

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

številka **3-4**

letnik **17**

december **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, Slovenija*)

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*.

Izdajanje revije v letu 2013 finančno podpira Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA / CONTENTS

<i>Milanka Munda in Mojca Peček</i> Aspiracije in vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok <i>Aspirations and Inclusion of Roma Parents in their Children's Education</i>	133
<i>Irena Hladnik in Alenka Koboht</i> Skupinski dramski proces, usmerjen v delo z arhetipi in ciljem podpore osebam s težavami v duševnem zdravju <i>Drama Workshop: Dealing with Archetypes to Provide Support to Individuals with Mental Health Issues</i>	159
<i>Sabina Kosmač Brezar</i> Dileme vzgoje za odgovornost <i>Dilemmas of Education for Developing Responsibility</i>	189
<i>Barbara Žgavec</i> Ravnanje z odpori v procesu supervizije <i>Managing Resistance in the Process of Supervision</i>	209
<i>Živa Rigler, Katja Kajič, Martina Mole, Matija Perovšek, Jerneja Pirc, Lea Verbič</i> Big baba te gleda – projekt študentov 3. letnika socialne pedagogike v Zavodu za prestajanje kazni zapora Ig <i>Big Baba is Watching You – A Project by Third-Year Students of Social Pedagogy Conducted at ZPKZ Ig</i>	229
<i>Sanja Radić Bursać in Ivana Jeđid Borić</i> „Končno svobodni?“ – Perspektive mladih o samostojnem življenju po odhodu iz mladinskega doma <i>„Free At Last?“ – Views of Young People on Independent Life after Institutional Care</i>	247
Navodila avtorjem <i>Instructions to Authors</i>	271

ASPIRACIJE IN VKLJUČENOST ROMSKIH STARŠEV V IZOBRAŽEVANJE SVOJIH OTROK

133

ASPIRATIONS AND INCLUSION OF ROMA
PARENTS IN THEIR CHILDREN'S EDUCATION

Milanka Munda, *prof. razr. pouka*

*Osnovna šola Ludvika Pliberška Maribor, Lackova cesta 4, 2000 Maribor
milanka.munda@gmail.com*

Mojca Peček, *dr. ped.*

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
mojca.pecek@guest.arnes.si*

POVZETEK

Z uporabo strukturiranega intervjuja 77 romskih osnovnošolcev v Mariboru prispevek ugotavlja, kakšne so aspiracije glede srednješolskega izobraževanja in kakšna je vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok. Rezultati kažejo, da romski starši svoje otroke spodbujajo in jim pogosto pomagajo pri učenju ter da si mnogi od njih želijo, da bi otroci nadaljevali šolanje po osnovni šoli. Rezultati so interpretirani v kontekstu dejstva, da gre za družine, katerih socialno-ekonomski položaj je bolj primerljiv z družinami večinske populacije, kot velja za romsko povprečje. Poleg tega so bili izvedeni in se še izvajajo v Mariboru številni projekti, katerih namen je doseganje višje izobrazbe

Romov, spodbuditi cenjenje izobrazbe in šolanja s strani romske populacije, pomoč staršem pri tem, kako pomagati otrokom pri šolanju, ki so prav gotovo tudi pomembno prispevali k rezultatom, ki jih kaže raziskava.

KLJUČNE BESEDE: *romski učenci, romski starši, odnos do šole, aspiracije, vključenost v izobraževanje otrok.*

ABSTRACT

The study employed a structured interview with 77 Roma primary school pupils from Maribor in order to determine the parents' aspirations for further secondary school education of their children and to what extent parents are involved in the process of their children's education. The results show that Roma parents encourage their children to study and also often help them do their homework. Moreover, many of them wish that their children would continue their education after finishing primary school. When interpreting the results we kept in mind the fact that the socio-economic status of the surveyed families was comparable to families of the majority population rather than to average Roma families. Additionally, in Maribor several projects have been carried out which aim to promote higher educational levels for Roma people, strengthen the value of education among the Roma population, and instruct the parents on how to help their children in school, all of which is believed to have contributed significantly to the results of the presented survey.

KEY WORDS: *Roma pupils, Roma parents, attitude toward school, aspirations, involvement in children's education.*

UVOD

Številne raziskave opozarjajo na marginaliziran položaj Romov (Gimenez Adelantado, Leonardo in Liegeois, 2002; Open Society Institute, 2007; Save the Children, 2001; EUMC, 2006), hkrati pa se po celotnem svetu izvajajo projekti, s katerimi naj bi njihov položaj

izboljšali. Pogost rezultat projektov je, da Rome ohranjajo v tako imenovanem krogu odvisnosti, zaradi česar nekateri izpostavljajo, da je edini način preboja iz njihove odvisnosti prek izobraževanja (Bačlija, 2008; EUMC, 2006). To pa ni preprosto, saj na tisoče romskih otrok v Evropi nikoli ni obiskovalo šole, na tisoče pa jih konča izobraževanje predčasno. Učni dosežki tistih romskih učencev, ki končajo vsaj obvezno izobraževanje, so bistveno slabši od učnih dosežkov preostalih učencev (Baucal, Pavlovič-Babič, Plut in Gvozden, 2005; Gimenez Adelantado idr., 2002; Open Society Institute, 2007). Najpogosteje navajani razlogi za takšno stanje so revščina, izključevanje, segregacija, asimilacija in diskriminacija Romov (EUMC, 2006; Symeou, Karagiorgi, Roussounidou in Kaloryirou, 2009; Symeou, Luciak in Gobbo, 2009). Romski učenci so pogosto žrtve izključevanja in diskriminacije tudi učiteljev in sošolcev (Save the Children, 2001; Gimenez Adelantado idr., 2002; Macura-Milovanović, 2006; Symeou, Karagiorgi idr., 2009; Open Society Institute, 2007). Odklonilna stališča in ravnanja do romskih učencev pogosto najdejo opravičilo v prepričanjih strokovnjakov, da romski starši in posledično tudi njihovi otroci ne vrednotijo šole kot pomembne institucije, da sta slab šolski obisk in učni uspeh romskih učencev rezultat negativnega odnosa njihovih staršev do šole (Gobbo, 2009; Lloyd in McCluskey, 2008; Luciak in Liegl, 2009; Symeou, Karagiorgi idr., 2009; Vonta idr., 2011). Prav to pa je tudi vprašanje, ki si ga bomo zastavili v tem prispevku. Zanima nas namreč, kakšen odnos do šole imajo romski starši.

DRUŽINA KOT DEJAVNIK UČNE USPEŠNOSTI UČENCEV

Že Toličič in Zorman (1977) v svoji klasični raziskavi o okolju in uspešnosti učencev pri nas ugotavljata, da so učna uspešnost in aspiracije otrok po izobraževanju močno odvisne od družine, v kateri otrok živi. Vpliv družine, predvsem njenega socialno-ekonomskega statusa, dokazujejo tudi številne bolj sodobne raziskave tako po svetu kot tudi pri nas (Duru-Bellat in Suchaut, 2005; Peček, Čuk in Lesar, 2006; Raffo idr., 2009; Van Zanten, 2005), hkrati pa tudi kažejo, da odnos med učnimi dosežki in socialno-ekonomskim statusom družine ni vselej

enopomenski v smislu višjega socialno-ekonomskega statusa, boljših dosežkov in višje aspiracije ter obratno, da torej odnos med učnimi dosežki in materialnimi dobrinami, ki jih imajo učenci doma, ni nujno linearen in pozitiven (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 98–100; Zupančič in Podlessek, 2009a; Zupančič in Podlessek, 2009b). Materialno stanje družine ima sicer pozitivno vlogo, vendar to ni nujno kazalec intelektualno ugodnega okolja. To je lahko npr. število knjig, učnih virov, kulturnih dobrin, ki jih imajo učenci doma. Gre torej za kompleksen vpliv različnih dejavnikov, saj se višja izobrazba staršev običajno povezuje z značilnostmi družinskega okolja, kot so večje število knjig, kakovost socialnih interakcij med otrokom in starši. Poleg tega imajo običajno višje izobraženi starši tudi višje dohodke, s čimer imajo možnost ustvariti boljše pogoje za otrokovo učenje, nudijo jim lahko npr. možnost obiskovanja tečajev, delo na računalniku in dostop do interneta, takšni starši pogosteje tudi sami iščejo načine za spodbujanje otrokovega razvoja. Tudi Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš (2009, str. 12) izpostavljajo, da je mogoče učinek vplivov socialno-ekonomskih dejavnikov vsaj do neke mere nevtralizirati prek kontekstualnih dejavnikov, saj naj bi bilo po raziskavah sodeč enako pomembno, kaj družina počne, kot kaj družina ima. Starši lahko torej kljub nizkemu dohodku in slabi izobrazbi v otroku spodbujajo visoke aspiracije, saj na šolsko uspešnost pomembno vplivajo tudi struktura družine, stopnja družinske harmonije ter tudi podpora in zanimanje staršev za šolski uspeh otroka.

Med družinskimi dejavniki učne uspešnosti se v zadnjem času pogosto proučujejo tudi učinki starševskega vključevanja v izobraževanje otrok (npr. pomoč pri domači nalogi, preverjanje otrokovega znanja, spodbujanje k branju, spremljanje otrokovega učnega napredka, udeležba na govorilnih urah in roditeljskih sestankih ...), pri čemer raziskave kažejo ne le da je vključevanje staršev v izobraževanje otrok pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, temveč tudi, da imajo starši, ki so bolj aktivno vključeni v otrokovo izobraževanje, bolj visoka pričakovanja glede otrokove šolske uspešnosti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 102–105).

Na osnovi povedanega bi lahko sklenili, da na učno uspešnost otroka ne vpliva le socialno-ekonomski položaj družine sam po sebi, temveč je zelo pomembno, ali je v družini okolje, ki spodbuja učenje

otroka, kakšna imajo starši pričakovanja glede učnega uspeha otroka, ali so ta dovolj visoka in hkrati tudi realna ter kako sodelujejo pri otrokovem izobraževanju oz. spremljajo njegovo napredovanje (Henderson in Berla, 1994, v Kalin, 2008, str. 14).

ODNOS ROMSKIH STARŠEV DO ŠOLE

Da imajo starši pomembno vlogo pri izobraževanju svojih otrok, se izpostavlja tudi pri izobraževanju romskih otrok. Skorajda ni raziskave, ki kot pomembnega ne bi izpostavila prav tega dejavnika. Tako so npr. madžarske učiteljke vprašali, zakaj je učni uspeh romskih učencev nižji od povprečja (Hegedűs in Forrai, 1999). Analiza je pokazala, da so učitelji kot razlog najpogosteje izpostavili družino in njen način življenja. Podobno kaže tudi raziskava Luciak in Liegl (2009), in sicer, da nekateri učitelji v Avstriji pripisujejo slabši učni uspeh romskih učencev socialnim in družinskim okoliščinam, drugi pa učencem, ker ti niso pripravljeni delati domačih nalog, sodelovati v razredu in niso organizirani. Tudi raziskava Macura-Milovanović (2006) kaže na prepričanje učiteljev, da je slab učni uspeh romskih učencev povezan s pomanjkanjem motivacije otrok samih in s tem, da jih starši pri šolskem delu ne spodbujajo zaradi svojega življenjskega stila in negativnega odnosa do izobraževanja. Tudi raziskave pri nas kažejo podobno (Macura-Milovanović in Peček, 2012; Vonta idr., 2011), primerjava, kako vidijo učitelji vključevanje staršev različnih marginaliziranih skupin otrok pri šolanju svojega otroka pa, da učitelji najmanj zaupajo prav romskim staršem (Peček, Čuk in Lesar, 2008).

Ob pripravljanju Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (Komac idr., 2011) so bili izvedeni mnogi globinski intervjuji med učitelji praktiki na temo slabe učne uspešnosti romskih otrok. Vzroki za takšno stanje, ki jih navajajo, so različni, med njimi omenjajo tudi nizko spodbudo staršev, da starši otrokom znanja ne predstavljajo kot vrednote in metode za dvig življenjske ravni. Tudi Bešter in Medvešek (2007, str. 139–140) ugotavljata, da prevladuje pri romskih družinah nespodbudno domače okolje, da nekateri romski starši izobrazbe ne cenijo, ugotavljata tudi nezaupanje romskih staršev v šolski sistem in slabo sodelovanje romskih staršev v procesu šolskega

dela. Podobno ugotavljajo Vonta in sodelavke (2005 in 2006). Izhajajoč iz njihove analize se šolski neuspešnosti romskih otrok pripisuje različne razloge: otroci pozneje vstopajo v šolo, izostajajo od pouka, nimajo ustreznega znanja slovenskega jezika, opaziti je mogoče velike razlike med večinsko in manjšinsko kulturo, učenci (tako slovenski kot romski) so nepripravljeni na sobivanje. Poleg tega kot vzrok navajajo tudi, da so pričakovanja staršev v odnosu do šolanja nizka in da starši s šolo ne sodelujejo. Po mnenju šol naj bi bili starši „krivi za izostajanje in tudi za osip v višjih razredih osnovne šole (ker starejšim otrokom nalagajo različna dela ali se odločijo, da imajo njihovi otroci opravljenih dovolj razredov osnovne šole). Šole so pri reševanju teh težav dokaj pasivne – težave sicer zaznavajo in se zavedajo, da negativno vplivajo na uspešnost romskih učencev ter na njihovo sprejetost v šolsko okolje, vendar ... največkrat krivdo prelagajo na starše. Starši naj bi po mnenju učiteljev nezadostno spodbujali svoje otroke, naj se učijo in hodijo v šolo” (Vonta idr., 2011).

Kot navajata tudi Luciak in Liegl (2009), učitelji pogosto pojmujejo pomanjkanje podpore staršev za otrokovo delo v šoli kot kazalec ‚romske kulture‘ in znak nepripravljenosti staršev, da svojega otroka primerno spodbujajo ter mu dajo primerno pomoč. Romske družine so običajno številne in deklice morajo kmalu prevzeti dela v gospodinjstvu, kar pomeni, da že v nižjih razredih osnovne šole izostajajo od pouka več kot romski dečki (Andric, 2006; Popošek, 2006; Vrbnjak, 2005d). Tudi Hegedús (1999) razlaga, da morajo romski otroci sodelovati pri pridobivanju sredstev za preživljanje ter varovanju mlajših družinskih članov. Niso tudi redke romske družine, ki jim kulturni vzorec narekuje, da začnejo njihovi otroci, ko so stari 12 let, vstopati v odraslost, kar pomeni, da se dekleta poročijo in imajo otroke, dečki pa začnejo prevzemati vlogo očeta (Krek in Vogrinc, 2005). Mikola (2005) npr. navaja, da so v preteklosti nekatera dekleta čez noč prenehala obiskovati šolo, ker so jih (tudi proti njihovi volji) prodali za žene v druge družine, včasih tudi v tujino. Zgodilo se je celo, da so v Andragoškem zavodu v Mariboru iskala pomoč in skrivališče, da jih ne bi doletela usoda, kot jim jo določa romska tradicija. Raziskava (Andric, 2006) je prav tako pokazala, da romski starši ne spodbujajo svojih otrok k nadaljevanju šolanja dlje, kot je po zakonu obvezno. Če pa želijo romska dekleta nadaljevati šolanje, jim nekateri starši to sicer

dovolijo, vendar se morajo poročiti najpozneje, ko končajo srednjo šolo, ne glede na to, kakšne ocene imajo v šoli in kakšne so njihove želje glede nadaljnega študija.

Vse zgoraj omenjeno jasno kaže, da je pogosto razlog za nasprotja med šolo in družino v različnih pričakovanjih, ki jih goji šola na eni in romske družine na drugi strani. Medtem ko šola postavlja delo šolo-obveznih otrok na prvo mesto, so pri starših pogosto na prvem mestu družinske obveznosti in spoštovanje kulture (Hegedűs, 1999; Macura-Milovanović, 2006). Ob tem pa je nujno izpostaviti, da posploševanje na vse romske družine ni korektno. Tako npr. Vonta in sodelavke (2011) v Nacionalni evalvacijski študiji o uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli izpostavljajo, da se sicer vse šole, ki so jih zajeli v raziskavo, srečujejo z nerednim obiskovanjem pouka romskih učencev, pa vendar se to razlikuje od družine do družine, saj obstajajo razlike med romskimi starši glede vrednotenja pomena izobrazbe za nadaljnje življenje. Izpostavljajo torej, da obstajajo tudi starši, ki si prizadevajo, da bi njihovi otroci šolanje končali.

Da odnos romskih staršev do šole ni nujno odklonilen, kažejo tudi raziskave, delane z romskimi učenci in njihovimi starši. Tako npr. raziskava Lloyd in McCluskey (2008) ugotavlja, da mnogi romski starši pri otroku močno podpirajo razvoj osnovnih matematičnih in jezikovnih spretnosti, ki jih ponujajo nižji razredi osnovne šole, so pa skeptični o relevantnosti ostalega, kar ponuja šola za starejše otroke. Ugotavljata tudi, da imajo romski starši zelo različen odnos do pomena šole: nekateri starši pozitivno vrednotijo otrokove šolske izkušnje, drugi so do njih kritični, medtem ko tretji menijo, da šola ne ustreza njihovim potrebam. Tudi raziskava Gobbo (2009) kaže, da si romski starši želijo, da bi bili njihovi otroci v šoli uspešni, da verjamejo, da je šolanje pomembno za njihovo prihodnost, in da vedo, da bodo otroci morali delati tudi domače naloge, in hkrati obžalujejo, da jih le redko naredijo. Sami se namreč srečujejo s svojo lastno nemočjo, saj ne znajo otrok prepričati, da bi redno obiskovali šolo, se pa zavedajo, da bi redno obiskovanje šole prepričalo učitelje o tem, da šolsko delo jemljejo resno. Podobno kaže tudi raziskava Luciak in Liegl (2009). Avtorja ugotavljata, da starši pogosto priznavajo, da ne morejo pomagati svojim otrokom pri opravljanju domačih nalog in učenju, vendar zanikajo pomanjkanje interesa za njihovo izobraževanje, in sicer kljub

temu, da so imeli sami morda slabe izkušnje s šolanjem. V večini primerov živijo v zelo slabih življenjskih razmerah in zaradi različnih razlogov otrokovo domače okolje ni ugodno za učenje.

Ni torej nujno, da starši ne cenijo šolanja svojih otrok, pa vendar so lahko do njega zadržani, a razlog ni le ta, da pogosto ne vedo, kako pomagati svojim otrokom pri učenju, kako jih prepričati, da bi redno obiskovali šolo, da imajo pogosto neugodne domače razmere za učenje. Raziskave namreč kažejo tudi, da so starši zadržani do šolanja svojih otrok, ker se bojijo žaljivk, ustrahovanja in fizične zlorabe, ki so jim lahko izpostavljeni njihovi otroci v šoli, in ker se romska kultura ne spoštuje med sošolci, učitelji in v šolskem sistemu v celoti (Bhopal in Myers, 2009; Lloyd in McCluskey, 2008; Symeou idr., 2009; Macura-Milovanović, 2006).

NAMEN RAZISKAVE

V raziskavi, katere del predstavljamo v nadaljevanju, nas je zanimalo, kakšno je počutje in odnos romskih učencev do šole, med drugim pa smo jih tudi vprašali, kakšen odnos do šole imajo njihovi starši. Raziskava je bila izvedena z romskimi učenci, starimi med 7 in 14 let, ki obiskujejo osnovne šole v Mariboru. Raziskave, ki bi bile delane z romskimi učenci tako v svetu kot tudi pri nas, so redke, poleg tega pa največkrat vključujejo manjše skupine učencev (Luciak in Liegl, 2009; Gobbo, 2009; Symeou, Karagiorgi idr., 2009). Glede na to, da se v našem prostoru pogosteje raziskuje položaj romskih učencev in vloga njihovih staršev pri šolanju tistih romskih skupin, ki so nizko z vidika njihovega socialno-ekonomskega položaja, in še to predvsem z vidika učiteljev in strokovnih delavcev v šoli, v naši raziskavi analiziramo odnos do šole Romov, katerih socialno-ekonomski status je bolj primerljiv z večinsko populacijo, in sicer z vidika njih samih.

ROMI V MARIBORU

Po uradnih podatkih je v Sloveniji 0,2 % celotne populacije Romov, neuradne številke pa so višje, in sicer navajajo okoli 0,5 % Romov. Več

kot 70 % Romov ni končalo osnovne šole in komaj 3 % jih je končalo srednjo šolo (Bačlija, 2008). Večina ne živi nomadskega življenja, se bojuje s stanovanjskimi težavami in so nezaposleni. Čeprav med njimi obstajajo velike razlike v njihovem socialno-ekonomskem statusu, je ta v povprečju nižji od večinske populacije.

Raziskave pri nas kažejo, da so romski učenci najbolj marginalizirani učenci ne le v primerjavi z običajnimi učenci, temveč tudi v primerjavi s preostalimi ranljivimi skupinami učencev, npr. priseljenci iz bivše Jugoslavije, otroci iz nižjega socialno-ekonomskega sloja in otroci s posebnimi potrebami (Peček, Čuk in Lesar, 2008). Njihov učni uspeh je bistveno slabši od učnega uspeha preostalih otrok, poleg tega pa pogosto tudi ne dokončajo obveznega izobraževanja (Vonta idr., 2011). Sedemkrat več romskih učencev v primerjavi z drugimi je usmerjenih v posebne šole in do pred kratkim tudi v posebne razrede znotraj rednih šol (Barle Lakota idr., 2004).

Položaj Romov v Mariboru je drugačen od povprečja. V Mariboru živi približno 3.000 Romov (Vrbnjak, 2006). Najbolj množično so se v Maribor priseljevali v času vojn v bivši Jugoslaviji. V mestu živijo tri skupine Romov. Prvi izhajajo iz Metohije in večinoma govorijo albansko. Drugi so po izvoru večinoma iz okolice Kosovske Mitrovice in govorijo romsko (Vrbnjak, 2005a, 2005c, 2006). Tretja skupina Romov prihaja iz Makedonije (Vrbnjak, 2005a). Romi iz mariborske regije so integrirani med večinsko prebivalstvo, živijo v bolj ali manj urejenih hišah ali stanovanjskih blokih, večina ima ugodnejši socialno-ekonomski status od preostalih Romov (Krek in Vogrinc, 2005). Nekateri se preživljajo s trgovsko dejavnostjo, nekaj jih ima svoja podjetja (Vrbnjak, 2005c, 2005b), mnogi pa živijo od socialne pomoči. Romski učenci imajo doma računalnike in povezavo z internetom, oblačijo se podobno kot njihovi slovenski vrstniki in se z njimi tudi družijo (Munda, 2012).

Ob tem je nujno poudariti tudi, da so se vse od devetdesetih let prejšnjega stoletja izvajali v Mariboru številni projekti, katerih namen je bil predstaviti romskim staršem pomembnost izobraževanja ter jih motivirati, da bi vključevali otroke v šolo. Nekateri projekti Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze tečejo še danes (Program funkcionalnega opismenjevanja, Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Beremo in pišemo skupaj, Šola za starše in otroke

priseljenskih družin, Razvoj modelov svetovanja za ranljive skupine, Središče za samostojno učenje, Točka za Rome). Prav tako obstajajo tudi številni projekti v posameznih osnovnih šolah. Izpostavimo naj predvsem osnovno šolo Janka Padežnika Maribor. Z njimi izobražujejo Rome ter romske starše usposabljaajo za spremljanje in pomoč otrokom pri šolanju (Andragoški zavod Maribor, 2006, 2007; Munda, 2012; Popošek, 2006).

METODA

VZOREC

Romski učenci, zajeti v vzorec, so iz devetih mariborskih osnovnih šol. Intervjuvali smo vse romske učence, za katere smo pridobili soglasje staršev in so bili vpisani na osnovne šole, ki so privolile v sodelovanje. Zaradi manjšega števila izkušenj ter zato predvidoma tudi slabše oblikovanih stališč do šole v vzorec nismo zajeli učencev 1. razredov. V raziskavo je bilo vključenih 77 učencev od približno 250 romskih učencev, kolikor jih obiskuje osnovne šole v Mariboru (Andric, 2006), od tega 40 deklet in 37 fantov; 25 je učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), 27 drugega, 25 učencev pa iz tretjega (glej **TABELO 1**). Po VIO smo dobili torej precej enakomerno porazdeljeno število učencev, kar kaže, da ti učenci ne končajo obveznega šolanja že v drugem ali celo v prvem VIO, ampak uspešno napredujejo tudi v tretje VIO.

TABELA 1: Temeljne značilnosti vzorca intervjuvanih

VIO*	fantje	dekleta	skupaj
I.	11	14	25
II.	12	15	27
III.	14	11	25
skupaj	37	40	77

* vzgojno-izobraževalno obdobje

ZBIRANJE PODATKOV

Ker smo želeli čim bolj celostno in poglobljeno spoznati odnos romskih otrok do šole, hkrati pa tudi razumeti kontekst, v katerem se odgovori pojavljajo (Bryman, 2004; Vogrinc, 2008), smo se odločili za kvalitativni raziskovalni pristop. Za zbiranje podatkov smo uporabili strukturirani individualni intervju. Ta pristop je omogočil učencem, da opišejo svoje izkušnje in interpretacije.

Intervjuje smo zapisali, uredili gradivo, ga kodirali in oblikovali kategorije. Analizirali smo tudi, kolikokrat se je v intervjujih pojavila določena kategorija. Pri tem smo uporabili induktivni pristop (Hesse-Biber in Leavy 2004, 2011).

Intervjuvanje je potekalo na šolah. Prošnje za intervjuvanje učencev so bile poslane na 13 osnovnih šol v občini Maribor, ki jih obiskujejo romski učenci. Ravnatelje smo prosili, naj za sodelovanje pridobijo svetovalne delavke, romske pomočnike in učitelje. Intervjuji so bili izvedeni ustno, in če je bilo treba zaradi boljšega razumevanja, so bila postavljena tudi podvprašanja. Odgovori na vprašanja so bili sproti zapisani. Celoten intervju je trajal približno 30 minut.

