podjetja v lasti raznovrstne storitve, ki potrošnikom prek svetovnega spleta ponujajo skladbe, albume, glasbene knjižnice in različne aplikacije, ki so za uporabnike plačljive. Globalni prihodek prodaje digitalne glasbe je bil tako v letu 2006 2,9 bilijona, v letu 2011 pa 14,8 bilijona ameriških dolarjev (IFPI, 2011).

POPULARNA GLASBA

Popularna kultura (moda, reklame, popularna glasba, film, urbane identitete, množični mediji ...) je eden tistih segmentov sodobne resničnosti, ki intenzivno vplivajo na naše vsakdanje življenje, razumevanje samih sebe in sveta, v katerem živimo (Stankovič, 2002). „S pomočjo tehnične reprodukcije ter z razraščanjem novih medijev je začela prevladovati nad tradicionalnejšimi – ljudskimi ali visokimi – množično nedistribuiranimi oblikami kulture.“ (Bulc, 2002, str. 25.) Burnett (1996) skuša značilnosti popularne kulture predstaviti v posebnosti njenega fenomena, in sicer v smislu centralizacije, korporacijske produkcije, zasebnega potrošništva, prodornosti, izrabljenosti ... Pravi, da s temi kvalitetai popularna kultura lažje vstopa v vsakdanje življenje ter igra pomembno vlogo pri oblikovanju vrednot in družbenih odnosov, saj ima v svojem poslanstvu ideološko funkcijo (prav tam, str. 33). Kulturološke in muzikološke študije zadnja desetletja poudarjajo, da popularna glasba zavzema pomemben del socioloških raziskav (Middleton 1990; Longhurst 2007). Čeprav da je popularna glasba že od leta 1981 (ustanovitev mednarodnega združenja za proučevanje popularne glasbe) kot prepoznavno polje proučevanja, se raziskovalci še niso povsem zedinili glede njene definicije (Hesmondhalgh in Negus, 2002). Strinjajo se, da je popularna glasba kompleksen pojav in se je kot taka razcvetela ob pojavu rokenrola v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Toynbee (2000) popularno glasbo definira v odnosu do drugih zvrsti glasbe. Meni, da jo lahko razlikujemo predvsem od ljudske in klasične glasbe. Ljudska glasba ni tržno blago in ni odvisna od tehnologije ter je po navadi del obredov. Skozi zgodovino se prenaša ustno, stil in oblika pa se spreminjata počasi. Klasična glasba je umetnostna glasba, ki izhaja iz zahodnega srednjega sloja in vključuje glasbo med leti 1750 in 1950. Mnogo raziskovalcev popularno glasbo opredeljuje na osnovi njene tržne narave. Poudarek je na popularnosti, pri čemer je privlačnost merljiva z glasbenimi lestvicami, prodajo plošč, medijev ... (Shuker, 1998). Ker pa je popularna glasba močno povezana z razvojem množičnih medijev, glasbene industrije in množične produkcije, ki je vplivala na učinkovitost komuniciranja z množicami, je že ob samem rojstvu bila deležna mnogih kritik. Eden izmed prvih kritikov popularne glasbe je bil Theodor Adorno, ki je v 20. letih prejšnjega stoletja

postavil ostro kritiko popularizaciji kulturnih dobrin in popularni – lahki glasbi. Adorno (1986) govori o dveh glasbah, ‚resni‘ in ‚lahki‘, pri čemer je lahka oziroma popularna glasba le del nekega standardizirane procesa, pri katerem so skladbe vedno oblikovane po ustaljenih, običajnih vzorcih. Prav tako je poslušalca popularne glasbe označil za pasivnega potrošnika, ki mu kapitalistična družba vsiljuje izdelke in tako z njim manipulira. Downing (1995) pa meni, da je popularna glasba potrošniško blago, vendar ji v nasprotju z Adornom priznava tudi kulturno vrednost. Zaradi pestrosti številnih žanrov naj ne bi bila enolična ter naj bi ponujala številne možnosti individualnega in kolektivnega izražanja.