INSTRUMENT

Pri oblikovanju vprašanj za intervju smo izhajali iz že opravljenih raziskav, ki govorijo o odnosu učencev do šole (Voelkl, 1997; Wang in Holcombe, 2010; Petrović, 2000; Macura-Milovanović, 2006). Najprej je bila narejena pilotska raziskava, na osnovi analize odgovorov so bila vprašanja za intervju izpopolnjena in oblikovana v končno verzijo. Del intervjuja, ki se nanaša na odnos romskih staršev do šole, je prikazan v nadaljevanju. Romske učence smo vprašali:

- Te starši spodbujajo glede šole in ti pomagajo?
- Pregledujejo starši tvoje zvezke?
- Ali tvoji starši želijo, da nadaljuješ šolanje po končani osnovni šoli?
- Kaj želijo tvoji starši zate, ko boš končal/-a osnovno šolo?

Izpostavili bomo torej vprašanja, ki se nanašajo na vključenost staršev v izobraževanje in na njihove aspiracije glede nadaljevanja šolanja njihovih otrok.

ANALIZA PODATKOV

Odgovore otrok na vprašanja smo na podlagi kvalitativne analize klasificirali v ustrezne kategorije. Dobljene frekvence posameznih kategorij odgovorov smo izrazili v odstotkih. Pri nekaterih odgovorih je skupno število odgovorov večje od števila intervjuvanih otrok, ker so posamezni otroci na eno vprašanje dali odgovore, ki smo jih lahko razvrstili v različne kategorije.

TABELA 2: Spodbuda in pomoč staršev

		število učencev	VRSTA DEFINICIJE		skupaj število odgovorov
			spodbujajo	pomagajo	
dekle ta	I. VIO*	14	14	5	19
	II. VIO*	15	15	9	24
	III. VIO*	11	11	4	15
	skupaj	40	40	18	58
fantje	I. VIO*	11	11	8	19
	II. VIO*	12	12	7	19
	III. VIO*	14	14	8	22
	skupaj	37	37	23	60
učenci skupaj		77	77	41	118
odstotek glede na število vseh učencev			100 %	53 %	
odstotek glede na število vseh odgovorov			65 %	35 %	

* vzgojno-izobraževalno obdobje

IZSLEDKI

Vključenost staršev v izobraževanje otrok

Kot prvo nas je zanimalo, ali romski starši otroke spodbujajo pri delu za šolo in jim pomagajo (glej **TABELO 2**).

TABELA 2 kaže, da vsi starši po mnenju svojih otrok otroke spodbujajo pri njihovem delu za šolo. Naj navedemo nekaj tipičnih odgovorov:

„Me spodbujajo. Rečejo, naj se izobrazim, da ne bom čistilka kot mama. Pri učenju mi ne znajo pomagat.“ (dekllica, 8. razred, 14 let)

„Sprašujejo za ocene. Hočejo, da se učim.“ (dekllica, 2. razred, 8 let)

„Ja, zelo. Ata in mama mi vedno pravita, da se moram učiti. Me večkrat spomnita na šolo. Vidita, da brez šole ne dobiš službe.“ (dekllica, 9. razred, 15 let)

41 od 77 intervjuvanih učencev je povedalo, da jih starši spodbujajo in jim pri delu za šolo tudi pomagajo:

„Ja, ko ne vem kaki račun, mi ata in mama pomagata.“ (deček, 2. razred, 8 let)

„Ja, govorijo uči, uči, uči se. Pomagajo mi včasih pri domači nalogi, če ne razumem.“ (deček, 5. razred, 11 let)

„Ja, ko pridem domov, jim povem, kaj sem se novega naučila. Se pogovorimo. Pomagajo mi včasih, ko imajo čas.“ (dekllica, 4. razred, 10 let)

Otroke smo tudi vprašali, ali jim starši pregledujejo zvezke (glej **TABELO 3**).

Iz **TABELE 3** je razvidno, da 52 % romskih staršev pregleduje zvezke svojim otrokom.

TABELA 3: Pregledovanje zvezkov s strani staršev

		število učencev	VRSTA DEFINICIJE		ne
			da	včasih	
dekleta	I. VIO*	14	8	2	4
	II. VIO*	15	10	3	2
	III. VIO*	11	4	1	6
	skupaj	40	22	6	12
fantje	I. VIO*	11	9	0	2
	II. VIO*	12	6	3	3
	III. VIO*	14	3	6	5
	skupaj	37	18	9	10
učenci skupaj		77	40	15	22
odstotek glede na število vseh učencev			52 %	19 %	29 %

* vzgojno-izobraževalno obdobje

„Ko doma delam, mi pogledajo, če imam prav. Če pa nimam, mi naredijo rdečo pikico in moram popraviti. Ata in mami mi pomagata. Tudi moj brat in sestra mi pomagata ...“ (deček, 3. razred, 9 let)

„Ja, vsaki dan. Da vidita, če imam nalogo.“ (deček, 7. razred, 13 let)

„Ja, vsak petek.“ (deklica, 3. razred, 9 let)

Da jim starši ne pregledujejo zvezkov, je odgovorilo 29 % intervjuvanih otrok:

„Zvezkov mi ne gledajo, jim pa sproti sporočim ocene.“ (deček, 9. razred, 16 let)

„Ne, ne zna brat.“ (deklica, 5. razred, 11 let)

„Ne. Za ocene vprašajo.“ (deklica, 9. razred, 16 let)

„Ne pogledajo, ker nimajo časa. Morata pomagat mlajšima sestrama.“
(deklica, 3. razred, 9 let)

Največ učencev, ki jim starši ne pregledujejo zvezkov, je iz tretjega VIO. Verjetno bi podobno odgovorili tudi slovenski vrstniki, saj predvidevamo, da učenci v višjih razredih ne dajejo tako pogosto zvezkov v pregled svojim staršem in da tudi sami starši starejšim otrokom ne pregledujejo zvezkov tako pogosto kot mlajšim, saj od njih verjetno pričakujejo več samostojnosti. 15 učencev oziroma 19 % je odgovorilo, da jim starši včasih pregledujejo zvezke:

„Ata mi včasih pogleda.“ (deklica, 5. razred, 12 let)

„Včasih, ko mam domačo nalogo.“ (deklica, 2. razred, 8 let)

Vsi intervjuvani romski učenci so povedali, da jih starši spodbujajo, naj hodijo v šolo, naj se učijo, da se bodo izobrazili in se potem lahko zaposlili. Predvidevali smo, da romski starši svojim otrokom pri njihovem šolskem delu ne pomagajo, ker so za tako pomoč pogosto pre slabo izobraženi. Nekateri učenci so povedali, da jim starši ne znajo pomagati, vendar je več kot polovica intervjuvancev dejala, da jim starši poleg tega, da jih spodbujajo, tudi pomagajo pri delu za šolo. Starši jim pogosto tudi pregledujejo zvezke.

Odgovori so v nasprotju s številnimi analizami, delanimi pri nas in po svetu, narejenimi predvsem z vidika učiteljev in strokovnih delavcev v šolah, ki kažejo, da romski starši ne spodbujajo svojih otrok pri učenju, še manj pa jim pri tem pomagajo (Vonta idr., 2005, 2006, 2011; Bešter in Medvešek, 2007; Luciak in Liegl, 2009; Macura-Milovanović, 2006). Predvidevamo, da so vzroki za takšne rezultate tudi v tem, da so bili številni romski starši vključeni ali so še vključeni v projekte izobraževanja, ki jih nudi Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza, ter da sodelujejo s šolami, ki nudijo pomoč in podporo romskim staršem pri izobraževanju njihovih otrok (Andragoški zavod, 2006, 2007; Munda, 2012; Popošek, 2006). Hkrati vemo, da so romski starši zelo mladi in so mnogi obiskovali osnovne šole, v katere danes hodijo njihovi otroci,

zato predvidevamo, da jim je sodelovanje s šolo bolj domače, kot je bilo njihovim staršem. Iz odgovorov otrok bi lahko tudi sklepali, da je romskim staršem izobraževanje njihovih otrok pomembna vrednota.

Aspiracije staršev glede nadaljnega izobraževanja otrok

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, kakšne so aspiracije romskih staršev glede nadaljnega izobraževanja njihovih otrok. Otroke smo vprašali, ali njihovi starši želijo, da nadaljujejo šolanje po končani osnovni šoli.

TABELA 4: Želje staršev po nadaljevanju izobraževanja po osnovni šoli

		število učencev	VRSTA DEFINICIJE		ne vem
			da	ne	
dekleta	I. VIO*	14	7	0	7
	II. VIO*	15	13	1	1
	III. VIO*	11	8	1	2
	skupaj	40	28	2	10
fantje	I. VIO*	11	5	0	6
	II. VIO*	12	10	0	2
	III. VIO*	14	13	0	1
	skupaj	37	28	0	9
učenci skupaj		77	56	2	19
odstotek glede na število vseh učencev			73 %	2 %	25 %

* vzgojno-izobraževalno obdobje

Z da je odgovorilo 73 % intervjuvanih otrok:

„Da, do 3. letnika.“ (deček, 7. razred, 13 let)

„Ata in mama želita, da nadaljujem. Mama in cela familija je želela, da se vpišem na trgovsko. Ata je rekel, da se naj sam odločim za tisto, kar me veseli.“ (deček, 9. razred, 16 let)

„Ful si želijo, bolj ko jaz. Meni malo je, malo pa ne. Ampak bom šla.“ (dekllica, 9. razred, 16 let)

Z ne vem je odgovorilo 25 % otrok, večinoma učenci iz prvega VIO, le dva učenca pa sta odgovorila, da njuni starši ne želijo, da nadaljujeta šolanje po končani osnovni šoli.

V nadaljevanju smo želeli izvedeti, kakšne načrte imajo starši za svoje otroke v prihodnosti. Učence smo vprašali: *„Kaj želijo tvoji starši zate, ko boš končal/-a osnovno šolo?“*

Kot je razvidno iz **TABELE 5**, so romski učenci na to vprašanje dali več odgovorov. Največ, 32 % odgovorov, se nanaša na izobraževanje po končani osnovni šoli, 18 % na poklic in zaposlitev, 12 % na poroko, 10 % na osebni uspeh, 6 % na opravljen vozniški izpit, 22 % pa jih kaže, da otroci ne vedo, kaj jim starši želijo glede prihodnosti.

V nadaljevanju navajamo nekatere odgovore, ki jih zaradi boljše nazornosti nismo razdrobili v kategorije, temveč jih navajamo v celoti, saj so nekateri učenci v svojih odgovorih navajali razloge, ki jih lahko razporedimo hkrati v različne zgoraj navedene kategorije:

„Da bom učitelj in da naredim vozniško. Da bi mel še vedno pamet, ko bom učitelj in da bom pomagal učencem.“ (deček, 3. razred, 9 let)

„Ata je rekel, da me ne bo poročil, če bom naredila šolo in bom pridna. Jaz tudi nočem, da se hitro poročim.“ (dekllica, 5. razred, 12 let)

„Želijo mi najboljše. Da grem delat, da maš službo, da maš družino.“ (deček, 9. razred, 15 let)

„Da se poročim.“ (dekllica, 8. razred, 14 let)

„Da bi uspešno naredila srednjo šolo, da bi bla trgovka in da bi imela dobro plačo.“ (dekllica, 5. razred, 11 let)

„Da postanem tisto, kar želim, in da lahko za sebe delam.“ (deček, 5. razred, 11 let)

„Da bi šla na frizersko šolo in bila frizerka, da si bom sama zaslužila.“ (deklica, 9. razred, 16 let)

„Ata bi rad, da grem na trgovsko.“ (deček, 6. razred, 13 let)

TABELA 5: Želje staršev po končani osnovni šoli

	števílo učencev	VRSTA DEFINICIJE						skupaj števílo odgovorov	
		srednja šola	služba, poklic	vozníški poroka	osebni izpit	osebni uspeh	ne vem		
dekléta	I. VIO*	14	4	1	2	0	1	7	15
	II. VIO*	15	9	5	2	2	0	3	21
	III. VIO*	11	4	3	4	2	2	0	15
	skupaj	40	17	9	8	4	3	10	51
fantje	I. VIO*	11	2	2	0	2	0	7	13
	II. VIO*	12	4	1	1	0	3	3	12
	III. VIO*	14	7	5	2	0	3	1	18
	skupaj	37	13	8	3	2	6	11	43
učenci skupaj	77	30	17	11	6	9	21	94	
odstotek glede na števílo vseh učencev		39 %	22 %	14 %	8 %	12 %	27 %		
odstotek glede na števílo vseh odgovorov		32 %	18 %	12 %	6 %	10 %	22 %		

* vzgojno-izobraževalno obdobje

Odgovori na tretje vprašanje kažejo, da predvsem mlajši učenci ne vedo, ali starši želijo, da bi se izobraževali tudi po končani osnovni šoli, kar je razumljivo, saj ne moremo pričakovati, da bi se v tem starostnem obdobju že vsi otroci pogovarjali s starši o svoji prihodnosti. Kar 73 % romskih otrok pa je povedalo, da jih njihovi starši spodbujajo in tudi usmerjajo pri nadaljnjem izobraževanju po končani osnovni šoli. Odgovori učencev na zadnje vprašanje pa kažejo, da si romski starši želijo predvsem, da bi bili njihovi otroci, ko bodo odrasli, srečni. Še vedno si skladno s tradicijo želijo, da se poročijo in ustvarijo družino, kar pa ne pomeni, da morajo zaradi tega prekiniti izobraževanje po osnovni šoli in se posvetiti takoj po osnovni šoli le skrbi za družino. Odgovori romskih učencev potrjujejo, da se večina staršev zaveda pomena izobrazbe in tega, da je ta pogoj za zaposlitev, ki pa je nujna za kakovostno življenje. Odgovori tudi kažejo, da pogosto romski starši želje svojih otrok spoštujejo in dopuščajo možnost, da sami odločajo o svoji prihodnosti. Rezultati raziskave so v nasprotju z rezultati, ki navajajo, da starši romskih otrok ne spodbujajo k šolanju (Andric, 2006; Hegedűs, 1999; Krek in Vogrinc, 2005; Luciak in Liegl, 2009; Mikola, 2005; Vrbnjak 2005d), niso pa toliko v nasprotju z raziskavami, ki so bile delane z romsko populacijo samo (Gobbo, 2009; Lloyd in McCluskey, 2008; Luciak in Liegl, 2009). Pa vendar je treba izpostaviti, da slednje raziskave izpostavljajo pozitiven odnos romskih staršev predvsem do osnovnošolskega šolanja, ne pa tudi do šolanja po osnovni šoli, kar kaže naša raziskava.

SKLEP

V izhodišču prispevka smo izpostavili raziskave, ki kažejo na negativni odnos romskih staršev do šolanja svojih otrok in njihovo ne vključenost v izobraževanje otrok; izostajanje romskih učencev od pouka, ker morajo pomagati staršem pri gospodinjskih oziroma družinskih opravilih; da se pogosto romski otroci poročajo zgodaj, še preden končajo osnovno šolo, in da romski starši ne spodbujajo svojih otrok k nadaljevanju šolanja dlje, kot je po zakonu obvezno. Nasprotno od navedenega meni predsednik romskega društva Anglunipe R. Krasnić, ki pravi, da romske družine sicer še vedno živijo tradicionalno, vendar

se Romi poročajo starejši, kot so se še pred nekaj desetletji, da vsa dekleta hodijo v osnovno šolo in jo tudi dokončajo, izobraževanje pa nadaljujejo tudi v srednjih šolah ali celo na univerzah: „Od leta 1990 do zdaj se je spremenilo 30 do 40 odstotkov tradicije, kulture, življenja v vsaki naši družini: zdaj vsi otroci hodijo v šolo do konca osnovne šole in nobenih razlik ni med fanti in dekleti, vsi se starejši poročijo in imajo manj otrok, dva, največ tri. Vem, da se bodo čez 20 let naši otroci čim dlje šolali in se nato zaposlili, tudi ženske bodo hodile v službo.” (Vrbnjak, 2005b) Ta trend potrjuje tudi naša raziskava.

Naša raziskava kaže, da romski starši v Mariboru svoje otroke spodbujajo in jim pogosto tudi pomagajo pri učenju, da si mnogi od njih želijo, da bi njihovi otroci nadaljevali šolanje tudi po osnovni šoli. V tem smislu kaže raziskava na pozitivno vrednotenje šole romskih staršev, kaže pa tudi na to, da je šola zanje pomemben prostor za socialno promocijo njihovega otroka. Ob tem je nujno izpostaviti, da gre za starše, katerih socialno-ekonomski položaj je bolj primerljiv z družinami večinske populacije, kot velja za romsko povprečje, in da je tudi življenje njihovih otrok bolj primerljivo z življenjem otrok večinske populacije, saj se oblačijo podobno kot sovrstniki, doma imajo računalnike in dostop do interneta. Ob tem pa ne smemo pozabiti tudi na številne projekte, ki so bili narejeni in se še izvajajo v Mariboru, katerih namen je doseganje višje izobrazbe Romov kakor tudi spodbuditi cenjenje izobrazbe in šolanja s strani romske populacije, pomoč staršem pri tem, kako pomagati otrokom pri šolanju, ipd. (Andragoški zavod Maribor, 2006, 2007; Munda, 2012; Popošek, 2006).

Izhajajoč iz naše raziskave bi lahko torej sklepali, da je spreminjanje odnosa staršev do šole povezano tako z izboljšanjem njihovega socialno-ekonomskega položaja kakor tudi z različnimi dejavnostmi, katerih cilj je spreminjanje odnosa Romov do šole, kar pa je bistvena naloga učiteljev in svetovalnih delavcev šole. Torej je nujno rezultate raziskave razumeti tudi v kontekstu kakovostnega dela strokovnih delavcev z romskimi starši in njihovimi otroki.

LITERATURA

- Andragoški zavod Maribor. (2006). *Poročilo o delu Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze v letu 2005*. Maribor: Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza.
- Andragoški zavod Maribor. (2007). *Poročilo o delu Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze v letu 2006*. Maribor: Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza.
- Andric, S. (2006). *Položaj otroka v romski družini (mariborski Romi)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Bačlija, I. (2008). 'Positive discrimination' policies for inclusion of Europe's largest minority: examples of educational policies for the Roma minority in Europe. *Politička misao*, 45(5), str. 175–189.
- Barle Lakota, A., Brezič, P., Gajgar, M., Gašperšič, M., Horvat-Muc, J., Jazbec, M., Jukič, O. idr. (2004). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- Bauca, A., Pavlovič-Babič, D., Plut in Gvozden, U. (2005). *Nacionalno testiranje učenika trečeg razreda osnovne šole*. Beograd: Institut za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2007). Education of the Roma Children in Slovenia. Evaluation of the Education Policy Defined in National Action Plan on Social Inclusion (2004–2006). V M. Komac in R. Varga (ur.), *Social Inclusion of Roma: Stories from Finland, Slovakia, Slovenia and Portugal*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bhopal, K. in Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International journal of inclusive education*, 13(3), str. 299–314.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Duru-Bellat, M. in Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4(3) str. 181–194.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia). (2006). *Roma and Travellers in public education. An overview of the situation in the EU Member States*. Pridobljeno 20. 5. 2012

s svetovnega spleta: http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/roma_report.pdf.

- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gimenez Adelantado, A., Piasere, L. in Liegeois, J. P. (2002). *The Education of Gypsy Childhood in Europe, final report*. Opre Roma.
- Gobbo, F. (2009). The INSETRom project in Turin (Italy): outcomes and reflections. *Intercultural Education*, 20(6), str. 523–535.
- Hegedüs, A. T. (1999). The tasks concerning Gypsy children's socialisation at school. V C. Fényes, C. McDonald in A. Mészáros (ur.), *The Roma Education Resource Book* (str. 27–38). Budapest: Open Society Institut.
- Hegedüs, A. T. in Forrai, K. (1999). Teachers on the Gypsy culture. V C. Fényes, C. McDonald, in A. Mészáros (ur.), *The Roma Education Resource Book* (str. 174–178). Budapest: Open Society Institute.
- Hesse-Biber, S. N. in Leavy, P. (ur.) (2004). *Approaches to quantitative research*. New York: Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S. N. in Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Druga izdaja. Thousand Oaks: Sage publications. Pridobljeno 20. 5. 2012 s svetovnega spleta: http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/roma_report.pdf.
- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), str. 10–28.
- Komac, M., Barle Lakota, A., Cerar, Z., Gajgar, M., Horvat Muc, J., Kek, F. idr. (2011). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, dopolnilo k Strategiji 2004*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 20. 5. 2012 s svetovnega spleta: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf.
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56(2), str. 118–139.

- Lloyd, G. in McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: 'contradictions and significant silences'. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), str. 331–345.
- Luciak, M. in Liegl, B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural education*, 20(6), str. 497–509.
- Macura-Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Macura-Milovanović, S. in Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, str. 1–17, Pridobljeno 20. 9. 2012 s svetovnega spleta: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.703247>.
- Mikola, D. (2005). Intervju M. Munda z D. Mikola, Andragoški zavod Maribor.
- Munda, M. (2012). *Počutje romskih učencev v osnovni šoli v Mariboru*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Open Society Institute. 2007. *Experiences of the Roma education initiative*. Budapest: OSI's Education Support program. Pridobljeno 20. 5. 2012 s svetovnega spleta http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/experiences_20071201/experiences_20071201.pdf.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006) Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57(1), str. 10–34.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational Studies*, 34(3), str. 223–37.
- Petrović, D. (2000). *Stavovi učenika prema školi*. Magistrska naloga. Beograd: Filozofski fakultet.
- Popošek, K. (2006). Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika*, 57, str. 310–317.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L. in Kalambouka, A. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), str. 341–358.
- Save the Children. (2001). *Denied a future? Summary*. London: Save the children.
- Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E. in Kaloyirou, C. (2009). Roma and their education in Cyprus: reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural education*, 20(6), str. 511–521.
- Symeou, L., Luciak, M. in Gobbo, F. (2009). Teacher training for Roma inclusion: implementation, outcomes and reflections of the INSETRom project. *Intercultural education*, 20(6), str. 493–496.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 3, str. 155–169.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), str. 294–318.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vonta, T., Rutar, S., Balič, F., Vidmar, J., Režek, M. in Štigl, S. (2005). *Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok. Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu ciljnega raziskovalnega programa*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vonta, T. (2006). Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. *Šolsko polje*, 17(5/6), str. 3–28.
- Vonta, T., Jager, J., Rutar Leban, T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S., idr. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli, končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vrbnjak, T. (2005a). Romi še vedno živijo po svoje, toda ... *Večer*, 18. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.
- Vrbnjak, T. (2005b). Nekatere predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (3). *Večer*, 20. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.

- Vrbnjak, T. (2005c). Nekaterne predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (4). *Večer*, 21. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.
- Vrbnjak, T. (2005d). Nekaterne predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (6). *Večer*, 25. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.
- Vrbnjak, T. (2006). V Mariboru in sosednjih občinah živi okoli 3000 Romov. *Večer*, 8. 12. 2006, Maribor, str. 18.
- Wang, M. T. in Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
- Zupančič, M. in Podlesek, A. (2009a). Povezanost nekaterih individualnih in socialnih značilnosti slovenskih dijakov z njihovimi dosežki na PISI 2006; matematična in bralna pismenost. *Šolsko polje*, 20(1–2), str. 127–143.
- Zupančič, M. in Podlesek, A. (2009b). Povezanost individualnih značilnosti in dejavnikov konteksta z naravoslovnimi dosežki slovenskih dijakov na PISI 2006. *Šolsko polje*, 20(1–2), str. 145–174.

SKUPINSKI DRAMSKI PROCES, USMERJEN V DELO Z ARHETIPI IN CILJEM PODPORE OSEBAM S TEŽAVAMI V DUŠEVNEM ZDRAVJU

159

DRAMA WORKSHOP: DEALING WITH
ARCHETYPES TO PROVIDE SUPPORT TO
INDIVIDUALS WITH MENTAL HEALTH ISSUES

Irena Hladnik, *dipl. del. ter., spec. za pomoč z umetnostjo*

Alenka Kobolt, *dr. soc. ped., supervizorka, terapevtka,*
Pedagoška fakulteta, Kardeļjeva pl. 16, 1000 Ljubljana
alenka.kobolt@guest.arnes.si

POVZETEK

Predstavljen je proces podporne psihosocialne aktivnosti z gibalno-dramskim ustvarjanjem in igro vlog s tematiko izbranih arhetipov, v katerem so sodelovale osebe z različnimi psihosocialnimi težavami. V terapevtsko metodo vodenja je vključena tehnika raziskovanja arhetipov terapevtke Leah Bartal in psihodrama Jacoba Morena. Skozi igro vlog izbranih arhetipov antične grške mitologije smo s prostovoljnim sodelovanjem z uporabniki dnevnega centra Šent ustvarili dramsko predstavo. Srečevali smo se enkrat tedensko po uro in pol štiri mesece. V skupinskem procesu in s pozornostjo, usmerjeno na potrebe in značilnosti vsakega sodelujočega, smo soustvarjali dramsko predstavo ter nastopili pred drugimi uporabniki dnevnega centra. Prispevek predstavi teoretske osnove in praktično prilagoditev strukture delavnice s področja arhetipov Leah Bartal za osebe s

težavami v duševnem zdravju. Bistven poudarek je bil ponuditi in udeležencem omogočiti (samo)raziskovanje izbranega arhetipa antične grške mitologije z namenom spodbujanja sprememb in osebostne rasti skozi univerzalnost arhetipa. Prispevek predstavi proces skozi opis izbranega udeleženca. Delavnice na osnovi igre vlog so se izkazale kot primerna psihosocialna podporna aktivnost za udeležene.