VPLIV GLASBENE INDUSTRIJE NA MLADOSTNIKA

Theodor Adorno in Max Horkheimer sta v delu *Dialektika razsvetljenstva* (2002) dokazovala, da kultura in umetnost še zdaleč nista neodvisni od industrije in trga. Način ustvarjanja kulturnih izdelkov je podoben procesu, ki ga industrija uporablja za proizvodnjo velikih količin potrošniških dobrin. Vsi izdelki, torej tudi kulturni, nastajajo po ustaljenih, dobro premišljenih postopkih, in to zgolj zaradi želje po dobičku. Koncentracija kulturne proizvodnje v kapitalističnih družbah je pripeljala do standardiziranih kulturnih dobrin, ki zapostavljajo dosežke avtonomne in svobodne umetnosti ter vodijo k neracionalni potrošnji. V tem pogledu kapitalistične korporacije izvajajo celostno prevlado tako nad potrošniki kot ustvarjalci kulturnih izdelkov, ki s kulturno industrijo niso le povezani, temveč so ji podrejeni. Kot pravi Adorno (prav tam), pomeni ta proces standardizacijo masovne kulture, ki ji je odvzeta originalnost in individualnost. Ko se glasbeni in/ali besedni vzorec pokaže za uspešnega, se ga izkoristi za tržne namene. Nadalje pravi, da se zaradi mehanizacije deli ene popularne skladbe lahko dopolnjujejo z deli iz druge skladbe brez kakšnega posebnega učinka na strukturo celotne skladbe. Adorno in njegova dela predstavljajo sodobnim teoretikom številne probleme v iskanju razlage kulturnega vpliva popularne glasbe na posameznika. V teoriji standardizacije popularne glasbe zapre pot vsaki možnosti, s katero bi družbeni

akterji imeli kakršnokoli vlogo pri določanju pomena popularne glasbe, njenih žanrov in besedil (Bennet, 2000, str. 37). Tako Brackett (2002, str. 67) meni, da glasbeni žanri vključujejo skrite pomene o identiteti, emocionalnih stanjih, uporništvu, družbenih značilnostih, vključujoč raso, razred, spol, prostor, starost, spolnost ... V tem smislu mladostnik glasbe ne sprejema samo kot zvočno kategorijo, ampak jo povezuje z vrsto podob, z njimi povezanimi vrednotami, prepričanji in emocionalnimi željami (Negus, 1992, str. 79).

Veliko vlogo v popularni glasbi imajo tudi njeni izvajalci oziroma ‚zvezdniki‘, ki jih glasbena industrija oblikuje v smislu predvidljivih vzorcev za uspeh, ki ga monopolne skupine dosegajo brez posebnega znanja in truda. Z nastopanjem, s stilom oblačenja, načinom govora, obnašanjem, izkazovanjem vrednot vplivajo na kulturo mladostnika. Pomenijo mu zgled pri oblikovanju lastne identitete. Reichenberg (2007) govori, da je pri mladostniku poslušanje glasbe realizacija njenega bistva. ‚.../Uresničuje se manko telosa samega subjekta, torej mladostnika, najstnika, ki se potaplja v breztelesno realnost, v kateri je vse mogoče.“ Vpliv izvajalcev na čustvovanje mladostnika, pa se lahko zelo hitro sprevrže v ‚.../ afekte, s katerimi pa je strukturno povezana regresija, nekakšna antidinamika konstituiranja subjekta kot bitja, ki je nagnjeno k progresivnemu mišljenju in delovanju“ (prav tam, str. 6).