KLJUČNE BESEDE: *pomoč z umetnostjo, gibalno-dramsko ustvarjanje, igra vlog, antični grški miti, arhetipi po C. G. Jungu, težave v duševnem zdravju.*

ABSTRACT

The present article describes the process of psychosocial support activities involving creative expression based on movement and drama, and role playing focused on Greek archetypes. Individuals with various psychosocial issues took part in these activities. The therapeutic method involved the techniques of exploring archetypes espoused by therapist Leah Bartal, and Jacob Moreno's psychodrama. Working with individuals at the Šent home - an institution for individuals with mental health issues -, we created and staged a play involving selected archetypes from Greek mythology. The group met once a week for an hour and a half, and the project lasted four months. Group work was focused on the needs and characteristics of each group member. The article presents the theoretical basis of and practical adjustments to the structure of workshops centered on archetypes as advocated by Bartal. Our aim was to provide group members with the means to explore the universality Greek archetypes in order to promote change and personal growth. The article focuses on one participant in order to describe the whole work process. Workshops based on role play were found to constitute a suitable support activity for participants.

KEYWORDS: *support through art, creative movement and drama, role playing, Greek myths, Jungian archetypes, mental health problems.*

UVOD

Kadar si človek skozi zgodovino ni mogel razložiti sveta okoli sebe, zvezd, vremenskih sprememb in protislovij v sebi, se je zatekel k neracionalni razlagi nerazumljenih dejstev. Z miti o bogovih in herojih si je razlagal vse njemu nepojasnjene pojave. Miti in legende so nastajali v različnih časih in na različnih krajih kot odgovor na temeljna bivanjska vprašanja, saj pripovedujejo o stvareh, ki veljajo za vse ljudi in tako opisujejo kolektivno podobo. Ker je mitologija način mišljenja, ki je skupen vsem ljudem ter različnim kulturam, lahko rečemo, da je proučevanje mitov proučevanje nas samih.

Odnosom med dušeslovjem in religijo se je intenzivno posvečal Carl Gustav Jung, švicarski zdravnik in psiholog. V poznejšem obdobju ustvarjanja je opisal spoznanje, da stoji sodobni človek pred dilemo, kako se soočiti z naraščajočo duhovno praznino (Jung, 1994). Avtor je mite poleg sanj, psihotičnih simptomov svojih pacientov in umetnostnih stvaritev uporabljal za raziskovanje arhetipskega materiala (Pascal, 1999). Arhetipe je opredelil kot energijske vzorce, ponavljajoče se podobe, zgodbe in simbole, ki so shranjeni v nas, čeprav z njimi nimamo neposredne izkušnje in obstajajo tudi v naši zavesti, a samo če jim damo osebno podobo in jih s tem osmislimo (Jung, 1995). Ozaveščamo jih lahko tudi skozi proces pomoči z umetnostjo (Vušanovič, 2005).

V nadaljevanju predstavimo kontekst, v katerem je projekt potekal, in s tem razgrnemo razumevanje uporabe pristopa v skupinskem delu.

TEORETSKE PODLAGE IZKUSTVENEGA DRAMSKEGA PROCESA

V procesu dela s prostovoljnimi udeleženci projekta, ki je temeljil na delavniški metodi dela, smo uporabili predvsem naslednje teoretske osnove kot usmeritve za vsebino, organizacijo in potek skupinskega soustvarjalnega procesa. Delavnice so temeljile na principih pomoči z umetnostjo, kjer smo vključevali elemente gibalno-plesne in dramske terapije s poudarkom na delu z arhetipi, kar v nadaljevanju predstavimo.

SKUPINSKA TERAPIJA

Brane Kogovšek in Breda Dolničar, psihoterapevta Psihiatrične klinike Ljubljana (2008, str. 30), vidita delno zmanjševanje izolacije že z vstopom posameznika v skupino, in čeprav je terapevtska skupina *nenaravna* oblika druženja, zadošča zahtevam običajne socialne mreže. Postopoma in z opogumljanjem terapevta naj bi dobivala skupina vedno več značilnosti spontanega druženja. Namen je bil ustvariti intimno okolje, v katerem bi se vsak udeleženec počutil dovolj varnega, da bi lahko izrazil svoje probleme in stiske verbalno ali neverbalno.

*Pomoč z umetnostjo ali umetnostna terapija*¹

je mlada znanstvena disciplina, ki se uporablja v različnih ustanovah in z ljudmi z raznovrstnimi željami, težavami, problemi (Case in Dalley, 1992, str. 5). Namenjena je posameznikom in/ali skupini. Med prevladujočimi težavami avtorji navajajo naslednje: telesne bolezni, poškodbe, različne travme, senzomotorične motnje, težave pri učenju ter starostne težave, zasvojenosti, težave v psihosocialnem zdravju in problemi s področja psihiatrije. Umetnostna terapija omogoča zdravljenje v smislu zmanjševanja in odpravljanja čustvenih in vedenjskih problemov, težav v odnosih in različnih zlorab. Pomoč z umetnostjo omogoča, da zdravljenje poteka skozi proces doživljanja, izražanja in ustvarjanja z raznovrstnimi umetnostnimi izraznimi sredstvi. Posameznik lahko z umetnostnim ustvarjanjem izraža samemu sebi in okolici svoja občutja, čustva in misli. Umetniški medij tako postane kanal za izražanje posameznikovega osebne notranjega sveta ter v skupinskem delu tudi skupinskega ustvarjanja v varnem socialnem kontekstu.

Umetnost je imela že od nekdaj zdravilno moč. Omenimo učinek katarze, ki po prepričanju starih Grkov pomeni duhovno očiščenje gledalca ob doživljanju junakove usode v tragediji ali umiritev ob izdelovanju mandale. Marko Uršič (1996, str. 15), analitični filozof, logik in religiolog razloži: „Ko so starejšemu Egipčanu, ki ga je pičila čebela, pokazali, da ga je doletela usoda sončnega boga, je bil s tem nemudoma

¹ V literaturi obstaja množica izrazov, največ je uporabljan izraz *umetnostna terapija*, ki je dobesedni prevod iz angleške besedne zveze *art therapy*. Uporabimo besedno zvezo *pomoč z umetnostjo*, razen če gre za dobesedni prevod.

povišan na položaj faraona, sina in zastopnika bogov. Tako se je celo navadni človek spremenil v boga. Ta dogodek je sprostil tolikšno energijo, da zlahka razumemo, kako se je bolnik s tem otresel bolečin.” Avtor (prav tam) nadaljuje, da pripadniki arhaičnih ljudstev v posebnih okoliščinah hodijo po žarečem oglju in si povzročajo najstrašnejše poškodbe, ne da bi čutili bolečino. Prav zato je dokaj neverjetno, da lahko izrazit in položaju ustrezen simbol tako aktivira sile nezavednega, da vplivajo celo na živčni sistem in da začne telo spet normalno delovati. Medicina starih Grkov se je ravnala po načelu povzdignjenja osebnega trpljenja na raven obče veljavnih okoliščin, tako da se kolektivna podoba ali njena uporaba sklada s posebnim psihološkim položajem bolnika. Mit ali legenda nastaneta iz arhetipskega gradiva, ki prekriva tudi bolezen. Psihološki učinek je v tem, da bolnika povežemo z obče človeškim smislom njegovega posebnega položaja. Če je mogoče arhetipsko situacijo, ki je osnova bolezni, izraziti pravilno, bolnik ozdravi, če pa ne najdemo ustreznega izraza, je bolnik pahnjen nazaj vase, v izolirano stanje bolezni in je sam, brez povezave s svetom (prav tam).

Pomoč z umetnostjo lahko izvajamo skozi štiri različne umetnostne medije (gib, drama, glasba in likovnost). Kratko jih predstavimo v osnovnih obrisih.

Gibalno-plesna terapija

predstavlja proces, v katerem telesno gibanje, izražanje in ustvarjanje z gibom pomeni osnovno terapevtsko sredstvo. Omenjena terapija temelji na analizi posameznikovega gibanja in spodbujanju sprememb zaradi tega. Plesni terapevt proučuje povezave med posameznikovo mišično dejavnostjo, čustvovanjem in mišljenjem ter jih posamezniku pomaga ozaveščati (Grubešič, 2003, str. 16). Gibalna terapija izhaja iz ideje, da sta telo in duša neločljiva in da se skozi telesno držo in gibanje na poseben način izražajo notranja čustvena stanja (Vogelnik, 2003, str. 5). Z gibanjem lahko izrazimo notranje napetosti, stiske, tesnobo in negativno energijo (Bucik, 2007, str. 37).

Dramska terapija

(na spletni strani Britanskega združenja dramskih terapevtov – The British Association of Drama Therapy²) zasleduje naslednji osnovni cilj – uporabo drame in terapije z namenom terapevtskega procesa. V procesu se uporablja različne aktivnosti za spodbujanje ustvarjalnosti, domišljije, učenja, vpogledov v lastno delovanje in osebnostne rasti. Dramski terapevti udeležence spodbujajo pri iskanju najbolj primernega medija za reševanje problemov ali za ustvarjanje in s tem eksternalizacijo tistih področij skozi dramske aktivnosti, ki osebam nudijo razreševanje in sprejemanje različnih stisk, travm in konfliktov. Aktivnosti v dramski terapiji nudijo udeležencu možnost izražanja in raziskovanja težke in boleče življenjske izkušnje posredno, prek različnih zgodb, mitov, dramskih besedil, lutk, mask ter fizičnih, glasbenih in drugih improvizacij.

V dramski terapiji, ki je zasnovana na podlagi igre vlog,

udeleženci spontano ustvarijo različne situacije, odnose, probleme, rešitve itd. (Jones, 2005). Vsak udeleženec si izbere vlogo, skozi katero bo ustvarjal, pri tem mu lahko dramski terapevti ponudijo lutko ali masko. Terapevt in udeleženec sodelujeta pri raziskovanju in iskanju teme ali vloge, ki bi lahko osvetlila probleme udeleženca. Cilj takšne terapije je raziskovanje vloge, ki jo ustvarja udeleženec, in iskanje sorodnosti vloge z njegovim vsakodnevnim življenjem. Posameznik lahko skozi proces dramskih delavnic ustvarja skozi različne vloge in skozi čas mu igra vlog omogoči vpogled v njegovo preteklost in sedanost. Z igranjem vlog lahko oseba razvije povečano razumevanje same sebe in zavedanje svojih čustev. Z razmišljanjem, kako se spontano obnaša v določenih vlogah, dobi jasnejšo podobo svojega obnašanja v vsakodnevnih situacijah. Igra vlog mu nudi *varno* razrešitev čustev in možnost, da razvije vpogled v mišljenje, čustvovanje in vedenje drugih ljudi. Prek ustvarjalne igre vlog poskuša videti z vidika drugega človeka in reagirati, kot bi reagiral on. Z zavestnim poskušanjem, da bi igral drugo vlogo, pridobi spoznanja o njej, razumevanje in globlji občutek za njena čustva. Oseba lahko razišče nov način vedenja, spozna in vadi nove socialne spretnosti, razvije spretnosti

² The British Association of Drama Therapy (2011).

skupinskega reševanja problemov in postane bolj odprta za upoštevanje mnenj drugih (prav tam).

PSIHODRAMA

Jacob Levy Moreno (1889–1974) je začetnik nauka o skupini in skupinskem delu, utemeljitelj psihodrame in skupinske psihoterapije. Psihodrama z igro vlog odkriva odnose v konkretnih situacijah ter je usmerjena k dogodkom iz preteklosti in sedanjosti. Njen cilj je doseči emocionalno katarzo z uporabo naslednjih petih elementov: udeleženec ali protagonist, glavni terapevt ali režiser, koterapevt ali pomožni člani skupine in prostor ali gledališče za akcijo (Moreno in Moreno, 2000).

Psihodramske seanse potekajo v treh fazah (prav tam, str. 287): ogrevanje z intervjujem, uprizoritev in zapiranje. Obstaja precejšnje število tehnik ogrevanja, nekatere so telesne, druge lahko izvajamo z glasbo ali plesom, spet druge s povezovanjem in mešanjem članov skupine. Ogrevanje je namenjeno razvoju zadovoljive stopnje varnosti znotraj skupine. Skozi proces srečanj, ko udeleženci pridobijo zaupanje v metodo, terapevta in skupino, se čas ogrevanja skrajša. Nadaljnje ogrevanje je intervju s protagonistom, ko ta stopi v prostor (v delujočo skupino). Namen intervjuja je dognati najpomembnejša dejstva in seznaniti skupino s posameznikovimi potrebami in značilnostmi njegovega mišljenja ter pripraviti protagonista na prihajajočo akcijo. Intervju bi moral pripraviti prizor za protagonista, prostor, čas in osebe, vključene na začetku akcije. Sledi uprizoritev, ki vsebuje samopredstavitve in zamenjavo vlog. Zaključni del psihodramskega procesa je, ko je protagonist sprejet nazaj v skupino. Člani skupine govorijo o sebi, o svojem doživljanju vidnega, in ne o protagonistu, saj se je ravnokar *razgalil* pred skupino in mora biti to povrnjeno z enakim dejanjem, in ne s hladno analizo, kritiko ali napadom. Zadnja faza je zapiranje, za katero je pomembno, da se vse teme, odprta vprašanja tako rekoč sklenejo, končajo in udeleženci delavnic odidejo s srečanja brez dvomov ali nejasnosti. Tudi za prizemljitev lahko uporabimo različne aktivnosti.

Ker je bil v središču v tem prispevku opisane dramske terapije Jungov koncept razkrivanja in oblikovanja arhetipov, si v nadaljevanju

podrobneje oglejmo njegove teoretske principe in njihovo uporabo v dramskem ustvarjanju.

CARL GUSTAV JUNG IN NJEGOVO POJMOVANJE ARHETIPA

Pascal (1999) pravi, da je Jung uporabljal izraz arhetipski za opisovanje psiholoških, bioloških, psihobioloških in podobe ustvarjajočih resničnosti, ki so tipične, stereotipne in univerzalne. Novorojeni otrok zna sesati, zato lahko rečemo, da je sposobnost sesanja arhetipska, prav tako tudi smehljanje, mrko gledanje, jok, vse ponavljajoče se lastnosti, vedenje in kretnje, ki nas delajo ljudi. Arhetipsko pomeni tipično in večno ponavljajoče se vedenje človeških bitij. „Arhetipi so energetski vzorci, ponavljajoče se podobe, zgodbe in simboli, ki so shranjeni v nas, četudi z njimi nimamo neposredne izkušnje. Ne moremo jim ubežati, saj niso odvisni od časa in kraja.“ (Uršič, 1996, str. 16)

Izraz *archetypus* (Jung v razpravi O arhetipih kolektivnega nezavednega, 1934, v Uršič, 1996, str. 16) najdemo že pri Filonu Judejskem. Naslednja dobra znana pojma za arhetip sta mit in pravljica. Tudi tukaj imamo posebno oblikovane forme, ki so bile prenesene skozi dolga časovna obdobja. Tako pojem *archetypus* označuje zgolj tiste psihične vsebine, ki še niso bile podvržene nobeni zavestni obdelavi. Arhetipsko neposredno pojavljanje pa je, kot npr. v sanjah in vizijah, veliko bolj individualno, nerazumljivo ali naivno kot denimo v mitu. Arhetip v bistvu pomeni nezavedno vsebino, ki se na način ozaveščanja in percipiranja spreminja, in sicer v smislu ustrezne individualne zavesti, znotraj katere se pojavlja (Jung, 1995, str. 40).

Arhetipi, usedline preteklosti vsebujejo to, kar se je pomembnega zgodilo v zgodovini in v filogenezi. Arhetip je po Jungovi opredelitvi dispozicija, ki začne delovati v nekem trenutku v razvoju človeškega duha tako, da ureja zavestne danosti v neke določene vzorce. Na vprašanje, ali je arhetip nekaj prirojenega ali nekaj pridobljenega, ni mogoče odgovoriti neposredno. Arhetipi so dejavniki in motivi, ki psihične vsebine razvrščajo in urejajo v določene podobe, in sicer tako, da jih vselej prepoznamo šele iz tega učinka (prav tam, str. 36). Poglavitni obstoj arhetipov so sanje, ki imajo to prednost, da so od volje neodvisni

in spontani proizvodi nezavedne psihe, s tem pa so naravni produkti onstran vsake zavestne namere. Nadaljnji izvor je tako imenovana aktivna imaginacija. Pod tem Jung razume tisto serijo fantazij, ki jih v človeku prinaša namerna koncentracija. Serija fantazij, ki je prišla na dan, olajšuje nezavedno in arhetipskim formam prinaša bogat material. Kot ne nazadnje pa omeni, da so na razpolago kot zanimivi izvori arhetipskega materiala blodne ideje duševnih bolnikov, fantazije v stanju transa in sanje iz zgodnjega otroštva (od tretjega do petega leta starosti) (prav tam, 1995, str. 33).

Kot dobro znana pojma za arhetip je označil tudi mit in pravljico. Tukaj je prepoznal posebne oblikovane forme, ki so bile prenesene skozi dolga časovna obdobja. Arhetip označuje zgolj tiste vsebine, ki še niso bile podvržene nobeni zavestni obdelavi, tako pa so neka še vedno neposredno duševna danost (prav tam, str. 41).

JUNGOV PRISTOP K PRIHODRAMI

Koncept jungovske psihodrame je prva avtorica spoznala na izkustvenem seminarju v okviru Slovenskega društva za psihodramo³. Izobraževanje je vodil Maurizio Gasseau, eden izmed soustvarjalcev jungovske psihodrame. Spoznali smo, da Jungov pristop k psihodrami vključuje teorijo psihodramskih tehnik in Jungovo analitsko teorijo sanj, koncepte individualnega in kolektivno nezavednega, arhetipskih podob in procesov individuacije. Ritualni otvoritve in zaključevanja ter tehnike ogrevanja skupine vnašajo Morenov (Moreno in Moreno, 2000) koncept sociometrije⁴ ter Jungove aktivne imaginacije⁵.

V uvodnem teoretičnem delu nam je Maurizio Gasseau predstavil Jungov pristop k psihodrami (zapiski s predavanj, 2011): od Morenove psihodrame se jungovska razlikuje v postavitvi in temi. Razlike med Morenovo psihodramo ter Jungovo smo spoznali med izkustvenimi

³ Udeležba na izobraževanju: Jungovska psihodrama (Slovensko društvo za psihodramo, Ljubljana, 26. in 27. 11. 2011).

⁴ *Sociometrija* je metoda za količinsko ugotavljanje odnosov med osebami v majhnih skupinah.

⁵ Pod tem izrazom Jung razume tisto serijo fantazij, ki jih v človeku prinaša namerna koncentracija. Serija fantazij, ki je prišla na dan, olajšuje nezavedno in arhetipskim formam prinaša bogat material.

delavnicami. V Morenovem pristopu se uporabljajo različni aktualni socialni konflikti (črnci in belci, zapori, brezdomci itd.), v jungovskem sanje. V Morenovi postavitvi je le en protagonist, ki nastopa na odru nasproti gledalcem, v jungovski psihodrami je lahko več protagonistov in vse se dogaja v krogu udeležencev. Analitična psihodrama poteka v krogu v nasprotju z Morenovo psihodramo, ki vsebuje prostor odra. Krog je simbol kače Roburo, ki je pojedla svoj rep, in v njem se lahko dogajajo spremembe – proces. Krog je meja, do kamor lahko stopijo udeleženci, in v tem krogu je oder. Skupina izraža, predstavlja kolektivno nezavedno. V jungovski psihodrami je izjemno pomembno skupinsko uglasjevanje, kar je Maurizio Gasseau (prav tam), eden od soustvarjalcev jungovske psihodrame, ponazoril s trikotnikom: „Najprej je potrebno postaviti bazo, drugače ni možno globlje delo protagonistov.“ Psihodrama se poslužuje koncepta rituala, ki deluje v krogu, kar omogoča občutek varnosti med udeleženci. Izkušstvo rituala nam lahko daje možnost izražanja nečesa, česar ne poznamo. V izkustvenem delu smo uporabljali tehniko inkubacije sanj, kar pomeni uprizoritev sanj skladno z Jungovim modelom. V končni delitvi občutkov se poskuša individualne teme povezati s skupinskim kolektivnim nezavednim in transkulturnimi temami.

METAFORIČNO TELO AVTORICE BARTAL

Na področju raziskovanja arhetipov skozi gibalno-dramske aktivnosti je znano delo Leah Bartal in Nire Ne'eman (1993). Jedro terapije izhaja iz mitov, pravljič in arhetipskih likov z namenom lajšanja osebnostnih sprememb. Leah Bartal kot soavtorica dveh knjižnih del, *Movement Awareness and Creativity* (2002) in *The Metaphoric Body* (1993), sporoča prepričanje, da raziskovanje telesa skozi arhetipske simbole preoblikuje, preobrazi in olajša spremembe v posameznikovem življenju. Knjižno delo je vodnik in pripomoček, ki nudi predloge, ideje ter vaje za aktivnosti spodbujanja psihičnega razumevanja skozi gibanje telesa. Omenjeni knjigi temeljita na praktičnih aktivnostih in spiritualni zavesti ter dovolita bralcu, da izkusi transformacijo zavesti. Posreduje predloge, aktivnosti, način terapevtskega raziskovanja skozi arhetipske simbole in predstavi holistični pristop, ki temelji na razumevanju ter

zavedanju telesa skozi gibalno improvizacijo in aktivnosti. Delavnice vključujejo dramske aktivnosti improvizacije, maske, vizualizacijo in kreativno pisanje.⁶

PRIKAZ KONTEKSTA IZVEDENEGA PROCESA, UPORABLJENIH VSEBIN IN UČINKOV DRAMSKE PODPORE Z UPORABO ARHETIPOV

V prikazu akcijske raziskave najprej predstavimo kontekst, v našem primeru ustanovo, kjer so delavnice potekale. V nadaljevanju orišemo prevladujoče psihosocialne težave in težave v duševnem ravnotežju udeležencev, ki jih je bilo treba razumeti in upoštevati pri izvedbi podpornega procesa.

DNEVNI CENTER ŠENT – PROSTOR DRUŽENJA ZA OSEBE S TEŽAVAMI V DUŠEVNEM ZDRAVJU

Slovensko združenje Šent je namenjeno osebam s težavami v duševnem zdravju, njihovim svojcem in strokovnjakom s tega področja. Poglavitne naloge združenja so razvijanje in izvajanje programov psihosocialne rehabilitacije, ki je namenjena ljudem, ki so prizadeti zaradi hudih in ponavljajočih se duševnih motenj, imajo večinoma težave pri uresničevanju svojih življenjskih ciljev in pri reševanju problemov, ker težko razmišljajo in sklepajo. Težave v duševnem zdravju (Švab, 2004) se kažejo v motnjah funkcioniranja, torej delovanja na različnih socialnih in vsakdanjih področjih.

Koncept duševnega zdravja ima svoje korenine v različnih družbenih predstavah o duševni bolezni in njeni predhodnici norosti. Ekstremne duševne drugačnosti so bile v različnih časih in kulturah drugače prepoznane, imenovane in obravnavane (Oreški, 2008). Tako je bil v predmoderni dobi aktualen koncept norosti, v moderni dobi koncept duševne bolezni in v 21. stoletju koncept duševnega zdravja. Izganjalci hudičev in čarovnice so se preoblikovali v rojstvo standardov,

⁶ Udeležba na predavanju v okviru študija Pomoči z umetnostjo; predavateljica: Leah Bartal; tema: uporaba antične grške mitologije v superviziji.

norm in klinik, ki prehajajo v skupnostne službe. Namesto medikacije norosti, iskanja deficitov in pomanjkljivosti je pozornost usmerjena v konstruktivno perspektivo, krepitev moči, spretnosti in virov – psihosocialno podpora.

Duševna bolezen (Lamovec in Flaker, 1993, str. 87) ne zajema le motenosti specifične vitalne funkcije, temveč prizadene celotno človekovo osebnost, poruši pa tudi celotno mrežo njegovih medosebnih odnosov ter življenjskih ciljev. Dejstvo, ki izraža duševno bolezen, je psihotična kriza, ki jo prepoznamo po različnih simptomih. Kreapelin (1856–1926, v Lamovec, 1996) je ločil in definiral dve glavni skupini psihoz (shizofrenija in bipolarna motnja razpoloženja). Psihotična kriza ima torej vse potrebne atribute bolezni, vendar le toliko časa, dokler traja, saj ko motnje izginejo, ne najdemo več nobenih biokemičnih sprememb.

„Mnogo psihotičnih oseb opisuje doživetja ekstaze, vpogleda v skrivnosti vesolja, kar spominja na subjektivna doživetja mistikov.“ (Lamovec, 1995, str. 35).

Pri osebah, ki doživijo psihozo, najdemo kar nekaj značilnosti, ki so podobne procesu mistika (Lamovec, 1995, str. 38–40). Tako pri mistikih kot pri osebi na pragu psihoze večkrat najdemo strah pred vstopom v notranji svet ter občutke miru, ko se to zgodi. *Varovalna lupina* lahko počasi prezgodaj, ko posameznik še ni pripravljen za soočanje z notranjim svetom, zato ni zmožen ohraniti zavestnega nadzora nad notranjim doživljanjem, ki ga preplavlja. Prav tako ni zmožen ustreznih odzivov na zunanji svet. V notranji svet se ne poda premišljeno, temveč zbeži vanj pred zahtevami zunanjega sveta. Po tem pojmovanju je oseba, ki zapade v psihozo, nezrela in nepripravljena na pot, na kateri se lahko izgubi.

Kot teoretska osnova je bil uporabljen modificiran model dela Leah Bartal in Nire Ne'eman (1993) z naslovom *The Metaphoric Body*. V delu avtorici svetujeta oblikovanje posameznih delavnic soustvarjanja skozi arhetipe. Predstavljata koncept umetnostnih delavnic, kjer na vsakem srečanju vsi udeleženci raziskujejo vnaprej določen arhetip.

Opisane metode smo preoblikovali zaradi zgoraj opisanih značilnosti težav v duševnem zdravju, saj neprilagojene zaradi različnih

zanje ogrožajočih vsebin in načinov, ne bi bile primerne. Osnovna metoda namreč uporablja tehnike vizualizacije, aktivnosti z zaprtimi očmi, fizične kontakte v času zaprtih oči ipd., kar lahko negativno vpliva na psihotično motnjo. Prav zato je bil eden od prvih namenov akcijske raziskave prilagoditi strukture delavnic s področja arhetipov Leah Bartal za osebe s težavami v duševnem zdravju.

Glavni cilj pomoči z umetnostjo je bil vključenim osebam s težavami v duševnem zdravju omogočiti primerno strukturo delavnice in možnost (samo)raziskovanja izbranega arhetipa antične grške mitologije z namenom ali željo, da bi vključenost v proces prispevala k razreševanju njihovih nezavednih konfliktov in prispevala k osebni rasti skozi univerzalnost izbranega arhetipa.

UPORABLJEN PRISTOP IN METODE INDIVIDUALNEGA IN SKUPINSKEGA DELA

Proces podpore z umetnostjo bo predstavljen na osnovi kvalitativnega raziskovalnega pristopa. Uporabljena je metoda študija primera le enega izmed udeležencev – v obliki celostnega spremljanja njegovih aktivnosti, doživljanja in samoocen ter vključevanja v skupinski proces delavnic. S študijo primera bomo ilustrativno predstavili sistematično analizo izbranega posameznika ter proces predstavili z opazovanjem z udeležbo, pogovori in ocenjevalno lestvico. Predstavljeni posameznik je eden izmed petih redno sodelujočih udeležencev, ki je skozi proces srečanj aktivno ustvarjal in bil protagonist pri zasnovi dramske zgodbe.

Uporabljena ocenjevalna lestvica *Ocenjevanje psihosocialnih spretnosti*⁷ (Hladnik, 2010, v Marušič, 2010). Prikazali bomo posameznikovo stopnjo psihosocialnih spretnosti: interes, socialno obnašanje in samoizražanje v izvajanju aktivnosti z ocenami od 1 do 5. Na oceno je vplivalo mnenje vseh udeležencev.

Poudarek raziskovanja je bil na subjektivnih doživetjih in ugotavljanju pomenov, ki ga posameznik pripisuje posameznim dogodkom.

⁷ Gre za ne standardizirano ocenjevalno lestvico, ki jo je v namen raziskovanja prva avtorica sama ustvarila na podlagi predstavitve izvedbenih komponent v priročniku *Aktivnosti delovne terapije* avtorice Marušič (2010).

S tovrstnim pristopom smo dobili vpogled v razumevanje interpretacije vlog v različnih igranih situacijah in življenjskih izkušnjah izbranega udeleženca. Uporabili smo interpretativni metodološki pristop, pri posameznih temah pa povedano povezujemo s podatki opazovanja z udeležbo.

Podporno dramsko delo v obliki delavnic je potekalo v prostorih Šenta. V proces so se udeleženci prostovoljno vključili, potem ko sta jim bila predstavljen namen in vsebina srečanj. Delavnice so potekale vsak teden ob istem času ter trajale uro in pol. Skupina je bila heterogena tako po spolu kot po starosti. Skozi proces srečanj smo ustvarjali skozi vse umetnostne medije (predvsem uporaba gibalno -plesnega ter dramskega za pripravo dramske zgodbe pa tudi glasbenega in likovnega z namenom glasbene podlage ter likovne scene za nastop). Uporaba umetniškega medija (vrsta in intenziteta) je bila odvisna od potreb ter ciljev udeležencev. Delavnice so potekale od septembra 2010 do januarja 2011.

DRAMSKA PODPORNÁ TERAPIJA SKOZI IZBRAN ARHETIP ANTIČNE MITOLOGIJE.

V opisu teoretskih podlag zastavljenega akcijskega raziskovanja s skupinskim delom v delavniški obliki smo že predstavili potrebo po adaptaciji nekaterih elementov dejavnosti glede na psihosocialne težave udeležencev. V preostalih elementih smo upoštevali ključne metodične, didaktične in odnosne ter etične vidike uporabe umetnostnih pristopov.

Odnos v umetnostno terapevtskem procesu med terapevtom in udeležencem je poseben, aktiven in namenski. Prvi koraki pri ustvarjanju odnosa temeljijo na nizu terapevtskih dogovorov med terapevtom in posameznikom ter nato na dogovoru s celotno skupino, če proces poteka v skupini. Treba je postaviti osnovne pogoje in določiti principe dela.

Udeležencu se proces podpore prilagaja glede na njegove potrebe in želje, v tem izhajamo iz pristopa, usmerjenega na klienta, kjer je oseba v središču naše pozornosti. Rogersova (1995, v Praper, 2008) na klienta usmerjena terapija pomeni, da izhajajo svetovalčeve intervencije iz potreb klienta in ne terapevta. Terapevt pozorno spremlja razvoj

skupinske dinamike in pomaga pri ustvarjanju pozitivnega vzdušja v skupini, pripravlja različne aktivnosti, ki pomagajo udeležencem pri učenju opazovanja sebe, drugih in okolice, ter z improvizacijami spodbuja ustvarjalno mišljenje.

V začetni fazi je bilo pomembno, da v skupini ustvarimo zaupno, varno in ustvarjalno okolje, ki lahko udeležence popelje na izrazno pot improvizacije. Pri načrtovanju delavnic smo uporabljali različna gradiva, med drugim knjigi Morenova teorija psihodrame (Moreno in Moreno, 2000) in že omenjeno *The Metaphoric Body* avtoric Leah Bartal in Nire Ne'eman (1993). Vsebine delavnic, metode, teme in aktivnosti je vodja delavnic prilagajala potrebam udeležencev.

V prvih delavnicah smo z udeleženci obravnavali antično grško mitologijo, se pogovarjali o različnih mitih, zgodbah, ki so si jih sami izbrali na prvem srečanju, ko smo želje zapisovali na list. Tema antične grške mitologije jim je bila zanimiva. Imeli so že nekaj znanj s tega področja, pridobljenega iz srednjih šol ali samoiniciativno. Poznali so znane mitološke zgodbe in junake, zato smo mite brali le za osvežitev in nadaljnje načrtovanje ter oblikovanje zgodbe. Nekateri so si že na prvi delavnici, ko se je izpostavila želja po dramski predstavi, izbrali vlogo, skozi katero bi ustvarjali. Drugi so si vlogo izbrali skozi prebiranje grških mitov, eni udeleženci so vlogo predlagali drugi, saj si svoje vloge nikakor ni mogla izbrati.

Vloga, ki so si jo posamezniki izbrali za dramsko predstavo, je predstavljala lastnosti, ki so jih cenili, spoštovali. Nihče ni izbral vloge, ki bi predstavljala negativne osebnostne lastnosti. Lastnosti, kot so npr. ubijanje, vojskovanje, ošabnost itd., so poskušali skozi dramske aktivnosti utemeljiti, jih opravičiti in raziskati, zakaj bi se oseba tako odzvala.

Zgolj skozi izbrano vlogo smo v drugem sklopu izvajali različne umetnostne aktivnosti. Z improvizacijo je vsak posameznik raziskoval izbran arhetip v dramskih aktivnostih igre vlog in intervjuja⁸, v glasbenih aktivnostih improviziranega igranja inštrumentov, v likovnih

⁸ Najprej smo z vsakim posameznikom v izbrani vlogi izvedli intervju, npr. z udeležencem v vlogi Herakleja. Na ta način je udeleženec skozi improvizacijo začel spoznavati, kako želi, da bi se njegova vloga razvijala, pri tem je lahko uporabljal vso svojo domišljijo in ni bilo potrebno, da je identična vlogi v mitu, iz katerega izhaja. Mi kot izvajalci intervjuja smo to osebo, vlogo lahko spoznali.

aktivnostih arhetipske upodobitve v risbi ter v gibalnih aktivnostih z namenom osredotočanja na lastno telo. O pomenu arhetipa smo se pogovarjali z igralcem vloge Herakleja o junaštvu, o arhetipu junaka ter o pomenu, ki ga sam pripisuje temu liku. Pri tem nismo izpostavljali koncepta arhetipa kot takega, ampak zgodbo, značilnosti lika. Ko smo izvedli intervju z vsemi, smo se lotili dialogov, možne dramske situacije, kjer bi se lahko te različne osebe srečale. Tako smo lastno, individualno preusmerili v diadne odnose in oblikovali skupinski prostor ustvarjanja. V omenjenih dramskih vlogah smo spoznavali različne okoliščine, situacije, vidike razmišljanja o določeni težavi, reševali probleme, spoznavali različne osebnostne lastnosti.

Postopoma smo diadne odnose združevali v skupinske. V tretjem sklopu smo združili dramske elemente, ki so se v improviziranih aktivnostih največ pojavljali, v dramsko zgodbo. Z vsebino zgodbe so se vsi udeleženci strinjali in imeli možnost spreminjanja, komentiranja itd. Tako kot pri mitih so se v dramski zgodbi ohranili kolektivni vzorci, tiste situacije, ki so se skozi ustvarjanje največkrat pojavljale. Za dramski nastop smo ustvarili kostume, glasbeno spremljavo, dramsko sceno in ne nazadnje nastopali z ustvarjeno dramsko zgodbo pred drugimi uporabniki Šenta.

V opisan pristop smo vpletli naslednje elemente in vsebine:

- **Rutina in ritual**

Skozi tedenska srečanja smo poudarili rutino in s strukturo srečanj vplivali na ritual. Zaradi občutka rutine in rituala so se udeleženci potrudili, da pridejo v Šent, večkrat tudi kljub slabemu počutju. Rutina nudi občutek varnosti.

- **Razbremenilni pogovori**

Izvedeni so bili različni pogovori z namenom premagovanja osebnih stisk. Prisotno je bilo tudi skupinsko reševanje problemov.

- **Razumevanje improviziranih dramskih aktivnosti**

Če oseba v vlogi ni našla besed, se ni znala ali ni mogla odzvati, smo pomagali s kratkim usmerjanjem, z besedo, udeleženec pa je dokončal stavek, kar se je izkazalo za zelo primerno. Ta način je spodbujal ustvarjalnost in improvizacijo. Glede na njihove

spontane reakcije in improvizacijo so bili pogovori usmerjeni v razumevanje improviziranih dramskih vsebin.

- **Sprotno preverjanje, ali je vsebina razumljiva**

Nujno je bilo sproti preverjati, ali je vsebina vsem razumljiva, sproti smo reševali probleme in se redno pogovarjali o doživetem izkustvu v skupini. Zaradi možnosti motenega stika s svetom in s samim seboj smo strukturo vsakega srečanja oblikovali tako, da bi udeležencem nudil jasno sliko in predstavo. Prav tako je bilo treba predhodno sklepati o možnosti maničnega ali depresivnega vedenja, zaradi česar so drugače ravnali ob izvedbi.

- **Pozitivni vplivi igre vlog**

Igra vlog je udeležencem omogočala preizkušanje različnih vlog, odnosov, mišljenja in vedenja ter preverjanje različnih odzivov na čustvene in fizične reakcije. Udeležba na gibalno-dramski delavnici jim je nudila možnost ustvarjanja in uporabo neverbalne komunikacije. Watts (1992, str. 41) razlaga, da se posameznik lahko v izbrani vlogi počuti manj izpostavljenega, takrat se ne počuti neposredno v odnosu, ne odgovarja on konkretno. Skozi različne igre vlog lahko posameznik prepozna vzorce obnašanja ter čustvovanja in načela, po katerih oblikuje medsebojne odnose ter jih začne tako tudi zavestno uporabljati in preoblikovati, kar je tudi cilj dramske terapije. Skozi igro vlog lahko proučujemo akcije in njihove posledice, zavemo se svojih pravic in dolžnosti, urimo sposobnosti komuniciranja (poslušanja, zastavljanja vprašanj in smiselnega odgovaranja), sočutja (vživljanje v vloge lahko pripomore k spoznavanju občutkov drugih). V umetnostni terapiji lahko udeleženec s kreativnim izraznim sredstvom izraža občutke, misli, vsebine in stiske, kar omogoča razvijajoč se terapevtski odnos.

V nadaljevanju na izbranem primeru predstavimo skupinski proces s fokusom na izbranem posamezniku in njegovem razvoju. Sledi predstavljena osebna mapa udeleženca. Janez je v skupinski dinamiki udeležencev prevzel, se vživel in odzival skozi arhetipsko podobo junaka. Njegova igra vlog je v improviziranih dramskih aktivnosti usmerjala k ustvarjanju dramske zgodbe, kjer so posledično tudi preostali soudeleženci prevzemali svojo arhetipsko podobo (arhetip modreca, rešitelja, pomladi – novega življenja). V izkustvenih delavnicah ni

bilo mesto za protagonista – vsi so enako sodelovali, na podlagi končanega dramskega besedila pa bi lahko vseeno rekli, da je bila vloga Herakleja v zgodbi vodilna. S tem namenom jo v članku tudi natančneje predstavljamo.

JANEZ (ŠTUDIJA PRIMERA)

V prikazu osebne mape udeleženca Janeza (ime je izmišljeno) najprej predstavimo kratek opis njegovega funkcioniranja. Sledi razlaga, kako si je izbral vlogo iz antične grške mitologije (Heraklej). Opišemo refleksijo improviziranih aktivnosti na podlagi gibalno-dramskih aktivnosti in njegove arhetipske upodobitve v sliki. V sklepu opišemo prevladujočo arhetipsko vsebino, ki se je izražala v njegovem dramskem improviziranju, tj. arhetip junaka. Kako je sodelovanje na delavnicah vplivalo na njegove psihosocialne spretnosti izvedbe, podamo na sklepu osebne mape v obliki tabele ter razlage.

Kratek opis

Janez je prišel na prvo delavnico v spremstvu prijatelja, tudi uporabnika Šenta. Izvajalka delavnic je imela občutek, da drugače ne bi prišel, saj je bil tih, zadržan in se je ves čas zadrževal okrog njega. Po prvi delavnici je z njim izvedla polstrukturiran intervju. Na vprašanja je samo na kratko odgovarjal, ne da bi vzpostavil očesni stik oz. ga je vzpostavil za zelo kratek čas. Na sedmem srečanju je med delavnico povedal, da je kot otrok doživel poškodbo glave ter da sta posledici nesreče psihotična duševna motnja in občasni epileptični napadi. Njegova mama je zdravnica. Delal ni nikoli, tudi šolal se ni. Veliko časa je preživel v različnih psihoterapevtskih ustanovah, tudi zunaj Ljubljane. Na prvi vtis je nekomunikativen mlad fant, ki se dobro znajde v različnih socialnih interakcijah, ko ljudi bolje spozna. V prostem času rad obiskuje knjižnico, veliko je že prebral, vendar nikoli knjig, ki so splošno znane in najbolj brane. Najraje prebira različno zgodovinsko literaturo in znanstveno fantastične romane. Trenutno si prek Šentprime⁹ išče zaposlitev pod posebnimi pogoji.

⁹ Zavoda za svetovanje, usposabljanje in rehabilitacijo invalidov.

Dogovor in cilj udeležbe na delavnicah: njegova velika želja je, da bi se zaposlil. Izpostavljen skupinski dogovor je redno sodelovanje na tedenskih delavnicah, pri ustvarjanju zgodbe za predstavo in na sami predstavi. Osebni cilj je bil, da pri tem uporabi znanje, ki ga ima s področja grške mitologije.

Med delavnicami se je predstavil kot inteligen ten mlad moški. V skupini je bil najmlajši (28 let). Imel je veliko znanja s področja grške mitologije, verstva in zgodovine, ki ga je pogosto delil z nami. Na delavnico je rad zamujal, tudi če je že bil v Šentu, je bil še malo za računalnikom ali pa je moral še na stranišče. Če ga je kdo od udeležencev poklical, naj že pride, je takoj pustil delo za računalnikom in prišel. Dobila sem občutek, da mu je všeč, če mu pokažemo, da ga potrebujemo, da je njegova prisotnost zaželena. Ko se je njegovo zdravstveno stanje poslabšalo (njegovo počutje je pogosto variralo skozi proces srečanj), je bilo to opaziti tako fizično kot vedenjsko in miselno. Takrat je imel zamaknjen pogled, deloval je dezorientirano, hodil je po prostoru gor in dol ter je težko sedel pri miru.

Z drugimi udeleženci se je pogovarjal le prek igre vlog, drugače pa zelo redko. Janez je bil edini od udeležencev, ki je prišel na prvo delavnico in se jih je redno udeleževal do konca, do zaključnega nastopa v Šentu. Odsoten je bil edino na zaključnem, evalvacijskem srečanju teden dni po nastopu.

Igra vloge – Heraklej

Mit o Herakleju pripoveduje, da je bil nepremagljiv. Bil je sin Zevsa in smrtnice Alkmene. Hera je bila ljubosumna na otroka, ki se je rodil zaradi moške nezvestobe, zato je junaka hudo kaznovala: zapeljala ga je v norost, v kateri je nehote umoril svojo ženo in otroke. Preročišče v Delfih mu je odredilo, da se mora 12 let udinjati zlobnemu kralju Evristeju, ki je bil Herin ljubimec. Heraklej (Aubelj, 2006, str. 28) je bil največji junak v antični mitologiji, ljubljenec bogov, pri Rimljanih imenovan Herkul.

Janez kot Heraklej

Janez se je za svojo vlogo odločil med zadnjimi v skupini. Na prvih delavnicah ni niti omenil, katera vloga se mu zdi najbolj primerna, nato

je nekaj časa na glas razmišljal o vlogi Parisa, vendar se ni hotel kar takoj odločiti za to vlogo – glasno je razmišljal, kako je Paris s svojim dejanjem sprožil trojansko vojno, pozneje pa ga je zmotilo to, da si je vlogo Hektorja izbral soudeleženec (Hektor je brat Parisa v trojanski vojni), in je želel vlogo, ki ne bi bila v odnosu z drugimi vlogami. Po krajši diskusiji (ki jo je on sprožil) o tem, ali je bil Herkul v grški mitologiji in ali ga kdo pozna, se je odločil za Herakleja. Povedal je z nasmehom na ustih, s svojo odločitvijo je bil zadovoljen, vesel, da si je izbral tako pomembno vlogo.

Refleksija gibalno-dramskih delavnic

Janez je vlogo Herakleja predstavil kot osebo, ki je imela skozi dramske aktivnosti pogosto težave, saj mu je Hera vedno znova nalagala naloge. Skozi igro vlog je tudi večkrat ponavljal besede, kaj na stori. V mitu ima Heraklej 12 nalog, v tej dramski igri pa je dobil že trinajsto, in to neposredno od Here, ne od kralja, kot je zapisano v mitu. Kljub rešitvi naloge na koncu predstave ne vemo, ali pride Heraklej na Olimp ali dobi novo nalogo od Here. Zgodba se tu konča, udeleženci delavnice se veselijo, da so problem rešili, in ne razmišljajo o tem, kaj sledi.

V improviziranih dramskih aktivnostih je sodeloval ustvarjalno. Če je imel *slabši* dan, kar je bilo odvisno od njegovega trenutnega počutja, je pri dramskih aktivnostih potenciral vprašanja, za katera še nismo imeli odgovora. Videti je bilo tako, da je nenehno ponavljal eno in isto vprašanje. Drugi udeleženci so mu odgovarjali v svoji igri vlog, vendar je kljub temu še vedno ponavljal isto vprašanje. Taka spraševanja so se drugim udeležencem zdela naporna in nesmiselna, kar so tudi povedali v zaključnem delu srečanja. On se na to ni odzval ali pa je povedal, da moramo biti natančni pri ustvarjanju zgodbe, saj mora imeti smiseln potek dogajanja. Pri ustvarjanju besedila in zgodbe je pokazal, kako zelo natančen je, saj ničesar ni prepuščal naključju, vse je moralo biti smiselno (kar drugim niti ni bilo tako pomembno). Vedno znova je na glas razmišljal o našem scenariju, od zapleta zgodbe do tega, zakaj so se srečali, kaj je bil njihov namen, kako so razmišljale naše ustvarjene vloge, kakšne so bile njihove želje in kako so si lahko medsebojno pomagali. Tako je preverjal, ali mislimo enako. Skozi dramske aktivnosti se Heraklej spomni, da bi mu pri reševanju problema pomagala Vesna, slovanska boginja pomladi. Zanimivo je, da se med vsemi Grki

ne najde junaka, ki bi mu lahko pomagal. Nad njenim odgovorom, kako bo rešila krizo, je zadovoljen in prepričan, da bo uspelo.



SLIKA 1: Arhetipska upodobitev Herakleja, avtor: Janez, 2010.

Nekaj besedila Herakleja v igri, ki so se med dramskimi aktivnostmi večkrat ponavljala:

- „Joj, Bogovi, kaj mi je storiti? Kaj naj naredim?“
- „Kako mi lahko pomagaš?“
- „Tvojo pomoč potrebujem.“
- „Z ljubeznijo, prav rad z ljubeznijo.“

Arhetipska upodobitev v risbi

Janez je svojo vlogo prikazal zelo barvito, tisti dan se je tudi vedel energično (aktivnosti ni izvedel do konca, fizično je bil nemiren, hodil je po prostoru itd., vendar je kljub svoji nemirnosti sliko narisal do konca in med ustvarjanjem ni odmaknil pogleda z nje). Bil je edini v skupini, ki je uporabil toliko barv, s svojim ustvarjanjem je končal zadnji. O svoji likovni stvaritvi pove, da rdeča barva ponazarja pojav Herakleja, modra barva okrog njega pa njegovo moč, bojevitost kot nekakšen čudežni plašč – kot pri *Supermanu* njegovo modro ogrinjalo. Rumena barva ponazarja iskrenost in čut za tisto, kar je prav. S svojo upodobitvijo je bil vidno zelo zadovoljen.

Arhetip junaka

Mit o heroju je najpogostejši in najbolj razširjen mit na svetu. Najdemo ga v klasični mitologiji Grčije in Rima, v srednjem veku, na Daljnem vzhodu in med sodobnimi naravnimi plemeni (Jung, Franz, Henderson, Jacobi in Jaffe, 2006, str. 112). Zanj je značilna izrazita dramatičnost, ki močno pritegne, in manj izrazit, a nič manj globok psihološki pomen. Herojski miti imajo univerzalen vzorec, čeprav so jih razvile skupine ali posamezniki, ki niso bili nikoli neposredno v medsebojnem kulturnem stiku. Vedno znova slišimo zgodbo, ki opisuje herojevo čudežno, a skromno poreklo, zgodnji dokaz so njegove nadnaravne moči, hiter vzpon k ugledu in moči, zmagovit boj s silami zla, nagnjenost k pretiranemu ponosu in nazadnje njegov propad, ki se konča s smrtjo. V mnogo od teh zgodb prvotno šibkost heroja uravnoveša pojav mogočnih likov zaščitnikov oziroma skrbnikov, ki mu omogočijo, da izpelje nadčloveške naloge – brez pomoči jih namreč ne bi bil sposoben opraviti. Njihova posebna vloga kaže, da je poglavitna funkcija herojskega mita razvoj posameznikove egozavesti, tj. zavedanja

lastnih prednosti in slabosti, da se bo lahko spopadel s težkimi nalogami, ki mu jih bo zastavilo življenje. Ko posameznik prestane prvo preizkušnjo in je pripravljen stopiti v zrelo življenjsko obdobje, mit o heroju izgubi svojo vlogo. Herojeva simbolna smrt postane tako rekoč dosežek zrelosti. Liki iz zgodovine, ki so poznani kot arhetip junaka, so Odisej, Tezej, Romul, Perzej, Jazon, Dioniz, Mojzes, Jezus Kristus, Artur, Robin Hood, Herkules in Superman. Arhetip junaka vsebuje po Jungovem mnenju (prav tam) zato tudi simboliko individualizacije.

Opis procesa Janezovega sodelovanja skozi opazovanje z udeležbo

Na področju psihosocialnih spretnosti je zaznati več variiranj v ocenah vrednosti, ki so bile odvisne od njegovega trenutnega počutja. Janezovo vedenje je večkrat spominjalo na vedenje *najstniškega otroka*, ki želi biti vedno v središču pozornosti. Ob poslabšanju zdravstvenega stanja je bilo njegovo vedenje večkrat neproduktivno in nesmiselno, npr. s tem, ko je hodil gor in dol po prostoru ali pa ponavljal eno in isto vprašanje. Izvajanje na področju psihosocialnih spretnosti je bilo popolnoma odvisno od njegovega počutja tisti dan. V zaključnem, evalvacijskem delu ni pogosto sodeloval, besedo je večkrat prepuščal drugim udeležencem, svojega mnenja o doživetem ni imel oblikovanega oziroma ga ni delil v skupini. Na vprašanja je odgovarjal s kratkimi stavki, ki so zagovarjali njegovo stališče o tem, da je vse v redu in da ne bi ničesar spremenil.

Janez se je držal dogovora in sodeloval na delavnicah od prvega srečanja do nastopa. Bil je tudi edini, ki se je udeležil prve delavnice in nastopal na predstavi. Pri ustvarjanju skozi različne umetnostne medije ni imel težav, težave pa so se pojavile na področju vseh izvedbenih spretnosti (gibalnih, kognitivnih in psihosocialnih), ko se je slabše počutil. Prav sodelovanje v skupini, medsebojno podpiranje in strukturirane aktivnosti so pripomogle, da se je njegovo neprijetno vedenje ob njegovem poslabšanem zdravstvenem stanju zmanjšalo. Iz delavnice v delavnico je bilo prisotnega manj neprimerne vedenja, nesmiselnega ponavljanja stavkov itd. Prav tako se je zmanjšalo njegovo vedenje, s katerim je nenehno iskal pozornost. Dramske aktivnosti so onemogočale njegovo hojo po prostoru in nemirnost, saj so vodile v strukturiranost. Janezovo mnenje je pozitivno glede preizkušanja igre vlog v različnih načinih mišljenja, čustvovanja in

vedenja. Pri tem si je želel strukturiranost in smiselnost. Igra vlog mu je povzročala težave le na začetku, pri izbiri svoje vloge, ko se kar ni mogel odločiti. Njegova vloga se je skozi proces delavnic spreminjala, bila je na potovanju. Zaposleni v Šentu so bili presenečeni nad njegovo nenadno odločitvijo, ko je prenehal hoditi v Šent, vendar temu niso posvečali preveč skrbi, saj je bil še vedno vključen v Šentprimo, prek katere je iskal zaposlitev.