Nasprotno Middleton (1990) opozori na mladostnike, ki so skušali ubežati vplivom glasbene industrije in so s subkulturami (od petdesetih let dalje) velikokrat kot obliko uporništvu in kritike v odnosu do potrošniške družbe uporabljali masovne produkte s spremenjenim prvotnim, vsiljenim pomenom. Vendar pa Ryan Moore (2009, v Evans, 2010) meni, da kljub alternativni uporabi masovnih produktov ne smemo pozabiti velike moči in vpliva ekonomske politike na kulturo. Opozarja na ironijo oglaševalskih poskusov trženja in prodajanja uporniških stilov in glasbe subkultur prav tistim posameznikom, ki naj bi bili prej uporniki množične potrošnje. Tako je Hebdige že leta 1979 govoril, da obstajajo subkulturni stili kot objekti avtentičnega izražanja tako dolgo, dokler jih trg ne odkrije. Meni, da je v trenutku, ko postane stil tržno zanimiv, hkrati oropan svojega kulturnega sporočila in preprosto postane še en nesmiselni objekt množičnega potrošništva (Bennett, 2000).

Ule (2011) opozarja na zamenjavo jasno opredeljenih mladinskih subkultur z mladinskimi scenami, ki pa niso več samostojne niti neposredno mladinske, ampak so posredovane skozi močan vpliv trga, porabe, medijev itd., ki pa mladinske stile razširjajo med odrasčajočo publiko.

Ker glasba (npr. pank, rok) v času nastanka subkultur predvsem zaradi njenega uporniškega sporočila glasbeni industriji ni bila dostopna, je le ta ustvarila izmišljeno alternativo, ki je postala del industrije ter prevladujoče ideologije, uporništvo pa modna muha (Frank, 2001). V osemdesetih letih so tako glavne proizvajalke fonogramov začele strategijo prevzemanja proizvajalcev, ki naj bi bili neodvisni, radikalni, alternativni in naj bi privabljali tiste potrošnike in izvajalce, katerih vrednote in zahteve so bile skladne s podobo svobodnega, neodvisnega in ustvarjalnega posameznika. Negus (1992) meni, da takšne neodvisne proizvajalce lahko razumemo le kot majhne založbe, ki so kljub določeni stopnji avtonomije, ki jo dopuščajo veliki, v največji meri vključene v glasbeno-industrijske mehanizme proizvodnje, distribucije in prodaje.

V današnjem času le peščica velikih korporacij vpliva na izbor glasbe, ki jo poslušamo. S tem izvaja nadzor nad glasbeniki in izbiro potrošnikov – poslušalcev. „Glasbena industrija skuša vplivati na to, kako občinstva percipirajo glasbenike in glasbo, ter na način, na katerega poskušajo glasbo skozi dejanja potrošnje vključiti v mozaik elementov, ki tvorijo njihovo identiteto“ (Bulc, 2004, str. 128). Ni dvomov, da ima glasbena industrija veliko ekonomsko in kulturno moč.

Ali iz navedenih dejstev sledi, da smo potrošniki popolnoma nemočni? Rutar (2001) meni, da se je sodobna kultura spremenila v posel, ki retroaktivno oblikuje ljudi ter njihove lažne potrebe, ki jih kapitalizem lahko zadovolji. Tako lahko nadzira široke množice porabnikov. Adorno o poslušalcih popularne glasbe meni, da so daleč od tega, da bi bili kritične osebnosti. So pasivna množica, ki je pripravljena sprejeti standardizirane glasbene forme (Adorno, 1986). Mnogo teoretikov je kritiziralo Adornovo teorijo pasivnega, nekritičnega poslušalca in je govorilo o nesposobnosti glasbene industrije pri nadzorovanju uporabe glasbe pri odjemalcih (Chambers, 1994; Chow, 1997). Tako Bulc (2004) meni, da je „/.../ uporaba glasbenih izdelkov raznolika in kompleksna, saj zaradi njihove večpomenskosti glasbena industrija enostavno ne more kar predpisati enega in edinega načina

njihove uporabe in/ali enega in edinega načina, s katerim naj bi si njihov pomen razlagali. Nasprotno, zaradi velikega števila pomenskih in uporabnih možnosti ima mladostnik na voljo izbiro, na kakšen način bo glasbo uporabil v procesu konstruiranja lastne identitete in življenjskega stila“ (prav tam, str. 128). Glasbena industrija tako ne določa pasivnega trga mladih, temveč se spopada z nadzorom njihovih glasbenih okusov. Kot pravi Storey (2003), je ključni pomen razlika med vrednostjo zamenjave (ekonomska vrednost) in uporabno vrednostjo (kulturna vrednost). Glasbena industrija lahko nadzoruje ekonomsko oziroma tržno vrednost, potrošniki pa njeno kulturno vrednost (prav tam, str. 114).