PRILAGODITVE IN UPORABLJENI ELEMENTI V PROCESU

Sledi predstavitev ključnih prilagoditev v načrtovanju delavnic, katerih izhodišče je delo in pristop Leah Bartal.

Namen delavnice: Namen srečanj v Šentu je bil ustvariti dramsko predstavo (namen delavnic Leah Bartal pa raziskovanje svojih podzavestnih vsebin).

Podzavestne vsebine: Primarno nismo raziskovali podzavestnih vsebin. Voditeljica ni usmerjala k raziskovanju svoje notranje vsebine, ampak k zavedanju zunanjih dejavnikov, saj bi lahko notranje vsebine pritegnile v krizo duševne bolezni.

Raziskovanje skozi izbran arhetip antične grške mitologije: Leah Bartal predstavlja različne delavnice, kjer na vsakem srečanju udeleženci (samo)raziskujejo skozi en arhetip, ki ga vodja predstavi. Na naših srečanjih smo raziskovali samo skozi en arhetipski vzorec, vsak skozi svojega želenega. Tako je bilo mogoče, da postopoma spoznajo svojo arhetipsko vlogo. Skozi izbran lik so udeleženci postopoma ugotavljali osebnostne lastnosti vloge, fizično zunanost in subtilno prepoznavali situacijo, v kateri so se znašli. Pri načrtovanju dramskih aktivnosti je bilo zagotovljenega dovolj časa za razmislek o odzivu. Z udeleženci smo se večkrat pogovarjali o poteku delavnice, kaj so doživeli, kaj so občutili, kako bi se v resničnem življenju lahko odzvali.

Ocena težav v duševnem zdravju: Izogibali smo se diagnosticiranju in posledični stigmatizaciji udeležencev. Kljub vsemu je bilo treba vzeti na znanje, da lahko alternativna vsebina izzove nastanek psihoičnega mišljenja, vedenja. Arhetipski vzorci so bili tako predstavljeni v smislu vlog iz antične grške mitologije za lažje predstavljanje.

Tehnika vizualizacije: V nasprotju z Leah Bartal se nismo posluževali tehnike vizualizacije, saj je bil cilj vpeljevati realno sliko in preprečevati motnje mišljenja.

Aktivnosti z zaprtimi očmi: Nikoli nismo izvajali izkustvenih aktivnosti z zaprtimi očmi, saj se udeleženci niso počutili varno (povedali na drugem srečanju).

Tehnika zamenjave vloge: Tudi nismo ustvarjali skozi tehniko *zamenjave vloge*, saj so imeli udeleženci težave že z razumevanjem igre vlog (eden izmed udeležencev ni razumel, kakšna je razlika med njegovo življenjsko vlogo in igrano vlogo).

Vzpostavljanje telesnih stikov: Naslednja pomembna prilagoditev je, da pri ogrevanju nismo vzpostavljali telesnih stikov. Najprej zaradi naše kulture, saj nismo vajeni vzpostavljati telesnega stika kot recimo določeni drugi narodi, drugi razlog pa je zaradi njih samih. Edini telesni stik je bil, ko smo se držali za roke med plesom *sirtaki*, in tudi to smo izvajali šele po določenem času, ko smo se z udeleženci bolje poznali.

Psihosocialne spretnosti: Udeležba na gibalno-dramskih delavnicah je imela spodbuden vpliv na psihosocialne spretnosti udeležencev. Igra vlog je omogočila razvijanje socialnih sposobnosti, upoštevanje pravil, delitev pozornosti, empatijo, vzdrževanje pozornosti in samoiniciativnost. Poleg tega je posameznikom ponudila možnost prepoznavanja, izražanja ter obvladovanja svojih čustev. Sodelovanje v različnih umetnostnih aktivnostih je udeležencem ponujalo sprostitev. Skozi vodene umetnostne aktivnosti in usmerjanja pri igri vlog je prišlo do izboljšanja na gibalnem področju: udeleženci so se bolj sproščeno gibali po prostoru, več pozornosti so namenjali svojemu telesu, drža je bila bolj zravnana, izboljšala se je neverbalna komunikacija in zmanjšala se je rigidna drža. Različne gibalno-dramske aktivnosti so posameznikom ponujale možnost izražanja čustev in domišljije skozi izražanje s telesom. Med srečanji se je samozavest udeležencev vidno izboljšala, kar je bilo opaziti v njihovi sproščenosti pri raziskovanju vlog, prav tako jim je omogočila občutje uspeha in zadovoljstva. Udeleženci so skozi dramsko besedilo pridobili zavestni govor in gibanje (pred tem je bilo pogosto prisotno nepovezano govorjenje, prekinjaje drug drugega, hoja po prostoru, nesmiselno smejanje itd.). Skozi različne umetnostne aktivnosti so izražali svoje skrbi in ideje. Poslušali so, bili poslušani in se pogovarjali. Dramske aktivnosti so jih (z besedilom za predstavo)

vodile skozi razvijanje zelenih oblik komuniciranja. Dramsko besedilo je bilo napisano z namenom, da igra dobi določeno strukturo zgodbe in prav tako vloge. Ko je bilo besedilo vsem poznano, je voditeljica spodbujala neverbalno komunikacijo. Pri dialogih sta bila sčasoma vzpostavljena večji očesni stik in izboljšana neverbalna komunikacija. Uporabniki so na delavnicah pridobivali kognitivne funkcije – naučili so se besedila predstave, besedila pesmi in korake za ples sirtaki, ki je od njih zahteval gibalne in kognitivne procese. Delavnica je bila zastavljena tako, da je od udeležencev poleg učenja zahtevala koncentracijo, spomin, načrtovanje ciljev, organizacijo itd.

Arhetipska razsežnost: Arhetipske razsežnosti so univerzalne in so tako primerne za vse udeležence ne glede na kulturo, spol, starost in zdravstveno stanje. Gibalno-dramsko improviziranje na področju arhetipov udeležencem nudi vedenje, da so njihove težave univerzalne ter da obstajajo arhetipski vzorci, ki se že skozi zgodovino ponavljajo. Uporaba antičnih grških mitov pa lahko nudi posamezniku tudi sredstvo za pogovor, tako lahko obdrži svoje zasebno življenje zase.

Sprejetje nezavednih vsebin: Igra vlog udeležencev je lahko vsebovala izražene, cepljene elemente nezavednega, ki so se poosebili v dramski aktivnosti (Meden Klavora, 2006). Do sprejetja in poosebitve teh pa je lahko prišlo skozi učenje dramskega besedila za predstavo. Tako lahko gibalno-dramske aktivnosti ponujajo osebi možnost, da prizna in znova sprejme svoje nezavedne vsebine. Gorjup (1999, str. 65) govori o pozitivnih učinkih delovno-terapevtskega procesa v zdravljenju starejših psihiatričnih bolnikov, kjer navaja, da že vsako kreativno delo spodbudi odgovornost in kontrolo. Pogosto prav ustvarjanje omogoči posamezniku razkriti vse vidike, ki so sicer blokirani z zavestnim mišljenjem.

SKLEP

Postavlja se dilema, ali je arhetipska vsebina primerna za osebe s težavami v duševnem zdravju, posebej za osebe s psihotičnimi motnjami. Na tem mestu podajamo sklepe članka Avtoagresivnost in psihoza (Škodlar in Ciglencečki, 2013). Nekateri pacienti pred psihozo doživijo močno in pomembno stanje, v katerem prepoznajo in začitijo največje

globine sebe in sveta okoli sebe. To stanje avtorja imenujeta *apofatično*, zaradi svoje narave in fenomenoloških značilnosti pa *mistično*. Večina ljudi, ki so doživeli takšno izkustvo, v njem vidi nekaj izrazito pozitivnega. To občutje lahko v popsihotičnem obdobju pomeni oporno točko v nadaljnjem življenju in ima pozitiven učinek pri preprečevanju avtoagresivnega vedenja.

Oseba, ki spozna, da njeno trpljenje ni samo njeno, temveč obče, celo trpljenje boga, se bo videla povezano z ljudmi in bogovi, in ta vednost bo imela zdravilni učinek (Jung, 1994, str. 127). Eden od terapevtskih razlogov psihodrame je, da je samostojnost udeležencev oživiljena, spoštovana in uporabljena v njihovo dobro ter da vse poteka v okolju, kjer morebitne napake niso kaznovane, temveč jih lahko vsakdo popravi na kraju samem in je mogoče posledice lastnih dejanj preveriti (Moreno in Moreno, 2000).

Predstavljen proces skupinskega delavniškega dela je temeljil na prilagoditvi strukture delavnic s področja arhetipov avtorice Leah Bartal, ki je bil prikrojen zmožnostim in procesom udeležencev. Bistveno jim je bilo ponuditi možnost (samo)raziskovanja izbranega arhetipa antične grške mitologije z namenom omogočanja sprememb in osebne rasti skozi univerzalnost arhetipa. Delavnice na osnovi igre vlog so se izkazale za primerno podporno psihosocialno aktivnost za uporabnike dnevnega centra Šent. Udeleženci, ki so nastopali na sklepnih predstavah, so povedali, da je sodelovanje v procesu pripomoglo k odpravljanju treme in večjemu zaupanju vase. Dobili so občutek, da so nekaj dosegli, saj so aktivnost pripeljali do konca brez napadov panike, kot so sami povedali.

LITERATURA

- Aubelj, B. (2006). *Antična mitologija*. Ljubljana: Modrijan.
- Bartal, L. in Ne'eman, N. (1993). *The metaphoric body: guide to expressive therapy through images and archetypes*. London, Bristol: Jessica Kingsley Publishers.
- Bucik, K. (2007). *Ples – od terapije do odrske predstavitve z mladostniki s kombiniranimi motnjami*. (Specialistično delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Case, C. in Dalley, T. (1992). *The Handbook of Art Therapy*. London, New York: Routledge.
- Gasseau, M. (2011) Interni vir – zapiski predavanj v okviru specialističnega študija: Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gorjup, T. (1999). *Likovne zakonitosti in aktivnosti delovne terapije: monografija*. Ljubljana: DZS.
- Grubešič, S. (2003). Pomoč z umetnostjo – gibno-plesna terapija. *Didakta*, 12(68/69), str. 17–19.
- Jones, P. (2005). *The Arts Therapies. A Revolution in Healthcare*. New York: Brunner-Routledge.
- Jung, C. G. (1994). *Sodobni človek išče dušo*. Ljubljana: J. Pergar.
- Jung, C. G. (1995). *Arhetipi, kolektivno nezavedno, sinhroniciteta: izbrani spisi*. Maribor: Katedra.
- Jung, C. G., Franz, M. L., Henderson, J., Jacobi, J. S. in Jaffe, A. (2006). *Človek in njegovi simboli*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kogovšek, B. in Dolničar B. (2008). Skupinska družinska psihoterapija pri bolnikih s shizofrenijo. *Slovenska revija za Delovno Terapijo*, 5(1), str. 29–31.
- Lamovec, T. (1995). *Psihoze, alternativa in skupnost*. Specialistično delo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Lamovec, T. in Flaker, V. (1993). Kaj je duševna bolezen? *Socialno delo*, 32(3/4), str. 87–92.
- Marušič, V. (2010). *Aktivnosti delovne terapije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Visoka šola za zdravstvo: oddelek za delovno terapijo.
- Meden-Klavora, V. (2006). *Likovna ustvarjalnost in psihotična motnja*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: Institutum Studiorum Humanitatis – Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Moreno, J. L. in Moreno, Z. T. (2000). *Skupine, njihova dinamika in psihodrama*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Oreški, S. (2008). *Družbeno pojmovanje duševnega zdravja: primer dveh slovenskih medijev*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Pascal, E. (1999). *Živeti z Jungom*. Ljubljana: Sophia.
- Praper, P. (2008). *Skupinska psihoterapija: od mitologije do teorije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Škodlar, B. in Ciglenečki J. (2013). Avtoagresivnost in psihoza. V Srečanje ISPIS Slovenija, *Zbornik prispevkov 11. Srečanja*

- ISPIS Slovenija: Agresivnost pacienta, terapevta in psihoze same* (str. 33–34). Bled: ISPIS Slovenija.
- Švab, V. (2004). *Psihosocialna rehabilitacija*. Ljubljana: Šent – Slovensko združenje za duševno zdravje.
- The British Association of Drama Therapy. (2011). *Welcome*. Pridobljeno 10. 4. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.badth.org.uk/>.
- Uršič, M. (1996). Teorija arhetipov – nostalgija po platonizmu? *Poligrafi*, 1(3/4), str. 9–30.
- Vogelnik, M. (2003). Pomoč z umetnostjo-umetnostna terapija. *Didakta* 12(68/69), str. 5–6.
- Vujanovič, I. (2005). *Plesno-gibalna terapija kot oblika pomoči ,mladim z manj priložnostmi'*. (Specialistično delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Watts, I. N. (1992). *Making stories*. Markham: Pembroke Publishers.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2013

DILEME VZGOJE ZA ODGOVORNOST

189

DILEMMAS OF EDUCATION FOR DEVELOPING RESPONSIBILITY

Sabina Kosmač Brezar, *univ. dipl. ped.*
sabinacherin@gmail.com

POVZETEK

V prispevku ugotavljamo, s katerimi diskurzi avtorji najpogosteje utemeljujejo vzgojo za odgovornost v našem prostoru. Vzgoja za odgovornost je neposredno povezana z dilemami moralne vzgoje, katere temeljni problem je vprašanje, kako odpravljati neskladje med osvojenimi vrednotami, normami in ravnanjem v situacijah, ki zahtevajo določeno moralno ravnanje. Pluralizem različnih in hkrati legitimnih načinov razmišljanja, ki ga je s seboj prinesla postmoderna, je zaznati tudi v spremenjenem pogledu na odgovornost, kjer imajo v zadnjem času prednost teorije, ki različnost socialnih kontekstov posameznikov postavljajo kot pomembno sredstvo razvoja posameznikove odgovornosti. Teorije samoregulacije poleg tradicionalnega sklicevanja na normo ali zakon namreč zahtevajo tudi preverjanje socialnega konteksta, v katerem nastajajo odločitve posameznikov.

KLJUČNE BESEDE: *odgovornost, diskurz, samoregulacija.*

ABSTRACT

In the article we explore the discourses that authors most frequently use to substantiate education for personal and social responsibility in our country. Education for responsibility is closely related to the dilemmas of moral education. The

fundamental problem of moral education is the question of how to eliminate discrepancies between adopted values, norms and conduct in situations that require a certain moral conduct. The pluralism of different but legitimate ways of thinking that developed in the postmodern era is evident also in the changed position on responsibility, whereby in recent years theories that view the diversity of social contexts of individuals as an important factor in the development of responsibility have gained prominence. Theories of self-regulation and the traditional reference to norms or the law demand examination of the social context in which individuals make decisions.

KEY WORDS: *responsibility, discourse, self-regulation.*

VZGOJA ZA/K ODGOVORNOST(I)

„Moralni razvoj posameznika naj bi potekal od heteronomne k avtonomni moralnosti. Odraslo zrelo osebo med drugim označuje sistem ponotranjenih etičnih principov in vrednot, ki določajo posameznikovo ravnanje in vedenje.“ (Kalin, 2003, str. 359) V pravnem smislu postane človek (polno) odgovoren s polnoletnostjo, ko postane ‚opravilno sposoben‘ subjekt, ki lahko sklepa pravne posle, je odgovoren za nedovoljena dejanja in mora odgovarjati za kaznive kršitvene dolžnosti (Nemitz, 1992, str. 65). Pavlovič (1996) pravi, da pri tem predpostavljamo, da se odrasli zmorejo obnašati tako ali drugače, da so se zmožni odločati, da imajo torej svobodno voljo. V primeru kršenja pravil pa jim družba ni pripravljena kar tako pogledati skozi prste na osnovi domneve, da niso znali ali mogli ravnati drugače. Medtem ko je pri otrocih drugače, saj se avtonomija in odgovornost ne pojavita čez noč, ampak se razvijata postopno (prav tam, str. 66). „Otrok se ne rodi z razločevalno sposobnostjo. Geneza njegovega intelektualnega napredovanja razkriva, da ima bolj malo avtonomne razsodnosti, se pravi, da razsojanje transcendentira globalistično konfuzijo. On sam je del stvari, o katerih sodi, tistih stvari, ki so po svoji strani nerazločljive emancipacije sebstva.“ (Morin, 1993, str. 32) Zato Morin (prav tam) pravi, da je prvotni cilj izobraževanja spodbujati razsojanje. Vsako

razsojanje pa implicira, da mora biti tisti, ki sodi, najprej sposoben razlikovati to, kar ve, od tistega, česar ne ve, in pravi, da je položaj otroštva v tem pogledu posebno občutljiv.

Otrok se moralnih pravil v socialnem okolju uči s pridobivanjem konkretnih izkušenj. „Učenje moralnih standardov vedenja torej poteka v kontekstu otrokovih konkretnih izkušenj prek pogojevanja, socialnega posnemanja in, kar razlage socialnega učenja večkrat zanamarijo, tudi prek razumevanja in otrokovih empatičnih odzivov na čustvena stanja prizadetih ljudi v situacijah kršenja moralnih pravil.“ (Marjanovič Umek, 2004, str. 629) S spoznavanjem moralnih standardov, zelenih in neželenih dejanj v socialnem okolju pa se ljudje učimo odgovornosti tudi s tem „... ko spoznavamo svojo moč in učinek svojih dejanj na druge ljudi in na materialno okolje, z vedno boljšim intuitivnim in razumskim razumevanjem zakonitosti življenja in sveta in svojega mesta v njem, a zagotovo tudi tako, da se pomembni drugi na nas naslavljajo kot na odgovorne posameznike tudi takrat, ko se v resnici zavedajo, da to še nismo.“ (Pavlovič, 1996, str. 6)

Vzgoja za odgovornost je posredno in neposredno povezana z dilemami moralne vzgoje v šoli. Razprave o tem, kako in če sploh naj se moralna vzgoja uveljavlja v šoli, je bila posebej pereča predvsem ob polemiki, „ali naj šola (tudi) vzgaja ali le izobražuje“, ponovno pa je bila aktualna tudi ob uveljavljanju vzgojnega koncepta v šole. Vprašanju odgovornosti se ne moremo izogniti niti ob vsakokratnih razpravah, kako ravnati z ‚motečim‘ vedenjem v šoli. Odgovornost pa je pogosto uporabljen pojem tudi v popularni literaturi o vzgoji, ki rešitve vidi predvsem v iskanju pravih tehnik in metod, s katerimi je mogoče vzgojiti odgovornega posameznika.

Vprašanje, ki si ga zastavljamo v prispevku, je, s katerimi temeljnimi diskurzi avtorji utemeljujejo vzgojo za človekovo moralnost in odgovornost v našem prostoru. S pregledom nekaterih temeljnih teoretskih pristopov bomo ugotavljali, kako avtorji odgovarjajo na do zdaj nerešeno vprašanje moralne vzgoje – kako odpravljati neskladje med osvojenimi vrednotami in normami ter ravnanjem v situacijah, ki zahtevajo določeno moralno oz. odgovorno ravnanje?

RAZVIJANJE OTROKOVE ODGOVORNOSTI SKOZI DISKURZ ČLOVEKOVIH PRAVIC

Eden izmed pogosto slišanih očitkov je, da smo z izpostavljanjem pravic učencev zanemarili njihove dolžnosti in odgovornosti. Po drugi strani pa nekateri avtorji dokazujejo, da je prav z diskurzom človekovih pravic mogoče razvijati avtonomno in odgovorno osebnost. Kovač Šebart in Krek (2007) koncept človekovih pravic izpostavljata kot temeljno etično in pravno normo ter temeljno vrednotno izhodišče v javni šoli. „Tudi če pravice drugega ne reflektiramo ali če menimo, da moralno nismo zavezani konkretni pravici drugega, človekove pravice kot temeljni moralno – pravni okvir osebo kot bitje z individualno moralno odgovornostjo postavljajo na mesto avtonomije subjekta, ki vladanje nad samim seboj mora dokazati tudi tako, da se kot odgovorno, svobodno bitje, ko gre za enake pravice drugega, zgolj podredi Zakonu (spoštuje formo pravice seveda prek spoštovanja konkretnih pravic oziroma svoboščin).“ (prav tam, str. 44) „Pravice učencev torej ne izključujejo njihove odgovornosti. Prej velja nasprotno, saj pravice stojijo in padejo prav s ponotranjanjem dolžnosti in udejanjanjem odgovornih ravnanj.“ (Kovač Šebart in Krek, 2005, str. 36) Uveljavljanje človekovih pravic v šolah nosi v sebi tudi zahtevo, da „moramo učence poučevati in vzgajati ne le v skladu s človekovimi pravicami, ampak tudi za in o človekovih pravicah.“ (Pavlovič, Vršnik Perše in Rutar, 2007, str. 98) Človekove pravice so torej norma in zaščita v sodobni družbi, ki odgovornega posameznika proizvede s ponotranjenjem simbolne matrice, torej različnih norm, ki si v realnih življenjskih situacijah lahko tudi nasprotujejo. Ponotranjenje simbolne matrice pa je pogoj ne le moralnih ravnanj, temveč pogoj za obrat k moralni refleksiji in skladno s tem k avtonomnemu moralnemu razsojanju in ravnanju (Kovač Šebart in Krek, 2005).

Vendar pa nekateri avtorji menijo, da so človekove pravice premalo za razvoj posameznikove morale in odgovornosti ter da so predvsem regulator razmerja med državo in posameznikom, ne pa tudi med posamezniki. Tako recimo Medveš (2007) pravi, da si mora za uveljavljanje pravic v medosebnih odnosih človek razviti nekaj bistveno bolj temeljnega, kot samo poznati pravice in obvladati postopke, ki zagotavljajo varstvo pravic v državni instituciji (prav tam, str. 12).

Podoben očitek je podala tudi Marentič Požarnik (2000), ki pravi, da pomena vrednot, kot so otrokove pravice in svoboščine, sicer ne gre zanikati, da pa te prav zaradi njihovega pretiranega poudarjanja na račun drugih izgubljajo svoj vzgojni potencial (prav tam, str. 12). Nezadostnost človekovih pravic kot zagotovila za posameznikovo moralno ravnanje pa je mogoče iskati tudi v dejstvu, da se praktična vrednost človekovih pravic pogosto izkazuje, če so prevedene v pravo posamezne države. „Da se človekove pravice zavarujejo z močjo prava“, je zapisano tudi v Preambuli deklaracije o človekovih pravicah (1948). „Konfliktne situacije, ki nastanejo, je mogoče reševati le z močjo prava, ki, zato da zagotovi z normo usklajeno vedenje in ravnanje, lahko uporabi tudi nasilje. Pravni zakoni pa v resnici obstajajo prav zato, ker je družbena in moralna dejanskost ena sama ljuba izjema od moralno etičnih postulatov.“ (Zupančič, 1990, str. 9) Na praktični ravni vzgojiti posameznika v duhu človekovih pravic pomeni torej tudi naučiti ga samozaščitnega ravnanja, kadarkoli meni, da so njegove pravice ogrožene. To samo po sebi ni sporno, vendar pa to pomeni tudi, da bo posameznik v konfliktni situaciji najprej zavaroval sebe. Medveš (2007) zato opozarja, da pripravljenost za samovarovanje pravic lahko pomeni tudi navajati učenca na to, da pred institucijo in tudi v razmerju do sočloveka zmanjšuje lastno odgovornost in krivdo za storjeno zlo (prav tam, str. 13).

Klasična paradigma, na katero stavi tudi diskurz vzgoje za človekove pravice, temelji na predpostavki, da moralni razvoj posameznika poteka tako, da otrok najprej upošteva pravila, ki mu jih postavljajo drugi ljudje, z razvojem te norme ponotranji in oblikuje avtonomno moralo, ki je rezultat njegovega lastnega mišljenja. Moralnih norm ne doživlja več kot nekaj od zunaj danega, ampak kot specifičen občutek dolžnosti, „glas vesti, ki določa njegovo moralno delovanje“ (Salecl, 1991, str. 98). Ta glas vesti se ob kršitvi norm oglasi z občutkom krivde. Če naj bi vest ob kršitvi moralne norme povzročila občutek krivde, pa očitek vzgoje za samozaščitno ravnanje v diskurzu vzgoje za človekove pravice govori prav o nasprotnem. Medveš (2007) pravi: „Nedvomno je ena od realnosti, ki jo človekove pravice vzpostavljajo v svetu odraslih, legitimna posameznikova težnja, da si prizadeva kazen za morebitno storjeno zlo dejanje zmanjšati ali se ji v celoti izogniti.“ (prav tam, str. 13) Na drugi strani pa Bauman (1993, v Biesta, 2001) moralo v postmoderni gradi prav na konceptu odgovornosti in pravi, da moderna

univerzalno odgovornega posameznika ni uspela proizvesti s prelaganjem moralne odgovornost posameznika na Zakon. Prav tako pa ji v tem procesu ni uspelo proizvesti obljubljenega svobodnega posameznika. Ker postmoderna zapušča verjetje v obstoj univerzalnega moralnega koda, odgovornost postaja nuja. Odgovornost pa je v nasprotju s pravili, ki so lahko tudi univerzalna, izrazito posameznikova in osebna. Očitek, da ponotranjenje ne proizvede nujno odgovornega posameznika, ampak „da je učinek lahko povsem nasproten od načrtovanega ali zaželenega,” (Štrajn, 2007, str. 89) pa je podal že Gogala (1931, v Kroflič, 2000), za katerega človekov vstop v odgovorno vedenje ne poteka prek ponotranjenja in poznejšega zavedanja pomena družbene norme, ampak prek sočutnega empatičnega vživetja v stisko bližnje osebe, ki že v majhnem otroku vzbudi željo po pomoči.

Pod vprašaj pa je bila postavljena tudi univerzalnost človekovih pravic. Kroflič (2003a) dokazuje, da človekove pravice niso univerzalne niti na pravni ravni in še manj v družbeni praksi. „Človekovim pravicam torej lahko očitamo določeno mero kulturne pogojenosti, saj mnogokrat ne zmorejo izraziti raznolikosti filozofskih, religioznih in drugih antropoloških postavitev človeka.” (prav tam, str. 14) Nezaodnost človekovih pravic potrjuje tudi projekt Svetovnega etosa, ki je nastal kot posledica svetovne krize v moralni orientaciji in opozarja, da bo treba določiti nujni minimum določenih etičnih vrednot in temeljnih stališč. Prednost svetovnih religij pa vidi v dejstvu, da so vse posredovale vrednote. Pozitiven prispevek vseh religij je nedvomno v tem, da ljudem dajejo najvišjo normo vesti, ki kot kategorični imperativ obvezuje, in v načelnosti človeka. Etika odgovornosti izhaja iz uvida posledice naših dejanj (glej Hedžet Tóth, 2004, str. 46–47).

RAZVIJANJE ODGOVORNOSTI SKOZI DISCIPLINO IN KAZEN

Pšunder (2006, po Bagley, 1914) opredeli dva pglavitna cilja discipline. Prvi cilj se nanaša na vzpostavljanje in vzdrževanje pogojev, temeljnih za napredovanje šolskega dela, drugi pa na pripravo učencev za učinkovito sodelovanje v organizirani družbi odraslih, ki postopno podpira svobodo posameznikov skladno z ustrežno odgovornostjo

(prav tam, str. 132). „Različni disciplinski pristopi različno vplivajo na otrokov moralni razvoj, lahko ga podpirajo ali zavirajo.« (Remšak, 2004, str. 111) Najprimernejši disciplinski pristop pa je po mnenju Remšakove tisti, s katerim pri učencih glede na razvojno stopnjo spodbujamo razvoj potencialov, ki pripomorejo k odgovornejšemu moralnemu razvoju, k razvoju avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti ter tako pripravljamo učence za aktivne državljane prihodnosti (prav tam, str. 111). Discipliniranje in kaznovanje sta vedno veljala za eno od metod moralne vzgoje, pri čemer so tradicionalne paradigme predpostavljale, da je za vzpostavitev moralne zavesti potrebna predhodna stopnja discipline. Moderen pogled pa utemeljuje, da se v vseh razvojnih stopnjah prepletajo discipliniranje in spodbujanje moralne avtonomije (Kozmus, 2005).

Koncepcija Vzgojnega načrta v osnovni šoli za spodbujanje discipline predvideva proaktivne, preventivne dejavnosti, svetovanje in usmerjanje, vzgojne postopke in ukrepe ter vzgojne kazni, pri čemer je kazen pojmovana kot skrajno sredstvo, ki je uporabljeno, kadar so izčrpana vsa druga pedagoška sredstva. Pri logiki izrekanja vzgojnih ukrepov pa je v ospredju tudi načelo postopnosti. Uporabo kazni v vzgoji je vsaj načeloma zamenjala ‚terapevtska‘ logika prizanesljivosti z namenom pomoči ob upoštevanju otrokovih pravic in soudeležnosti otroka. Problematično vedenje je pojmovano kot klic na pomoč in vzbujanje pozornosti, zato je probleme treba obravnavati individualizirano. Uporabnost kazni, ki je tudi ‚terapevtska logika‘, ni povsem izrinila iz repertoarja možnih vzgojnih ravnanj, za razvijanje odgovornosti otroka ima smisel predvsem v naslavljanju otroka kot odgovornega bitja v prihodnosti. „Otroku, ki ni resno moten, ne bi smeli odreči graje in simbolične kazni za kršitev pravil z utemeljitvijo, da je pač neodgovoren, saj mu s tem sporočamo prav to – da za svoje vedenje ni odgovoren, izražamo pa tudi nezaupanje v njegove notranje potenciale rasti in razvoja.“ (Pavlovič, 1996, str. 67–68)

Polemike o problematičnosti rabe permissivnih in terapevtskih ukrepov namesto kazni so se še bolj kot v polju šole kazale ob razpravah o primernosti današnje urejenosti obravnave mladoletnih storilcev kaznivih dejanj. Eno najvidnejših kritik je postavila Javornikova (2001), ki je z uporabo retributivnega koncepta pravičnosti, torej pravičnega povračila za storjeno dejanje, poskušala pokazati, da je le s

(pravično) kaznijo na storilca mogoče delovati (pre)vzgojno in da se „vzgojni učinek skriva le znotraj represivnosti postopka“ (prav tam, str. 160), da je torej zavedanje odgovornosti pri otroku in vzgojni učinek mogoče doseči le z vzgojno močjo same prisile zakona (kaznijo). „Pokazati pa mu je treba tudi to, da je odziv na njihovo ‚prekoračitev‘ nujen, da mora posameznik odgovarjati za svoje ravnanje in vedenje in nositi posledice svojih odločitev. V tem smislu naj bi bila kazenska sankcija, izrečena mladostniku, očitek, da se ni vedel tako, kot nalagajo veljavne pravne norme, in (pravično) povračilo za storjeno dejanje.“ (prav tam, str. 161) Po drugi strani pa je kritika absolutne teorije (Petrovec, 1998) pokazala, da ima retributivna teorija že pri kaznovanju odraslih pomanjkljivosti in da se prav tako lahko izkaže za nepravično in arbitrarno. Tako je recimo sodoben pristop pravičnega kaznovanja ‚just deserts‘ na videz preprost in pošten: obsojenec dobi toliko, kot zasluži, ne več ne manj. Ker pa ta pristop ne odgovori na vprašanje, koliko je prav, to vprašanje ostane v praksi sodnikom, ki pa se lahko hitro obnašajo diskriminatorsko.

Omenjena polemika je pokazala, da tudi s strani prava popolnoma pravilno in pravično odmerjen kazenski ukrep ne doseže nujno predvidenega učinka – torej da ga posameznik kot pravičnega doživi, se posledično zave svojega dejanja in je zanj pripravljen odgovarjati ter se je, kar je pravzaprav cilj kazenskopravne obravnave, zaradi tega pripravljen tudi spremeniti. Koncepta retributivne pravičnosti pa tudi v pedagoško prakso, kot je pokazal Kroflič (2003), ni mogoče prenašati. „Retributivni koncept pravičnosti (za enako dejanje v enakih okoliščinah enako nagrado/kazen) je vsekakor bolj načelen in manj problematičen od utilitarnega. A če ga je relativno uspešno kot temeljno paradigmo lastnega sistema integriralo moderno pravo, za pedagogiko to težko trdimo, saj nas mnoga pedagoška načela (individualizacije, diferenciacije tretmaja) opozarjajo, da se moderna pedagogika od samih začetkov trudi približati enkratnosti vsakega posameznika in večrazsežnosti okoliščin, v katerih vzgajamo, pri čemer ji je temeljni kriterij uspešnosti in pravičnosti napredek otroka/učenca/dijaka, torej predvideni utilitarni učinek.“ (prav tam, str. 16) V kontekstu odgovornosti pa Kroflič (2006) opozarja na to, da koncept odgovornosti, ki izvira iz prevladujočega toka razsvetljenske antropološke misli, na katerega stavi tudi Javornikova (2001), zanika splošno sprejeto ugotovitev, da

„osebna odgovornost posameznika običajno izhaja iz empatičnega doživetja sočlovekove stiske ali potrebe po zaščiti ciljev in vrednot skupnosti, ki ji pripada” (prav tam, str. 32). Retributivni koncept stavi na vzgojno moč same prisile zakona in norme, ki veljata za vse. S tem ko posamezniki ob kršitvi dobijo odgovor družbe, so pripravljene sprejeti odgovornost, da bi pomirili svojo vest. Ne gre zanikati obstoja družbenih ali pravnih norm, ki veljajo (ali morajo veljati) za vse, vendar ob tem ne gre pozabiti na dejstvo, da te norme ljudje dojemamo različno in jim tudi pripisujemo različen pomen, zato imamo odrasli (pa tudi otroci) povsem različne predstave o tem, kaj je pravično. Nemogoče je trditi, da bi imel ‚pravično‘ izrečen vzgojni ukrep na vse enak učinek, še več, nemogoče je trditi, da tudi povsem pravično odmerjenega ukrepa otrok ne bi doživel kot povsem krivičnega. Vzgojnost kazni je namreč odvisna od tega, kako jo dojame otrok, od okoliščin, v katerih je izrečena, in tudi od tistega, ki je kazen izrekel. „Vzgojna učinkovitost kazni torej ni odvisna od ostrine in teže kazni, pač pa od tega, kdo, kako in zakaj kaznuje ter od tega, koliko upošteva individualne posebnosti kaznovanega ter vzroke za prekršek. Od vsega tega je odvisno otrokovo doživetje postopka kazni, kako jo sprejme, kako jo čustveno in razumsko doživi, kako bo nanjo reagiral, nadalje pa je od tega odvisna moralna vzgojna učinkovitost kazni in njena upravičenost.” (Ucman, 2003, str. 321)

Po drugi strani pa razvijanja odgovornosti ni mogoče samoumevno pričakovati od pomoči, ki se lahko sprevrže tudi v prikrite oblike manipulacije ali psihično kaznovanje. „Prvi razlog je v spregledu dejstva, da ločitve kazni kot negativnega ukrepa od spodbude in nagrade kot pozitivnega ukrepa ne sme določati vzgojni teoretik ali učitelj, ampak jo določa tista oseba, ki ji je ukrep namenjen – torej učenec oziroma dijak. Zgodi se nam lahko, da bo našo obliko pomoči, zaščite ali celo spodbude otrok doživel kot hujšo obliko kazni od tistih kazenskih ukrepov, ki jih predvidevajo ustrezni pravilniki.” (Kroflič, 2003b, str. 377) Pavlovič (1996) pa opozarja, da morajo tudi otroci, ki potrebujejo pomoč in katerih nezaželeno vedenje ima globlje vzroke, začutiti, da jih jemljemo resno, da verjamemo, da so zmožni boljšega, in da smemo od njih pričakovati odgovornejše ravnanje. „Kazen, je menil Makarenko, je tudi vprašanje časti. V tem smislu je vendarle mogoče tudi ‚kazni‘, ne le pomoč, postaviti v funkcijo reševanja problema.” (prav tam, str.

71) „Odraščajoča oseba vselej že živi v okolju, ki od nje pričakuje, da se obnaša odgovorno. V ta namen ji pošilja sporočila, da bo za 'dobra' dejanja nagrajena, za 'slaba' dejanja pa kaznovana. Sčasoma se človek nauči samonagrajevati (za dejanja, ki bi se jih moral naučiti šteti za 'dobra') in samokaznovati (za dejanja, ki bi se jih moral naučiti šteti za 'slaba'). Nauči se verjeti, da more z lastno izbiro determinirati vedenje. To prepričanje je ena od determinant človeškega vedenja.” (Kanduč, 1999, str. 77)

Po kazni se nam po navadi toži ob predpostavkah in očitkih o nevezgojenosti današnje mladine. Vendar pa tako pomoč kot kazen pri otroku nimata nujno predpostavljene učinka. Odločanje o tem, ali bo predviden ukrep dosegel predvideni učinek in tako obenem tudi spodbujal k razvoju odgovornosti, je tako nujno prepuščeno učitelju in tudi vsem, ki se z otrokom srečujejo, obenem pa tudi vsakokratnem presojanju situacije in okoliščin, ki to situacijo obkrožajo.

ODGOVORNOST IN ETIKA

Postmoderna je v nasprotju z moderno po mnenju Medveša (2007) razvila vero v združujočo moč priznavanja in sožitja v drugačnosti ter vero v družbo „radikalne pluralnosti” (prav tam, str. 23). Pluralizem tako obstaja tudi v morali. „Drugače povedano, v sodobni vzgoji morala ne deluje več kot zavezanost nekemu arhaičnemu katalogu vrednot, čednosti in kreposti. Prav tako morala v sodobni vzgoji ne more delovati v popolnem relativizmu. Kaj torej preostane: razviti jo je treba kot problem stalnega javnega soočanja posameznika z vrednotami.” (prav tam, str. 192) Enotnega nabora vrednot, na katerem bi lahko utemeljevali vzgojo v javni šoli, tako ni mogoče izpostaviti. Kovač Šebart in Krek (2005) opozarjata, da že v osnovi ne zadošča, če šola izhoda za vzgojna ravnanja išče v seznanjanju z različnimi vrednotnimi sistemi, med katerimi naj bi učenci izbirali, prav tako pa ni dovolj niti partikularno naštevanje vrednot, za katere menimo, da omogočajo dialog. Postmoderna je po mnenju Baumana (1993, v Biesta, 2001) pokazala tudi, da so „moralne izbire zares izbire in moralne dileme zares dileme, in ne nekakšnečasne in popravljive posledice človekove slabosti,

nevednosti ali nepremišljenosti. Razkriva, da so moralne odločitve za razliko od etičnih principov resnično ambivalentne.”

V pluralizmu vrednot in etičnih načel se vzgoja za odgovornost ne more naslanjati na partikularen etični koncept ali nabor vrednot, vendar pa njena naloga ostaja, da nauči posameznika rokovati s temi vrednotami in etičnimi koncepti. To pa naj bi bilo po mnenju mnogo avtorjev mogoče uresničiti predvsem v medsebojnih odnosih. „Lahko bi rekli, da so vsi osebni odnosi že po svoji naravi etični. Osebni odnos namreč pomeni pogovor. In pogovor se je vedno začel zaradi nagovora ali klica nekoga drugega. Nekdo drug me je poklical in jaz sem mu moral odgovoriti. Toda takrat ko sem mu odgovoril, sem se prebudil v odgovorno bitje. Etika medosebnih odnosov je torej odgovorna etika.” (Kovač, 2000, str. 60) „Odgovornost je torej izoblikovana iz razmerij, ki jih človek vzpostavlja z drugimi ljudmi, z družbo, z naravo in nenazadnje s samim seboj. Odgovornost je vselej izrazito osebna, kajti nihče je ne more prevaliti na drugega, kot je tudi nihče ne more nikomur odvzeti. Še več, človek je odgovoren ne le za tisto, kar je naredil, marveč za opuščanje dejavnosti.” (Lesar, 2002, str. 207) Ker se odgovornost nanaša tudi na opuščanje dejavnosti posameznika, je posameznik odgovoren tudi za tisto, česar ne stori, ne le za storjena dejanja. Medveš (2007) zato opozarja, da je moralna podoba vedno nekaj krhkega, a vedno obstaja možnost regresije na nižjo stopnjo.

Nova paradigma razvoj odgovornosti zato raje gradi z angažirano dejavnostjo posameznika v skupnosti in medosebnih odnosih, ki jih mora nujno spremljati razvoj ustrezne moralne refleksije. Pšunder (2006) recimo opozarja, da učitelji, ki si želijo, da jih bodo učenci spoštovali, spoštovanja od učencev ne morejo preprosto zahtevati, temveč morajo izhajati iz dejstva, da je temeljna narava pravic povezana z odgovornostmi, ne pa zgolj z osebnimi zahtevami. Pri tem navaja Rogersa (2004, v Pšunder, 2006, str. 134) in pravi: „Deliti odgovornost pomeni, da skrbimo zase in za druge. Odgovornosti in spoštovanje se tesno prepletajo, saj druge spoštujemo, ko mislimo na to, kako naše vedenje vpliva nanje.” Kot odgovor na raznovrstnost postmoderne, ki pa kljub temu zahteva komunikacijo o vrednotah, lahko v literaturi zasledimo tudi t. i. koncept opolnomočenja človeštva. Veugelers (2003) pravi, da opolnomočenje deluje na treh ravneh: na osebni ravni se zavzema za človeško dostojanstvo in pridobivanje oz. ohranjanje

kontrole nad lastnim življenjem. Na medosebni ravni spodbuja solidarnost in odgovornost. Pomen ima biti slišan in imeti možnost deliti z drugimi, najti v njih podporo. Na socialnopolitični ravni pa poudarja pomen enakosti, raznovrstnosti in pravičnosti, ki je orientirana v bolj humano družbo, ter pomen posameznikove zavzetosti njej. V kontekstu osvajanja vrednot pa Veugelers (prav tam) poudarja, da proces razvoja vrednot pri posamezniku ni stalnica, ampak je kreativen proces osmišljanja življenja, ki poteka v interakciji z drugimi in ki mu posameznik vedno znova določa pomen.

VZGOJA ZA ODGOVORNOST IN TEORIJA SAMOREGULACIJE

Vzgojo za odgovornost v postmoderini je tako nemogoče graditi brez upoštevanja vsake konkretne socialne realnosti, v kateri je posameznik. Kordeš (2006) poudarja, da je glavna pridobitev postmoderne vznik zavesti o različnih epistemoloških stališčih, ki lahko mirno sobivajo in se celo dopolnjujejo. Do nedavnega so namreč prevladovale objektivistične razlage odnosa med organizmom in okoljem, spoznavanje je bilo pojmovano kot bolj ali manj natančen odsev objektivne resničnosti, izrekanje trditev pa izrekanje o zunanjem in objektivnem, pri čemer naj spoznano ne bi bilo odvisno od spoznavanja (Kordeš in Jeriček, 2001). Darlaston Jones (2007) za psihologijo recimo pravi, da je s pozitivistično paradigmo posameznika spremenila v pasivnega sprejemnika. Tak pogled ne dopušča, da bi bil posameznik opazovalec, še manj pa ustvarjalec lastnega sveta. Novejši pogled ponuja posameznika kot 'osmišljevalca', v katerem si vsak osmisli in interpretira svoj svet glede na to, kako ga doživlja. Na svet ne moremo več gledati, kot da za vse v njem obstaja enotna realnost in da to realnost lahko odkrijemo s sistematičnim proučevanjem. Če je moja realnost sestavljena iz mojega subjektivnega pogleda na svet, potem je ne morem prepustiti objektivni analizi, saj ga nihče ne dojema tako kot jaz. V tem kontekstu Foerster (1993) opozarja, da je eden od mehanizmov, s katerim se ljudje lahko izognejo neugodnemu bremenu odgovornosti, prav predpostavljena objektivnost, saj ta zahteva, da lastnosti opazovalca ne postanejo del opisa njegovih opažanj. „S tem ko se bistvo opazovanja,

namreč proces zaznavanja, izključi, se opazovalca degradira v kopirni stroj in se izmakne pojmu odgovornosti.” (prav tam, str. 8)

Ali bo posameznik v posamezni situaciji ravnal odgovorno, je torej neizogibno povezano s socialnim kontekstom, v katerem presoja posamezne situacije poteka. Ta kontekst ni nujno le zunanji. Nucci meni (2000), da sta moralna presoja in vedenje vedno odvisna tudi od notranjega konteksta posameznika, na katerega pa vpliva množica dejavnikov od posameznikovih predpostavk o določeni situaciji, socialne vloge, razpoloženja ... „Pretekla spoznanja, doživetja, interpretacije se rekurzivno vgrajujejo kot podlaga naslednjim procesom spoznavanja, doživljanja in njihovim proizvodom – novim spoznanjem, doživetjem, interpretacijam.” (Šugman Bohinc, 1997, str. 291)

Pomen zunanjega in notranjega konteksta, v katerem potekajo naše odločitve, ter spoznanje, da posameznikovo (odgovorno) ravnanje v posamezni situaciji ni odvisno le od posameznikovih norm in načel, so privedle do tega da so avtorji začeli iskati rešitve znotraj teorij samoregulacije. Teorija samoregulacije se je najprej uveljavila na pedagoškem področju s proučevanjem samoregulacije učenja in se pozneje razširila tudi na druga področja posameznikovega delovanja. Baumeister in Scmeichel (2004) samoregulacijo pojmujeta kot stalni proces, ki pravzaprav nikoli ne preneha, čeprav lahko vmes tudi poneha ali oslabi. Samoregulacija zanj pomeni izvršilno funkcijo jaza (self), pri čemer igra pomembno vlogo samoregulativna moč. „Samoregulativna moč se nanaša na notranja sredstva, ki so na razpolago, da zavirajo, razveljavijo ali spremenijo odzive, ki nastanejo kot rezultat psiholoških procesov, navad, učenja ali situacije same” (prav tam, str. 86). Winne (1997, v Zimmerman, 2000) poudarja, da vsi ljudje samoregulirajo svoja dejanja in aktivnosti za doseg ciljev v svojem življenju, zato ne moremo govoriti o nereguliranih posameznikih ali o odsotnosti samoregulacije (prav tam, str. 15).

Na to, da samoregulacija pri posamezniku lahko poteka povsem nezavedno, opozarjata Fitzsimons in Bargh (2004), ki izhajata iz predpostavke, da samoregulacijo po navadi pojmuje kot sposobnost zavestnega in namernega nadzora ter določanja svojega vedenja, in opozarjata, da „postavljanje ciljev, delovanje v skladu z njimi ter vztrajanje za doseg cilja lahko poteka tudi brez našega zavedanja ali usmerjanja” (prav tam, str. 152). Nezavedna samoregulacija je podobna

drugim strukturam socialnega znanja, kot so stereotipi ali razpoloženje, ki se avtomatično sprožijo zaradi nekaterih spodbud okolja. Podobno se cilji lahko razvijejo ali aktivirajo nezavedno. „Nezavedno delujoči cilji lahko ljudem onemogočijo kontrolo misli, občutkov in vedenja, brez da bi se vključila zavestna izbira ali kontrola” (prav tam, str. 152).

Kot osnovo teorije samoregulacije mnogi avtorji (npr. Zimmerman, 2000) jemljejo Bandurino teorijo samoučinkovitosti, ki poudarja pomen posameznikovih prepričanj in kontekstualnega vidika. Bandura (1993) opredeli teorijo samoučinkovitosti kot sodbo o sposobnostih posameznika, da zadosti določeni stopnji izvedbe (prav tam, str. 117). Zaznana učinkovitost oz. ‚perceived self-efficacy‘ (Bandura, 1994) se nanaša na prepričanja posameznika o svojih sposobnostih organiziranja in uresničitve dejanj, ki so potrebna za doseg določenih ciljev. Ne gre za sposobnosti, ki jih ima posameznik, ampak prepričanja o tem, kaj lahko z njimi naredi – prepričanja o lastni kompetentnosti. „Človek deluje kot bitje, ki z vsemi svojimi dispozicijami in kognitivnimi zmožnostmi uravnava svoj odnos do okolja, se mu na eni strani prilagaja in ga na drugi strani tudi aktivno preoblikuje v skladu s svojo samoučinkovitostjo, torej predstavami o tem, koliko je na določenem področju kompetenten in učinkovit. Pri tem deluje samoregulativno, vodi ga skladnost med dosežki in cilji.” (Musek, 2005, str. 33)

Teorije samoregulacije imajo, kot poudarja Medveš (2007), v nasprotju s tradicionalnimi procesi prepričevanja, prisvajanja vrednot, ponotranjenja bistveno prednost pri oblikovanju moralne samopodobe. Posameznikovo avtonomijo in odgovornost je res mogoče krepiti z načrtnim razvijanjem zmožnosti moralnega razsojanja in racionalnega življenja v socialni položaj, toda ob tem je socialni kontekst pomembno sredstvo, da postane razmislek sredstvo posameznikove samoregulacije. „Torej, moralne vrline v šoli niso neka abstrakcija, temveč sestavni del dela, učenja in odnosov med učitelji in učenci; ne gre za učenje o moralnih vrlinah, ampak za življenje v skladu z moralnimi vrlinami, ki jih šola želi uresničiti.” (Plut-Pregelj, 1999, str. 122)

Najpomembnejši cilj šole bo, kot meni Peklaj (2000), zaradi nenehnih sprememb v okolju in potrebe po prilagajanju nanje opremiti učence s samoregulacijskimi spretnostmi, ki jim bodo omogočale nenehno izpopolnjevanje znanja in uspešno delovanje v svetu nenehnih sprememb (prav tam, str. 137). „Na moralnem področju

samonadzor (tudi sposobnost upiranja skušnjavi) predstavlja otrokovo sposobnost inhibicije svojih trenutnih impulzov, ki bi vodili do kršenja moralnih standardov in pravil tistega vedenja, ki ga je presodil kot pravilnega v dani situaciji.” (prav tam, str. 463–464) Samoregulacija je otrokova sposobnost pridobivanja in obvladovanja telesnih funkcij, obvladovanja čustev ter vzdrževanja pozornosti. Razvoj samoregulacije je v zgodnjem otroštvu temelj razvoja in je viden na vseh področjih našega vedenja. Spodbuja ga skrben in nenehen odnos z odraslimi, ki z zagotavljanjem izkušenj, podporo in spodbudo nudijo zunanjo oporo razvoju samoregulacije (Shonkoff in Phillips, 2000).

Čeprav na prvi pogled teorije samoregulacije poudarjajo predvsem pomen kontekstualnih dejavnikov, pa ne zavračajo pomena ponotranjanja pri razvoju posameznikove odgovornosti. Celo več, postavljajo ga celo kot pogoj za razvoj samoregulacije in avtonomije pri posamezniku. „Posamezniki razvijajo svojo avtonomijo prav skozi proces ponotranjanja. Ponotranjanje je smatrano kot proces, skozi katerega sprva od zunaj regulirana dejanja postanejo del posameznikovega jaza. Proces ponotranjenja je odvisen predvsem od okolja, ki lahko ta proces spodbuja ali zavira.” (Grolnick in Farkas, 2002, str. 92) Grolnick in Farkas (prav tam) opredeljujeta tri faktorje, ki spodbujajo razvoj samoregulacije: podpora avtonomiji, spodbujanje občutka kompetentnosti in razvijanje občutka povezanosti. Podpora avtonomiji pomeni, da otroci lažje ponotranjijo pravila v strukturiranem okolju, kjer so pred njih postavljene jasne meje. Otroci meje in pravila lažje upoštevajo, kadar vedo, kakšni so pričakovani izidi njihovih dejanj (npr. sobo pospravljamo zato, ker tako lažje najdemo stvari). Občutek kompetentnosti otrok spodbujamo s spoštovanjem in upoštevanjem njihovih mnenj. Razvoj samoregulacije pa omogoča tudi pozitivna vključenost otrok, ki jo spodbujamo z občutkom povezanosti.