SKLEP

Popularna kultura in popularna glasba sta dandanes del vsakdanjika velikega števila mladih ljudi. Protest, odmik od staršev, socializacija, uživanje, zabava so lahko nekateri izmed razlogov, ki utemeljujejo osrednji pomen popularne glasbe v njihovem življenju. Ob vedno težjem iskanju poti k tako imenovanemu lastnemu jazu, ob želji intenzivnega doživljanja, čutenja sebe se mladostniki prepuščajo glasbenim dražljajem, ki jim pomagajo preživljati napetosti in težave tega sveta. Pri tem so ujeti v današnjo potrošniško družbo, ki ustvarja vedno nove potrebe in spodbuja rast množične kulture. Različne korporacije se do zmage prebijajo prek svojih lastnih pravil, ne ozirajoč se na posledice, ki jih povzročajo prejemnikom, ki v svoji lastni nekritičnosti velikokrat menijo, da so jim bila pravila igre pravično in jasno razložena. Glasbena industrija tako že desetletja skuša tržiti in povečevati svoj zaslužek s proizvodnjem popularne glasbe. Pri tem se sooča z različnimi izzivi, ki jih prinaša vedno bolj tehnološko in informacijsko napredna družba. Rešuje jih z različnimi pristopi in taktikami, s pridobivanjem množičnega občinstva in ne z spodbujanjem ustvarjalnega potenciala njihovih varovancev, ki naj bi, da ne pozabimo, ustvarjali glasbo. Tako je umetniško ustvarjalni proces, ki je „/.../ ena najkompleksnejših in najskrivnostnejših ter le deloma ozaveščenih dejavnosti človeške zavesti, ki sestoji iz intuicije in ekspresije“ v glasbeni industriji vedno manj pomemben (Kroflič, 2007, str. 18). Še posebej težko ga je iskati

znotraj produkcije popularne glasbe. Izmišljanje alternativnih svetov, šablonsko proizvajanje skladb znotraj posameznih žanrov, ustvarjanje zvezdnštva, prežanje na mladostnike kot na eksperimentalni material ... Vse to lahko najdemo znotraj ‚popularnega‘. Zabavna glasbena industrija je tako v svoji zaslepljenosti od dobička pozabila na svojo prvotno in temeljno poslanstvo, ustvarjanje glasbe. Mladostniki so pri tem prepuščeni ogromnemu za njih vnaprej predvidenemu ‚balastu‘ izbora, ki jim daje občutek neodvisne in svobodne izbire. Tudi tisti mladostniki, ki se danes zatečejo k alternativni, postanejo pomemben del v sistemu širšega kolesja glasbene industrije.

Masovni mediji imajo moč in vpliv na poslušalce. Mladostniki velikokrat nimajo možnosti izbire. Adorno pravi: „/.../ moderni kapital je obremenjen s problemom prekomerne proizvodnje. Trgi so lahko stimulirani le z ustvarjanjem potreb ... Potrebe, ki so prej rezultat logike kapitala kot pa logike ljudi in torej posledično neizogibno napačne“ (Adorno 1977, str. 210). Čeprav kulturološke študije prepoznajo kapitalistično usmerjeno glasbeno industrijo kot ogromno prizorišče ideološke proizvodnje, pa zavračajo misel, da s potrošnjo teh produktov mladostniki postanejo brezupne žrtve glasbene industrije. Poudarjajo le, da nihče ne sme izgubiti pogleda na manipulativno moč kapitalističnih, avtoritativnih in avtorskih struktur glasbene proizvodnje (Storey, 2003, str. 132).