Psihološke teorije moralnosti so se, kot pravi Bandura (2002), tradicionalno osredotočale na razvoj moralnega razsojanja in zane-marjale moralno ravnanje. Pravi, da ljudi napake drugih prizadenejo ne glede na to, s čim jih ti opravičujejo ali interpretirajo. Regulacija človekovega vedenja tako vključuje veliko več kot le moralno razsojanje. Moralnost povezuje moralno vedenje in razsojanje ter moralno ravnanje. V razvoju moralnega jaza si posamezniki pridobijo standarde o tem, kaj je prav in kaj narobe, ki spodbujajo ali zavirajo vedenje. V

samoregulativnem procesu posamezniki opazujejo svoje vedenje in okoliščine, v katerih je vedenje nastalo, ga presojuje skladno s svojimi moralnimi standardi ter regulirajo svoja dejanja glede na to, kakšne posledice ima vedenje zanje. Pri tem po navadi izberejo vedenje, ki jim da občutek zadovoljstva in vrednosti, ter se izogibajo vedenju, ki bi povzročalo obsojanje samih sebe. Moralni standardi tudi ne delujejo kot fiksni regulatorji našega vedenja. Samoregulativni mehanizmi ne delujejo, če jih ne aktiviramo. Selektivna aktivacija in sprostitvev samokaznovanja vpliva na to, da ljudje z enakimi moralnimi standardi ravnaajo različno. Moralnost ima tako korenine v odzivnosti naših jazov in ne v objektivnosti moralnega sklepanja. Vendar pa samoregulacija moralnosti in posameznikova avtonomna moralnost nista odvisni le od našega notranjega dogajanja, ampak tudi od socialne realnosti, v katero so ljudje vpleteni. Ljudje po navadi ne ravnaajo škodljivo, dokler si tega ravnanja ne opravičijo in si tako škodljivo ravnanje naredijo za osebno in socialno sprejemljivo ter družbeno koristno.

SKLEP

Postmoderna naj bi s pluralnostjo vrednot, norm in smislov posamezniku prinesla izgubo trdnega sidrišča, na katerega bi se bilo mogoče opreti. Posledica tega je, da se posameznik vse manj lahko opira na neka nesporna obče veljavna načela in vrednote ter je pomene teh prisiljen vzpostavljati vedno znova. V kontekstu postmoderne je ena izmed temeljnih dilem moralne vzgoje tako postalo vprašanje, kako posameznika (otroka) pripraviti na soočanje z legitimnostjo in veljavnostjo vseh različnih norm, vrednot in smislov. Eno izmed temeljnih spoznanj je s tem postalo dejstvo, da uporaba različnih moralnih načel v konkretnih situacijah lahko proizvede tudi povsem drugačne učinke od želenih. Problematično pa ostaja tudi vprašanje, kako zagotoviti, da bo posameznik ne samo osvojil védenje o pluralnosti različnih norm in stališč, ampak da bo skladno z njimi tudi moralno in odgovorno ravnal. Vzgojo za odgovornost v postmoderini je tako nemogoče graditi brez upoštevanja socialne realnosti, v kateri je otrok. Še več kot to, treba je priznati tudi legitimnost vsake konkretne socialne realnosti, v kateri je otrok. Pomemben prispevek k temu je podala teorija

samoregulacije, ki učenje pojmuje kot aktivno obliko dajanja smisla vsakokratni življenjski situaciji in posamezniku v njej. Pot k samoregulaciji in odgovornosti se začne v okolju, kjer so pred otroka postavljena jasna in njemu razumljiva pravila, ter z zaupanjem, da je otrok dovolj kompetenten, da je samoregulacije zmožen.

LITERATURA

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), str. 117–148.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. Pridobljeno 20.9.2013 s svetovnega spleta: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education* 31(2), str. 101–119.
- Baumeister, R. F. in Schmeichel, B. J. (2004). Self-regulatory strength. V R. F. Baumeister in D. K. Vohs, (ur.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications* (str. 84–98). New York: The Guilford Press.
- Biesta, G. J. J. (2001). *Towards a Postmodern Theory of Moral Education. Part II. Mapping the Terrain (Zygmunt Bauman's postmodern Ethics)*. Pridobljeno 21. 9. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.eric.ed.gov>.
- Darlaston Jones, D. (2007). Making connections: The relationship between epistemology and research methods. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), str. 19–27.
- Fitzsimons, G. M. in Bargh, J. A. (2004). Automatic self-regulation. V R. F. Baumeister in D. K. Vohs, (ur.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications* (str. 151–171) New York: The Guilford Press.
- Foerster von, H. (1993). Ethics and Second-Order Cybernetics. *Psychiatria Danubina*, 5(1–2), str. 33–47.
- Grolnick, W. S. in Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. V M. H. Bornstein (ur.), *Handbook of parenting; Vol. 5: Practical issues in parenting* (str. 89–111). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hedžet Tóth, C. (2004). Etika kot orientacijski čut – o projektu Svetovnega etosa. *2000: revija za krščanstvo in kulturo*, 2004(162, 163, 164), str. 28–52.
- Javornik, M. (2001). Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije. *Sodobna pedagogika*, 55(3), str. 118–128.
- Kalin, J. (2003). Učitelj med heteronomno in avtonomno moralo. *Šolska kronika*, 12(3), str. 359–373.
- Kanduč, Z. (1999). Problematična ‚problematičnost‘ zločina in kazni. *Časopis za kritiko znanosti*, 21(156–157), str. 13–25.
- Kordeš, U. in Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40(5), str. 275–289.
- Kordeš, U. (2006). *O metodologiji pedagoškega raziskovanja in kako jo poučevati*. Pridobljeno 20.9.2013 s svetovnega spleta: <http://philologicalstudies.org/dokumenti/2006/vol2/21.pdf>.
- Kovač, E. (2000). Etika in vzgoja. *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 42–51.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2005). Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo? *Sodobna pedagogika*, 56(5), str. 26–47.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično. Demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 30–55.
- Kroflič, R. (2000). Naravne meje vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 28–40.
- Kroflič, R. (2003a). Skupne vrednote in paradigmatike uganke evropske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 52(4), str. 30–44.
- Kroflič, R. (2003b). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54(4), str. 8–28.
- Kroflič, R. (2003b). O pedagoški vrednosti kazni. *Šolska kronika*, 12(3), str. 374–384.
- Kroflič, R. (2006). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? *Šport mladih*, 14(117), str. 32–33.
- Lesar, I. (2002). *Med iskanjem in izbiro smisla: vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 8–27.

- Marjanovič Umek, L. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednostno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 6–29.
- Morin, L. (1993). Vzgoja in izobraževanje ali nasilje pravičnosti. *Časopis za kritiko znanosti*, 21(156–157), str. 27–41.
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF v Ljubljani.
- Nemitz, R. (1992). Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. V E. D. Bahovec (ured.), *Vzgoja med gospodvom in analizo* (str. 62–83). Ljubljana: Krt.
- Nucci, L. (2000). *The Promise and Limitations of the Moral Self Construct*. Pridobljeno 10. 5. 2013 s svetovnega spleta: <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles.html>.
- Pavlovič, Z. (1996). Šola med skupino in institucijo. V A. Šelih (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (str. 59–112). Ljubljana: Univerza v Ljubljani; Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Pavlovič, Z., Vršnik Perše, T. in Rutar, T. (2007). Pravna varnost, pravilniki in vzgojni koncept. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 92–105.
- Pekljaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, 51(3), str. 136–149.
- Petrovec, D. (1998). *Kazen brez zločina. Prispevek k ideologijam kaznovanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Plut-Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, 50(3), str. 106–125.
- Pšunder, M. (2006). Načela disciplinskega pristopa (Izhodišča in stališča nekaterih avtorjev). *Sodobna pedagogika*, 57(1), str. 130–145.
- Remšak, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55(2), str. 108–126.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Shonkoff, J. P. in Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academies Press.

- Splošna deklaracija človekovih pravic. (1948). Pridobljeno 18. 9. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>
- Štrajn, D. (2007). Paradoksi moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 80–91.
- Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo*, 36(4), str. 289–308.
- Ucman, I. (2003) Kazen v sodobni osnovni šoli. *Šolska kronika*, 12(3), str. 320–342.
- Veugelers, W. (2003). *The name assigned to the document by the author. This field may also contain sub-titles, series names, and report numbers. Moral Education from a Humanistic Perspective*. Pridobljeno 2. 9. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.eric.ed.gov>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner, (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 13–55). New York: Academic Press
- Zupančič, B. M. (1990). *Pravo in prav. Eseji o pravni državi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2013

RAVNANJE Z ODPORI V PROCESU SUPERVIZIJE

209

MANAGING RESISTANCE IN THE PROCESS OF SUPERVISION

Barbara Žgavec, univ. dipl. soc. ped.

Osnovna šola Ig, Troštova 24, 1292 Ig

barbara.zgavec@guest.arnes.si

POVZETEK

V prispevku opredelim odpore, do katerih prihaja v procesu supervizije. Osredotočim se na spremembe, ki pri supervizantih izzovejo odpore. Predvsem je pomembno zavedanje, da so odpori naravni del procesa spreminjanja, njihovo prepoznavanje pa supervizorju v veliko oporo. S prepoznavanjem odporov in z ustreznim ravnanjem supervizor prispeva k preprečevanju zastojev v procesu ter k omogočanju okolja, kjer bo supervizant reflektiral svoje delovanje, poglobljal strokovne kompetence ter izboljšal kakovost strokovnega delovanja. Opredelim možne ukrepe supervizorja, kadar med supervizijskim procesom naleti na odpore. Ključne intervencije obsegajo ustvarjanje varnega prostora v superviziji, empatično komunikacijo in naslavljanje odporov.

KLJUČNE BESEDE: *spremembe, odpor, supervizija, vloga supervizorja, intervencije.*

ABSTRACT

The present article defines forms of resistance that spring up in the process of supervision. It focuses on the changes that provoke resistance among supervisees and identifies possible actions the supervisor can take when encountering resistance. It is particularly important to understand that resistance is a natural reaction to the process of change and that the ability to recognize resistance is vital to successful supervisory work. By identifying resistance and acting appropriately the supervisor can avoid gridlock and help create an environment in which the supervisee can reflect on his/her actions and improve his/her knowledge and performance. The key interventions presented include creating a safe space in supervision, empathetic communication and addressing resistance.

KEY WORDS: *changes, resistance, supervision, role of supervisor, interventions.*

UVOD

Osnova supervizije je živ odnos med supervizorjem in supervizantom. Čeprav je cilj supervizorjevega delovanja jasen, lahko postane supervizija neprijetna izkušnja. Supervizanti vstopajo v proces supervizije z določenimi pričakovanji, ki jih je nujno primerjati s cilji supervizije ter neskladja uskladiti. Na podlagi realnejših predstav si supervizanti oblikujejo lastne cilje za proces. Strahovi in neprijetnosti, ki jih lahko sproži supervizija pri supervizantu, rezultirajo v načinih odzivanja, ki so obrambni, neučinkoviti. Pojavijo se odpori, ki pri posamezniku zvišujejo raven negativne vznemirjenosti. Osnovni namen odporov je samozaščita pred zaznanimi grožnjami. Vloga supervizorja je, da pravočasno prepozna odpore in strahove, ki se pojavljajo v procesu supervizije (tako pri supervizantu kot pri sebi) ter se ustrezno odzove na njih.

Usmerila se bom na ravnanje supervizorja pri zaznanih odporih pri supervizantih. V literaturi za področje supervizije nisem zasledila sistematične obravnave odporov, več pa o odporih lahko beremo v

literaturi o procesih svetovanja in psihoterapije. Slovensko Društvo za supervizijo razume supervizijo tudi kot obliko svetovanja za zagotavljanje kakovostnejšega opravljanja poklicnega dela.

V besedilu enakovredno uporabljam izraze supervizor, svetovalec, terapevt oz. supervizija, svetovanje, terapija oz. supervizant, uporabnik, svetovanec. Zaradi večje preglednosti uporabljam le moško obliko, čeprav se zavedam, da trenutno v Sloveniji deluje več supervizork kot supervizorjev.

ODPOR - UPOR SPREMEBAM

Behavioristi vidijo odpor kot posameznikovo odklanjanje, kot zaviranje oz. oviro pri uspešnem doseganju ciljev (Watson, b. d.). V humanističnih pristopih je odpor opredeljen kot izogibanje neprijetnim ali nevarnim občutkom, ki lahko postanejo trajna prepreka na poti zavedanja in škodujejo celostnemu funkcioniranju. Moderne teorije se posameznikovega odpora dotikajo iz perspektive systemskega delovanja. Posamezniki niso naklonjeni spremembam svojih prepričanj, saj se bojijo, da bi to negativno vplivalo na okolje, iz katerega izhajajo.

V vsaki situaciji sta prisotni dve vrsti sil (Jackson in Keaveny, 1980): sile, ki podpirajo spremembe – ‚pogonske‘ sile, in sile, ki vzdržujejo nespremenjeno stanje – sile odpora. Dokler sta ti dve vrsti sil uravnoteženi po moči, so spremembe minimalne. Če prevladajo sile odpora, so možne le minimalne oz. negativne spremembe, če pa prevladajo pogonske sile, se vzpostavi prostor za napredujoče spremembe.

Odpori so vse sile, ki so usmerjene proti ozaveščanju problema. Proti napredku v superviziji, proti napredku v terapiji, proti terapevtu ali supervizorju, proti postopkom (Praper, 1999, v Zastoj in nevarnosti v analitičnem psihoterapevtskem procesu 1: odpori, zastoji in psihične dekompenzacije, 2004).

Pomirjujoča je misel, da je odpor proti spremembam nekaj naravnega, pogostega, celo nujnega (Žorž, 2005; Bradley in Gould, 1994; Watson, b. d.; Nelson-Jones, 2005; Jackson in Keaveny, 1980; Kobolt in Žorga, 2000). Človek se je vse svoje življenje prisiljen prilagajati nenehnim spremembam. Preživetje in kakovost preživetja ga silita v spreminjanje. Aktivna vključenost v supervizijski proces namreč

pomeni destabilizacijo labilnega notranjega ravnotežja in odpori služijo temu, da bi se ponovno vzpostavilo staro ravnotežje. Posameznikov razvoj je nenehno uravnotežanje med ohranjanjem trenutnega stanja in spremembami, ki jih terja ohranjanje življenja. Tako supervizor kot supervizant morata razumeti, da je razvoj proces in ne stanje, da prihaja do nenehne dinamike vzponov in padcev.

S tem ko se supervizanti odločijo za sodelovanje v procesu supervizije, si sicer želijo sprememb, hkrati pa jih obdaja strah pred njimi, saj se bodo ločili od varnih in znanih načinov (Nelson-Jones, 2005; Jackson in Keaveny, 1980). Do določenega obsega vsako spremembo spremlja tudi izguba. Posameznik ob soočanju s spremembo pogosto občuti žalost, jezo, napetost, razdražljivost, dokler mu neznano ne postane bolj domače. Jackson in Keaveny (1980) pravita, da je določena mera odpora celo dobra, saj izzove mnenja in skrbi, s katerimi se lahko posameznik odkrito ukvarja.

Osnovni namen odporov je samozaščita pred zaznanimi grožnjami (Bradley in Gould, 1994): strah pred neustreznostjo, strah pred izgubo nadzora, strah pred spremembo, strah pred negativnim odzivom.

Odpor je glede na Freudovo (2000, v Zastoj in nevarnosti v analitičnem psihoterapevtskem procesu 1: odpori, zastoji in psihične dekompenzacije, 2004) topiko psihičnega aparata lahko:

- zavesten, ko se posameznik zavestno izogiba zanj bolečim ali drugače neprijetnim temam, čeprav se ne zaveda izvora lastnega odpora,
- prizavesten, ko se posameznik zave svojega odpora šele, ko ga terapevt na njegov odpor opozori,
- nezaveden, ko se posameznik na terapevtove interpretacije zaradi lastne premočne anksioznosti ne more odzvati.

RAZUMEVANJE ODPOROV

Strahove in vznemirjenosti zaradi negotovosti kot tudi z njimi povezana ,vzratna gibanja' k znanim vedenjskim vzorcem večinoma tolmačimo kot odpore, vendar pa jih nikakor ne smemo interpretirati kot

uporabnikovo pomanjkljivo pripravljenost za sodelovanje. „Recidivi in napake v fazah kritične nestabilnosti so še kako smiselni in ljudje ob recidivih in napakah potrebujejo od terapevtov in drugih ljudi podporo, tudi prek drž, ki kaže prijateljski odnos do napak.” (Možina, Štajduhar, Kačič in Šugman Bohinc, b. d., str. 26) Supervizor lahko zmotno pripiše vzrok za supervizantov odpor, zato se lahko hitro zgodi, da mu pripiše krivdo za pomanjkanje sodelovanja in napredka (Nelson-Jones, 2005). Supervizor se mora zato ves čas zavedati, da so odpori lahko razdiralni in neprijetni, a ne pomenijo, da je nekdo zaradi njih slab človek. Namesto tega naj ima pred očmi, da se ti pojavljajo zaradi dinamike supervizijskega procesa in so dejansko ustrezen odziv na supervizijo oz. proces učenja v superviziji (Bradley in Gould, 1994).

Učenje samo po sebi pomeni spremembe pri posamezniku, ki se uči. Uspešna supervizija je proces, v katerem nenehno poteka učenje. Če se supervizant (in tudi supervizor) soočita z odporom, to pomeni določen zastoj v procesu učenja. Odpor uporabnika običajno kaže, da je bilo izpostavljeno zanj posebej boleče vprašanje (Watson, b. d.). Posameznik se lahko upira spremembi, saj jo zaznava kot grožnjo svoji samopodobi (Jackson in Keaveny, 1980). Lahko mu pomeni izgubo statusa v svojem delovnem okolju ali skupini ali pa dodatno breme oz. odprto ‚bojno‘ polje. Odpor pri posamezniku nam lahko tudi pokaže, da je v slabem stiku s sabo in s situacijo (Žorž, 2005).

Ciklus prehajanja (Hopson, 1981, v Kobolt in Žorga, 2000, str. 81) in krivulja kompetentnosti (Hay, 1995, v Kobolt in Žorga, 2000, str. 81) predstavljata možen okvir, skozi katerega lažje razumemo proces spreminjanja posameznika. Po omenjenih modelih se učinkovitost, kompetentnost oziroma samospoštovanje spreminjajo v odvisnosti od časa, ko se je zgodila sprememba oziroma je prišlo do določene izkušnje ali stresnega dogodka. Tako razumevanje procesa spreminjanja opisuje najprej otrplost, ki ji sledi odziv vznesenosti (kadar dogodek vrednotimo pozitivno) oziroma obupa (kadar dogodek vrednotimo negativno). Takoj sledi zanikanje dogodka oziroma zmanjševanje njegovega pomena. Skladno s tem poraste in znova upade (ali obratno) občutek kompetentnosti, učinkovitosti oziroma samospoštovanja, ki v fazi dvoma ali frustracije še naprej upada ne glede na vrednostni pomen dogodka za posameznika. Krivulja se obrne šele, ko se je posameznik sposoben soočiti z resničnostjo in jo sprejeti. Takrat se začnejo

razpoloženje, občutek kompetentnosti, učinkovitosti oziroma samospoštovanja postopno izboljševati. Prek preizkušanja novih vzorcev vedenja, njihovega osmišljanja in integracije se proces konča s ponovno vzpostavljenim občutkom kompetentnosti in samospoštovanja, ki je običajno na višji ravni kot pred dogodkom, ki je proces sprožil.

Krivulja lahko služi supervizorju kot ogrodje pri presojanju, kakšno podporo ali izziv potrebuje supervizant na določeni stopnji v procesu lastnega razvoja.

Spontan odziv okolja je običajno usmerjen v odstranitev zaznanih odporov, in vse to z dobrim namenom, da bi tak posameznik živel bolj pristno. Ljudje želimo posameznikom, ki se srečujejo z odpori, le odpreti oči, odstraniti neprimerno odzivanje, tolažiti, dopovedati – želimo hitro oz. takojšnjo spremembo. Svetovalci si želijo od zunaj spremeniti svetovanca, tako da bi zelo hitro, odločno, radikalno zlomili odpor do spremembe (Žorž, 2005).

Do odporov lahko prihaja tako s strani supervizorja kot s strani supervizanta. Odpori tako pri supervizorju kot pri supervizantu lahko vzajemno delujejo ter ovirajo odnos, ga upočasnijo ali celo zaustavijo (Nelson–Jones, 2005). Do odporov lahko pride v katerikoli fazi procesa supervizije. Supervizanti se lahko že vključijo v proces z odporom ali pa do odporov pride med procesom. Odpori so lahko tudi posledica zunanjih vplivov (npr. neprimeren prostor ali čas svetovanja) (Derganc, 2003). Vsakršen poskus razumevanja supervizantovega odpora mora upoštevati dejstvo, da tako supervizant, supervizor kot tudi supervizantovo socialno okolje lahko prispevajo k odporom (Watson, b. d.).

Derganc (2003) deli ovire in odpore v procesu supervizije na:

- *ovire na strani supervizorja*, kamor prišteva nespoštovanje, nesprejemanje supervizantovih posebnosti, neiskrenost supervizorja, njegovo čustveno hladnost, nestrpnost, nezadostno strokovno usposobljenost in družbeno nerazgledanost, neodgovornost, nerealne cilje in nerealna pričakovanja do procesa supervizije, supervizorjevo psihično nezrelost, njegovo lažno samopodobo, uresničevanje lastnih motivov in preprečevanje individualizacije ter separacije supervizanta;
- *ovire in odpore na strani supervizanta*, kjer opredeli supervizantova prevelika pričakovanja do procesa supervizije in supervizorja,

strah in negotovost, regresivno vedenje, racionalizacijo in intelektualizacijo, izmaličenje realnosti, različne obrambne mehanizme supervizanta, nepripravljenost k rasti, evalvaciji, preveliko prevzemanje odgovornosti nase in zanemarjanje vplivov okolja, nepričakovane življenjske dogodke ter

- *zunanje ovire*, ki so pomanjkanje finančnih sredstev za vključitev v proces supervizije, pomanjkanje supervizorjev, dogajanje v timu, neprimeren prostor ali čas, kulturne razlike ter veliki razkoraki v mnenjih, načelih in vrednotah supervizorja in supervizanta.

Loganbill, Hardy (1983, v Abiddin, 2008) in Praper (1996, v Derganc, 2003) opozarjajo tudi na nerealna pričakovanja supervizantov tako do procesa supervizije kot tudi do supervizorja, kar je še posebej izrazito v začetni fazi procesa. Supervizanti lahko čutijo odpor do supervizorja, čigar vedenje je v velikem neskladju z njihovimi pričakovanji in predstavami, kaj potrebujejo zase (Nelson-Jones, 2005). Odpor do procesa supervizije je lahko povezan s čustvi, ki jih supervizant goji do supervizorja, ali pa z ovirami na poti k spremembam (Kristančič, 1995).

Supervizantov odpor je lahko posledica ali se poglubi zaradi neustreznih svetovalnih veščin. Nekateri svetovalni pristopi, še posebej če jih supervizor pomanjkljivo uporabi, lahko vzbudijo pri supervizantih odpor (npr. očitno pomanjkanje strukture) (Nelson-Jones, 2005), k odporu supervizanta pa lahko prispeva supervizor tudi z neustreznim izborom intervencij ali tehnik. Supervizor lahko zavedno ali nezavedno prispeva k supervizantovim odporom (Watson, b. d.). Morda ni vzpostavil dobrega odnosa s supervizantom, morda ima nerealna pričakovanja do supervizantovega vedenja in njegove vloge. Supervizor lahko od supervizanta pričakuje, da se bo odzival na določen način. Premalo časa in truda, vloženega v oblikovanje varnega okolja znotraj supervizijske skupine v začetni fazi procesa, se lahko pozneje izraža v supervizantovih odporih pri obravnavanju najrazličnejših vsebin. Heppner in Roehkle (1984, v Abiddin, 2008, str. 22) pravita, da lahko supervizijska interakcija postane kompleksnejša in bolj konfrontativna glede na raven izkušenj, ki jih ima supervizant.

ODPORI Z VIDIKA SKUPINSKE DINAMIKE

Pomembno je tudi, da supervizor pozna in prepozna razvojne faze v skupini. Le tako lahko razume, da v drugi fazi – fazi konfliktov (Tuckman, 1971 v Kobolt, 2009, str. 371), ki nastopi po prvi fazi formiranja, sledita pa ji fazi normiranja in delovna faza, praviloma prihaja do odporov pri supervizantih. Hkrati z razvojem odnosov se v vsaki skupini člani učijo drug od drugega. Prior in Oelkers (1975, v Kobolt, 2009) menita, da je pri vsakem skupinskem učenju nujno, da posamezniki opustijo nekatere vidike lastnih kognitivno-emocionalnih map, s katerimi so prišli v skupino, saj jim dogajanja v skupini razgrnejo nove vidike razumevanja. Razkorak med lastnim videnjem in videnjem drugih lahko povzroči posameznikovo dezorientacijo in obrambno držo. To je posebej značilno za osrednje stopnje v razvoju skupin (stopnja konfliktov in sprememb), kar je najbolj turbulentno obdobje v razvoju skupin, polno soočenj, primerjanj, a tudi priložnosti za učenje. Spreminjanje utečenih vzorcev vedenja pri članih skupine povzroči negativna občutja, odpore, zavore (Kobolt, 2009).

POJAVNE OBLIKE ODPOROV SUPERVIZANTOV

Otani (1989, v Watson, b. d.) je vedenja supervizantov, ki kažejo na odpor, razdelil v štiri kategorije:

1. Odpor kot obsežnost odziva (response quantity resistance), ko supervizant omeji količino informacij v komunikaciji: molk, pogosti premori, molčečnost, redkobesednost. Tako lahko nadzira srečanje in se omeji od diskusij o zanj težkih ali emocionalno bolečih temah.
2. Odpor kot vsebina odziva (response content resistance), ko supervizant poskuša omejiti ali nadzirati vrsto informacij, ki jih posreduje: kramljanje o nepomembnih temah, govoričenje, intelektualiziranje, uporaba strokovnih terminov in abstraktnih konceptov, nepomembna vprašanja o supervizijskih tehnikah ali teorijah, ki niso povezana z obravnavanimi vsebinami, razglabljanje o preteklih problemih, preokupacija s preteklimi dogodki. Te

oblike supervizantovega odpora zavirajo komunikacijo med njim in supervizorjem.