Glasba bi, kot tudi vse druge oblike umetnosti, morala imeti potencial in izzvati poslušalce, mladostnike, da bi o svetu razmišljali kritično. Zato bi morali v družinski vzgoji ter v procesu splošnega in glasbenega izobraževanja pri mladostnikih oblikovati kritičen odnos do popularne glasbe, odpreti svet glasbe kot možnost, v kateri bodo lahko našli odgovore na številna vprašanja o svoji identiteti, jih naučiti izražati čustva, misli prek lastnega glasbenega udejstvovanja ter jih sistematično ozaveščati o načinu delovanja glasbene industrije.

LITERATURA

- Adorno, T. W. (1986). *Uvod v sociologijo glasbe*. Ljubljana: DZS.
- Adorno, T. W. (1977). *Kulturkritik und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bennett, A. (2000). *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bennett, T., Emmison, M. in Frow, J. (1999). *Accounting for tastes: Australian Everyday Cultures*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Brackett, D. (2002). In search of musical meaning—genres, categories and crossover. V D. Hesmodhalgh in N. Keith (ur.), *Popular Music Studies* (str. 65–81). London: Arnold.
- Bulc, G. (2002). *Proizvodnja kulture/proizvodne kulture, kulturni posredniki v popularni glasbi*. Magistrsko delo, Ljubljana: FDV.
- Bulc, G. (2004). *Proizvodnja kulture: Vloga in pomen kulturnih posrednikov*. Maribor: Subkulturni azil.
- Burnett, R. (1996). *The Global Jukebox: The international music industry*. New York: Routledge.
- Chambers, I. (1994). *Migrancy, Culture, Identity*. New York: Routledge.
- Chow, R. (1997). Listening Otherwise, Music Miniaturized: A Different Type of Question about Revolution. V D. Gay, P. S. Hall, L. Janes, H. Mackay in K. Negus (ur.), *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman* (str. 135–141). London: Sage/The Open University.
- Cremades, R., Lorenzo, O. in Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students with different cultural backgrounds: A study in the Spanish north African city of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14 (1), str. 121–141.
- Downing, J. (1995). *Questioning the Media: A Critical Introduction*. New York: Sage Publication.
- Evans, D. N. (2010). Ryan Moore: Sells Like Teen Spirit: Music Youth Culture and Social Crisis. *Youth Adolescence*, 39 (4), str. 434–435.
- Fitzgerald, M., Joseph, A. P., Hayes, M. in O'Regan, M. (1995). Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 18 (3), str. 349–834.
- Frank, T. (2001). Alternative to What? V L. Harrington in D. D. Bielby (ur.), *Popular Culture: Production and Consumption* (str. 94–105). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- GrabStats (2012). Music Industry Statistics / Music Industry Stats. Pridobljeno 5. 7. 2012 s svetovnega spleta: <http://grabstats.com/statcategorymain.asp?StatCatID=9>.

- Grill, A., Puklek Levpušček, M., Brečko, B. in Štraus, M. (2004). *Prosti čas mladih v Ljubljani: psihosocialna analiza potreb in možnosti za njihovo uresničenje. Končno poročilo raziskovalnega projekta*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. in Macdonald, A. R. (2009). What are musical Identities, and why are they important? V A. R Macdonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Musical Identities*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. in Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. V G. E. McPherson (ur.), *The child as musician: Musical development from conception to adolescence*. (str. 135–54). New York: Oxford University Press Inc.
- Hesmondhalgh, D. in Negus, K. (2002). *Popular Music Studies*. London: Arnold.
- Horkheimer, M. in Adorno, T. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva: filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia humanitatis, prvič objavljeno 1947.
- IFPI (2001). *Record Industry in Numbers*. Pridobljeno 3. 3. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.ifpi.org>.
- IFPI (2005). *Record Industry in Numbers*. Pridobljeno 15. 3. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.ifpi.org>.
- IFPI (2010). *Record Industry in Numbers. New report shows how much record companies are "investing in music"*. Pridobljeno 5. 7. 2012 s svetovnega spleta: http://www.ifpi.org/content/section_news/investing_in_music.html.
- IFPI (2011). *IFIP Digital Music Report 2011. Music at the touch of a button*. Pridobljeno 5. 7. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.ifpi.org/content/library/DMR2011.pdf>.
- IPF (2005). *Zavod za uveljavljanje pravic izvajalcev in proizvajalcev fonogramov Slovenije – Poslovni načrt za leto 2005*. Pridobljeno 23. 7. 2012 s svetovnega spleta: https://www.zavod-ipf.si/sl/Lists/Porocila%20in%20nacrti/Attachments/18/poslovni_nacrt_za_leto_2005.pdf
- Kennedy, J. in Wenham, A. (2010). *Investing in music – Introduction*. Pridobljeno 5. 7. 2012 s svetovnega spleta: http://www.ifpi.org/content/library/investing_in_music.pdf.
- Klein, N. (2004). *No logo*. Ljubljana: Maska.

- Kordeš, M. (2001). Institucionalna vzgoja mladih v postmoderni. *Socialna pedagogika*, 5 (4), str. 393–411.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), str. 12–30.
- Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Kranjc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, A. idr. (2011). *Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji*. Maribor: Aristej.
- Longhurst, B. (2007). *Popular music & society*. Cambridge: Polity.
- Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Philadelphia: Open University Press.
- Negus, K. (1992). *Producing Pop: Culture and Conflict in the Popular Music Industry*. London: Edward Arnold.
- Passman, S. D. (2011). *All you need to know about music business, 7th ed.* London: Penguin Press.
- Regelski, T. A. (2006). Music appreciation as praxis. *Music Education Research*, 8 (2), str. 281–310.
- Reichenberg, M. (2007). Kdaj kdo komu kaj kje MTV ali naj glasba. *Glasba v šoli in vrtcu*, 12 (2), str. 2–7.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G. in Rideout, V. (2010). *Generation M2. Media in the lives of 8- to 18-year olds*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Foundation. Pridobljeno 14. 3. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.kff.org/entmedia/mh012010pkg.cfm>.
- Rutar, D. (2001). *Sociologija glasbe po Adornu*. Ljubljana: samozaložba.
- Smudits, A. (2000). *Musik und Globalisierung*. Wien: Mediacult.
- Stankovič, P. (2002). Kulturne študije: pregled zgodovine, teorij in metod. V A. Debeljak, P. Stankovič, G. Tomc. in M. Velikonja (ur.), *COOLTURA – Uvod v kulturne študije* (str. 11–70). Ljubljana: Študentska založba.
- Storey, J. (2003). *Cultural Studies & The Study of Popular Culture*. Edinburgh: Edinburgh University Press, prvič objavljeno 1996.
- Strehovec, J. (1998). *Tehnokultura, kultura tehna*. Ljubljana: Študentska založba.
- Shuker, R. (1998). *Key Concepts in Popular Music*. New York: Routledge.
- Šarac, G. (2002). *Razvoj fonogramske industrije v Sloveniji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Toynbee, J. (2000). *Making Popular Music: Musicians, Creativity and Institutions*. New York: Oxford University Press.

- Tschumuck, P. (2012). *Creativity and innovation in the music industry*. Vienna: Springer.
- Ule, M. (2002). Mladina: Fenomen dvajsetega stoletja. V V. Miheljak (ur.), *Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje* (str. 9–27). Maribor: Aristej.
- Ule, M. (2011). Mladinske subkulture in stili v dobi individualizacije. V M. Kuhar in Š. Razpotnik (ur.), *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji* (str. 48–73). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2012.

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

129

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:

Uredništvo revije Socialna pedagogika

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva ploščad 16

1000 Ljubljana

ali na e-pošto: matej.sande@guest.arnes.si

SPLETNA STRAN REVIJE: www.revija.zzsp.org

INSTITUTE
FOR SOCIAL
PEDAGOGY

IZSP

KARDEJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