3. Odpor kot način odziva (response style resistance) so značilni vzorci, vključno s prikrojevanjem načina sporočanja: dvomljenje, postavljanje omejitev, omejevanje in prirejanje razmišljanja, eksternalizacija, napadanje supervizorja, zapeljevanje, pozabljanje, razkrivanje tik pred koncem, dajanje praznih obljub. Supervizant tako poskuša odvrniti supervizorja od prevelikih pritiskov nanj na določenih področjih; skuša ga omehčati, ga pripraviti do tega, da ga bo supervizor manj verjetno potiskal v neželjeno smer.
4. Odpor na načrtovan način dela (logistic management resistance) sestavljajo supervizantova vedenja, ki kršijo osnovna pravila, ki podpirajo supervizijske prakse: nezanesljivo prihajanje na srečanja, zamujanje oz. zavračanje plačila, iskanje osebnih koristi. Namen takega vedenja je motiti supervizijski proces ter ga tako onemogočiti.

Odpor supervizanta se lahko kaže v obliki verbalnega kot neverbalnega odzivanja na spremembe, ki jih sproža sam proces supervizije (Bradley in Golud, 1994). Različni avtorji (Zastoj in nevarnosti v analitičnem psihoterapevtskem procesu 1: odpori, zastoji in psihične dekompenzacije, 2004; Kristančič, 1995) opredeljujejo naslednje morebitne odzive klientov (v našem primeru supervizantov):

1. Molk. Je najpogostejša oblika odpora. Je dokaz, da se klient zave-
stno ali nezavedno ne želi ukvarjati s svojimi mislimi, občutki ali
s svetovalcem, s samoeksploracijo.
2. Igranje – prevod v slovenski jezik. Pri ljudeh z nizko frustracij-
sko toleranco in slabo kontrolo impulzov. Ponovitev predhodnih
izkušenj se ne pojavlja v fantazijah, spominih ali besedah, ampak
se udejanja na vedenjski ravni.
3. Način klientovega govora – površno govorjenje in intelektualizira-
nje. Klient lahko govori suho, monotono, apatično, brez čustvene
spremljave ravno na tistih mestih, ko bi jo najbolj pričakovali. Po
drugi strani lahko uporablja zelo knjižni in besedno bogat jezik,
vendar se s tem oddaljuje od svojega osebnega govora. Več pou-
darka daje vtisu kot pa svojim notranjim vsebinam. Že skoraj

praviloma lahko opazamo, da klient pozabi na slovnična pravila, na pravilno uporabo sklonov in tudi besed, ko se brez odporov približuje konfliktnim vsebinam.

4. Bogata verbalizacija. Ne vodi vedno k večjemu čustvenemu uvidu, napredku.
5. Posplošeno pripovedovanje o določenih življenjskih normah. Tako supervizanti opravičujejo svojo nezmožnost, da bi prevzeli osebno odgovornost.
6. Telesni izraz supervizanta. Neverbalna govorica, način, kako sedi na stolu, njegova sproščenost in napetost, nezanimanje, zaspalost ali dremanje lahko dajo slutiti odpor.
7. Izogibanje določenim vsebinam, zavlračevanje. Supervizant se lahko povsem zavestno izogiba določenim temam, čaka, da bo srečanje minilo, ne da bi posređoval pomembne vsebine.
8. Zamujanje na uro ali odsotnost.
9. Pozabljanje ali spreminjanje dogovorjenega termina srečanja.
10. Izražanje sovražnosti in negativnih emocij do supervizorja in njegove strokovne kompetentnosti.
11. Pogovor o drugih vsebinah.
12. Ponavljanje pogovorov ali diskusij o nekaterih težavah.

DOBER ODNOS JE POGOJ ZA USPEŠNO UČENJE

Dober, kakovosten in primeren odnos med uporabnikom in svetovalcem je osnova vsakega svetovalnega procesa (Kobolt in Žorga, 2000; Zastoj in nevarnosti v analitičnem psihoterapevtskem procesu 1: odpori, zastoji in psihične dekompenzacije, 2004), temelj učinkovitega odnosa pa sta medsebojno zaupanje in spoštovanje posameznikovega značaja in izkušenj. Učenje v supervizijskem procesu je tako po načelih geštalt terapije kot tudi drugih humanističnih in svetovalnih pristopov lahko učinkovito le, če je lahko uporabnik s polno pozornostjo navzoč v tem procesu. Supervizor dela prek odnosa, supervizant pa se v tem odnosu uči. Usmerjenost na proces prispeva k osebni in profesionalni rasti pa tudi pozornost na vsebino je boljša, če ta ne sovпада s procesom (Kotnik, 2003; Kobolt in Žorga, 2000).

Biti v stiku s supervizantom pomeni za supervizorja najprej, da je poleg vsebine ves čas pozoren tudi na proces, se pravi na še tako

drobne detajle v dogajanju, ki so lahko znak, da nekaj interferira z vsebino oziroma temo pogovora in ovira polno pozornost vsebini. Če se to zgodi, potem biti v stiku pomeni presoditi, ali je smiselno v delu preusmeriti se na proces in mu slediti. Če to je smiselno, to pomeni biti s supervizantom tam, kjer je on, biti ‚krepitelj‘ procesa, v katerem se mora figura, ki vznikne iz ozadja, šele okrečiti, da bi supervizant prišel v stik s pomenom (Kotnik, 2003).

Struktura in značaj supervizijskega odnosa med supervizantom in supervizorjem vplivata na vse druge prvine procesa supervizije (Kobolt in Žorga, 2000). Supervizijska situacija je odnos, ki mu je vredno nameniti osebno pozornost. Je tudi proces podoživljanja preteklosti, ki za uspešno učenje terja ustrezen odziv. Pomembno je, da je supervizijski odnos dovolj fleksibilen in da se lahko prilagodi supervizantovim posebnim profesionalnim in učnim potrebam (prav tam). Če se supervizor odloči, da bo poleg vsebine pozoren tudi na proces, potem je pomembno, da opazi, kaj se s supervizantom ali v njunem odnosu v določenem trenutku dogaja, ter se situaciji ustrezno odzove (Kotnik, 2003).

RAVNANJE Z ODPORI V SUPERVIZIJI

Laični posamezniki, ki svetujejo sočloveku, ki se upira spremembi, običajno reagirajo tako, da ta odpor skušajo nasilno zlomiti in doseči spremembo, spremeniti svetovanca ali svetovanca tolažijo. Tako še dodatno utrjujejo posameznikove obrambne mehanizme in odpore. Rezultat takega svetovanja je, da se svetovanec ukloni in navidezno sprejme nasvet. V resnici pa ga introjicira. To se obnese, dokler so okoliščine take oziroma zelo podobne tistim, v katerih je tak posameznik izvršil spremembo. Ko pa se okoliščine spremenijo, nov introjekt izgubi moč, prevladajo stari introjekti oziroma stari obrambni mehanizmi. Pogosto se zgodi, da svetovanec trmasto vztraja pri svojih stališčih in noče videti problema. To se zgodi, ker vedno, ko poskušamo zlomiti odpore, spremeniti neprimerne vedenjske vzorce ali načine reagiranja, označimo te vedenjske vzorce ali načine reagiranja za slabe, neprimerne, in jih zato želimo spremeniti (Žorž, 2005).

Zaradi raznovrstnih razlogov za odpore in množice njihovih pojavnih oblik je nemogoče zaobjeti vse možne intervencije (Nelson-Jones,

2005), jih je pa treba načrtovati skladno z opredelitvijo odporov, ki jih zaznavamo in jih moramo znati prepoznavati.

Čeprav se odpori v superviziji pojavljajo pogosto, njihovo obvladovanje ni preprosto. Bradley in Gould (1994) opredelita dva glavna dejavnika, ki vplivata na izbiro metod, ki jih supervizor uporabi za obvladovanje odporov:

1. Odločilen je odnos. Ključen je pozitiven odnos, ki temelji na zaupanju, spoštovanju, razmerju in empatiji.
2. Pogled na supervizijski odnos. Supervizor, ki razume odnos kot ključen dejavnik v superviziji, se običajno zavzema za soočanje s konflikti.

Izrednega pomena za preseganje odporov je občutljiva in empatična komunikacija z veliko dodatnih empatičnih odgovorov in empatičnim poslušanjem, s spoštljivostjo, konfrontacijo, z avtentično izmenjavo svojih in supervizantovih izkušenj, s sprejemanjem supervizantovih emocij – odvisno od trenutnih razmer, področja problema ali trenutnega fokusa. Z uporabo tovrstne komunikacije ustvarja varno okolje, ki znižuje verjetnost pojava odporov (Nelson-Jones, 2005; Kristančič, 1995). Če supervizor le pokaže supervizantu, da razume njegov notranji referenčni okvir, lahko zmanjša odpor. Supervizantove negativne emocije in odpori v procesu supervizije so znamenje supervizorju, naj jih usmeri k neposrednemu odnosu in doživljanju tu in zdaj (Kristančič, 1995).

Za supervizorja je pomembno, da prepozna supervizantove potrebe glede vključenosti v supervizijo. Pogosto namreč supervizanti vstopajo v delovni odnos, ki naj bi temeljil na zaupanju, nesigurni, ne da bi jasno vedeli, kaj naj pričakujejo (Watson, b. d.). Supervizanti, ki jih v supervizijo sili npr. delodajalec, se ne zavežejo popolnoma procesu. Pomembno je, da supervizor pridobi supervizantov lastni interes za sodelovanje prek identificiranja razlogov za udeležbo v superviziji (Nelson-Jones, 2005).

Če prihaja do močnih odporov že v zgodnji fazi procesa supervizije, se je treba neposredno usmeriti k medsebojnemu odnosu supervizor – supervizant (Kristančič, 1995). Taki odpori nam lahko povedo, da nam

ni uspelo ustvariti dovolj varnega prostora za svobodno diskutiranje o profesionalnih dilemah.

Supervizor naj v procesu supervizije najprej odgovori na supervizantove pozitivne težnje, ki so vsekakor pomembnejše kot negativno vedenje. „Pozitivne težnje lahko vedno razberemo iz negativnega vedenja” (Gendlin, 1968, v Kristančič, 1995, str. 85). Supervizor oz. svetovalec, ki je pesimističen in ne vidi številnih možnosti, da bi supervizantu omogočil občutek varnosti in povečal njegovo samo-poštovanje, lahko supervizantove odpore in obrambe le še poveča.

V primeru odpora lahko supervizor z metodo spodbujanja k pozitivnim odnosom supervizanta usmeri, da nadaljuje z eksploracijo in definiranjem, čeprav je to zanj boleče, vendar bo učinkovito obogatilo cilje procesa svetovanja. Predvsem pa supervizor spodbuja supervizanta, naj razvije zaupanje v lastne zmožnosti, da se bo lahko učinkovito soočil s težavami. Drugi način spodbujanja klienta v premagovanju odporov pa je, da pomaga supervizantu ohraniti njegov občutek varnosti in da skupaj iščeta sprejemljivejši način odkrivanja samega sebe. Tudi kadar supervizor pomaga supervizantu videti samega sebe kot človeka, ki ni popoln pa tudi ne ‚pokvarjen‘, vpliva na supervizantovo notranjo motivacijo. Ruth Cohn (1995, v Kotnik, 2003, str. 39) pa dodaja, da je učenje posameznika „učinkovitejše in celovitejše, če se v procesu učenja upošteva posameznikove emocionalne in intelektualne posebnosti”.

Raje kot da bi se izogibali naslavljanju bolečih vprašanj, strokovnjaki predlagajo, da supervizor odpore pri supervizantih nagovori (Watson, b. d.; Jackson in Keaveny, 1980). Za odprto diskutiranje o konfliktu se zavzema tudi Liddle (1986, v Bradley in Gould, 1994). Pravi, naj se osredotočimo na opredelitev virov bojazni in groženj. Fokus naj bi bil na raziskovanju ustreznih spoprijemalnih strategij v konfliktnih situacijah. Kobltova (2009) govori o odgovornosti in občutljivosti vodje, da dogajanja prepozna, ter proces usmerja v analizo in evalvacijo skupinskih odnosov. Podobno naj bi bila vloga supervizorja, da pravočasno prepozna odpore in strahove, ki se pojavljajo v procesu supervizije. Tako bo potreba supervizanta po zatekanju v odpor zmanjšana ali celo odstranjena (Bradley in Gould, 1994).

Najlažji način spopadanja z odpori pri supervizantih, ki pridejo na dan pri igrah (ko zavedno ali nezavedno poskušajo manipulirati

ter uveljaviti kontrolo nad supervizijskim procesom), je zelo preprost: zavračanje sodelovanja v igri (Kadushin, 1968, v Bradley in Gould, 1994). Pravi, da se je bolj učinkovito zavedati igranja iger s supervizantom, to izraziti ter se osredotočiti na slabosti, prisotne v igranju iger, raje kot na dinamiko supervizantovega vedenja. Kadar tako odzivanje supervizorja ne preseže supervizantovih odporov in emocij, lahko supervizantu pomaga analiza vztrajanja v odporu, in če je treba, tudi dejavno interpretiranje ciljev odpora in funkcije supervizantovega vedenja. Strokovnjak odkriva pomen določenega vedenja in cilje sporočila, vsebovane v klientovem vedenju. Vedno je treba analizirati, kaj in zakaj klient govori to, kar govori. Supervizor z vprašanjem *Kako pa to lahko pomaga vam?* spodbuja eksploracijo ciljev, svoje vloge v procesu supervizije, na novo definira omejitve medsebojnega odnosa, cilje supervizije in s tem kaže supervizantu, da taka 'načrtovana igra' onemogoča doseganje ciljev (Kristančič, 1995, str. 84). Supervizor lahko poskuša odpor odpraviti tudi z uporabo konfrontacije supervizanta z nezaželenimi posledicami sedanjega vedenja na raziskovanje problema. Lahko ga konfrontira z razkorakom med njegovimi zastavljenimi cilji ter sedanjimi odpori in obrambami. Pri reševanju obstoječih supervizantovih odporov mora biti ponavljajoča se konfrontacija bolj interpretativna kot avtoritativna. Konfrontacija služi za klientovo odkrivanje potencialov za razvoj in aktualiziranje teh potencialov v procesu supervizije (prav tam). Če pa menimo, da je konfrontacija neustrezna, Masters (1992, v Bradley in Gould, 1994) za zmanjšanje odporov predlaga pozitivno preokvirjanje. To vključuje opolnomočenje supervizanta, krepitev supervizantove samopodobe ter modeliranje učinkovitih metod uravnavanja misli, občutij in vedenj.

Pojasnjevanje in konfrontacija ustvarita prostor za interpretacijo (Pečjak, b. d.; Bauman, 1972, v Bradley in Gould, 1994). Z njo supervizor poveže supervizantovo očitno vedenje z njegovimi nezavednimi motivi, željami in občutki. Interpretacije so supervizorjeve hipoteze o nezavednih determinantah doživljanja in vedenja supervizanta v pomembnih objektivnih odnosih. Interpretacija je možna le, če temelji na specifičnih in ponavljajočih se izrazih v supervizantovem vedenju. Ko supervizor interpretira neposredni odnos, omogoči supervizantu, da sam povzame in konceptualizira dogajanje (Kristančič, 1995). Interpretacije se nanašajo na odpore, na povezave med klientovo preteklostjo

in sedanjostjo, na obrambne in transferne pojave. Pri interpretiranju je pomembna tehnična nevtralnost, kar pomeni, da jih terapevt izrazi v obliki hipotez: *Ali se vam ne zdi?* in podobno.

Pravo delo z odpori je tisto, ob katerem se uporabnik zave, da se je v svoji preteklosti naučil določenih vedenjskih vzorcev ali načinov reagiranja, ki so bili takrat dobri, koristni, učinkoviti, pravi. Težava je v tem, da se ti vzorci v sedanjih okoliščinah ne obnesejo več, niso več primerni (Žorž, 2005). Kot pravi Žorž (prav tam), ne gre za to, da bi se moral posameznik spreminjati, ampak le za to, da bi začel opuščati neučinkovite vedenjske vzorce in načine reagiranja. Tak pogled na odpore pa nam vsekakor omogoči, da v vlogi supervizorja ugotovimo, zakaj je odpore tako neprimerno na silo rušiti.

Newman (1994, v Watson, b. d., str. 5) poudarja deset strategij, ki so preizkušeno učinkovite pri uporabnikih z odpori, ki jih lahko prenesemo tudi v supervizijo:

1. Izobraziti supervizante o odporih in njihovih pojavnih oblikah.
2. Uporabljati Sokratovo metodo spraševanja.
3. Supervizantu dopustiti možnost izbire ter aktivno upravljanje svetovalnega procesa.
4. Gojiti sodelovanje med supervizorjem in supervizantom.
5. Iskati prednosti in slabosti trenutnega oz. spremenjenega vedenja (tudi Jackson in Keaveny, 1980).
6. Biti empatičen do supervizanta in njegovih razlogov za občutenje odpora.
7. S supervizantom razpravljati o razumevanju primera.
8. Uporabljati jezik, ki zrcali jezik supervizanta.
9. V čim večji meri omogočati supervizantovo samouravnavanje.
10. Blago vztrajati, kadar supervizant ne zmore ali ne želi nadaljevati.

Supervizorjeve analize ali teoretske razlage takrat, ko je supervizant še v svojem procesu, bodisi ovirajo njegov proces, ga celo prekinejo, ali pa supervizant preprosto ne sledi supervizorju. Če kot supervizor opazim, da mi sogovornik ne sledi ali ni pozoren, imam dobre razloge, da preverim, ali sem izgubil stik z njim. Zadostuje, da se ustavim in vprašam sogovornika, kaj se z njim dogaja (Kotnik, 2003). Pozornost na proces se dolgoročno ne izkaže kot odmik od ‚vsebine‘ in izguba

časa. Tudi v procesu je gradivo za supervizijsko delo in pozornost nanj lahko prispeva k osebni in profesionalni rasti udeleženca. Če nanj nismo pozorni, zaradi sovpadanja dveh ali več figur s tisto vsebino, ki je predmet obravnave, ne moremo biti v polnem stiku, kar pa pomeni manj uspešno delo.

Tudi abstraktna konceptualizacija, ki je preuranjena, lahko prekine proces samournavanja. To bi pomenilo, da kadar posežemo v proces z novo fazo, ko pomembna faza procesa – namreč asimilacija tega, kar se je zgodilo v sami izkušnji, v doživljanju, v stiku z nečim novim – še ni dokončana, lahko s tem oviramo proces integracije. Tudi zato je razvijanje senzibilnosti za dogajanje v procesu toliko bolj pomembno.

Nelson-Jones (2005) dodaja še, naj supervizor za premagovanje odporov dopusti razprave o nenaklonjenosti in strahovih. Omenja tudi nagrajevanje molčečnih supervizantov za govorjenje. Prav tako lahko reflektira težave, ki jih imajo določeni supervizanti z govorjenjem, čeprav tega sami ne verbalizirajo.

Kadar supervizor ni dovolj pozoren na supervizantov izbor vprašanj, se lahko zgodi, da se s supervizantom loti analize in razreševanja problema, ki se mu zdi pomemben, supervizant pa ni resnično zainteresiran zanj. V takem primeru lahko supervizija počasi in slabo napreduje, supervizant pa kaže nerazumljive odpore ali brezbržnost do možnih poti k rešitvam. Posledica tega je, da z rešitvijo ni zadovoljen, saj ni odgovoril na temeljno vprašanje, ki ga je imel v zvezi s predstavljeno izkušnjo. Ta proces se največkrat dogaja na nezavedni ravni, zato je priporočljivo, da supervizor supervizantovo vprašanje večkrat ponovno preveri in mu pomaga preoblikovati problem (Žorga, 2002).

Lahad (2000, str. 111) predlaga ob soočanju z odpori ali drugimi ovirami tehniko notranjega dialoga. Opiše primer ob vodeni fantaziji: „Stojim v veži. V tej fantaziji supervizor vodi supervizanta v stavbo s slabo vidnim napisom nad vrati. Supervizant vstopi v dolg hodnik oziroma v avlo, ki je polna odprtih, zaprtih, zaklenjenih, priprtih vrat. Natančno opazuje podrobnosti pri posameznih vratih ter premišljuje, katera si želi odpreti, katerih ne, do katerih je indiferenten, potem pa se postavi pred tista, na katera se želi osredotočiti.“ Ko odpre oči, opiše, kaj je doživel, kaj ga to uči. Supervizantom omogoča odprto razpravljanje o svojih pogledih.

Uspeh intervencij za ravnanje z odpori oziroma uporabe tehnik je odvisen od osebnosti tako supervizorja kot supervizanta kot njunega medsebojnega odnosa. Reševanje odpora terja določen čas, zato je potrebna supervizorjeva strpnost (Kristančič, 1995), stvarnost, prožnost in pogosto dobršna mera taktnosti (Nelson-Jones, 2005). Supervizor mora biti občutljiv za tempo supervizantovega dela.

Supervizor naj nepredelane odpore supervizantov predela v svoji intervizijski skupini.

SKLEP

Pri delu z ljudmi se strokovnjaki pogosto soočajo z odpori. Mnogim supervizorjem povzroča prav zaznava odporov precejšnje stiske. Pri mnogih (še posebej po stažu mlajših) oživijo občutki neuspeha, osamljenosti, izdaje, dvomov vase, zamere in pretirane ambicioznosti (Lahad, 2000). Ne glede na njihov smisel supervizor nanje naleti pogosto ne glede na njegovo usposobljenost in izkušnost. Če je supervizor prepričan, da lahko izpelje supervizijski proces, ne da bi se srečal z odpori, si postavlja nerealna pričakovanja.

Supervizantovega odpora naj ne bi dojemali kot negativnega boja ali neprilagojenega vedenja, čeprav je soočanje z njim pogosto neprijetno. Nasprotno pa učinkovit supervizor, ki se zaveda dinamike supervizantovih odporov, lahko preusmeri odpor in tako ustvari zdravo supervizijsko klimo. Sposobnost supervizorja, da odpor obrne v korist v supervizijskem procesu, je lahko znak za uspeh oz. polom v superviziji.

Prepoznavanje in natančno razumevanje odporov pri supervizantih je izjemnega pomena pri oblikovanju okolja, ki podpira spreminjanje supervizantov. Prek prepoznavanja različnih oblik odpora pri supervizantih, razumevanja supervizorjeve vloge s stalnim sprejemanjem z odpori ter z zadostnim znanjem različnih svetovalnih intervencij lahko supervizor ustvari spodbudno okolje, ki je za supervizanta privlačno ter ustrezno za predelovanje odporov.

LITERATURA

- Abiddin, N. Z. (2008). Exploring clinical supervision to facilitate the creative process of supervision. *The journal of international social research*, 1(3), str. 13–33. Pridobljeno 11. 9. 2010 s svetovnega spleta: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi3/sayi3_pdf/abiddin_norhasnizainal.pdf.
- Bohak V. J. in Možina M. (ur.) (2004). *Zastoj in nevarnosti v analitičnem psihoterapevtskem procesu 1: odpori, zastoji in psihične dekompenzacije, Kompetentni psihoterapevt: zbornik prispevkov. 3. študijski dnevi SKZP*, (str. 58–64). Maribor: Slovenska krovna zveza za psihoterapijo. Pridobljeno 19. 9. 2010 s svetovnega spleta: http://www.zd-mb.si/fileadmin/OsebneStrani/MilosZidanik/Dokumenti/Nevarnosti_v_pTh.pdf.
- Bradley, L. in Gould, L. J. (1994). *Supervisee resistance*. Pridobljeno 19. 9. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0102-supervision.html>.
- Derganc, S. (2003). Odpori in ovire v procesu supervizije. *Socialna pedagogika*, 7(2), str. 227–238.
- Jackson, J. H. in Keaveny, T. J. (1980). *Successful supervision*. New Jersey: Prentice-hall.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), str. 359–382.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (2003). Teoretski in metodološki problemi procesa v superviziji. *Socialna pedagogika*, 7(1), str. 37–52.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Lahad, M. (2000) *Creative supervision: the use of expressive arts methods in supervision and self-supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Možina, M., Štajduhar, D., Kačič, M. in Šugman Bohinc, L. (b. d.). *Sistemska psihoterapija*. Pridobljeno 12. 9. 2010 s svetovnega spleta: http://www.psihoterapija-institut.si/Upload/clanki/sistemska_clanek.pdf.

- Nelson Jones, R. (2005). *Practical counseling and helping skills: text and activities for the lifeskills counselling model*. London: Sage publications. Fifth edition.
- Pečjak, L. (b. d.). *Globinsko psihološka psihoterapija*. Pridobljeno 19. 9. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.kalooop.si/linum/psihoterapija.htm>.
- Watson, J. C. (b. d.). *Addressing client resistance: recognizing and processing in-session occurrences*. Pridobljeno 18.9.2010 s svetovnega spleta: <http://counselingoutfitters.com/Watson.htm>.
- Zastoj in nevarnosti v analitičnem psihoterapevtskem procesu 1: odpori, zastoji in psihične dekompenzacije (2004). V J. Bohak in M. Možina (ur.), *Kompetentni psihoterapevt: zbornik prispevkov*. 3. študijski dnevi SKZP (str. 58–64). Maribor: Slovenska krovna zveza za psihoterapijo. Pridobljeno 19. 9. 2010 s svetovnega spleta: http://www.zd-mb.si/fileadmin/OsebneStrani/MilosZidanik/Dokumenti/Nevarnosti_v_pTh.pdf.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*, str. 15–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorž, B. (2005). *Svetovati ali poslušati: priročnik za samopomoč in svetovanje v vsakdanjem življenju*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

BIG BABA TE GLEDA – PROJEKT ŠTUDENTOV 3. LETNIKA SOCIALNE PEDAGOGIKE V ZAVODU ZA PRESTAJANJE KAZNI ZAPORA IG

229

BIG BABA IS WATCHING YOU – A PROJECT
BY THIRD-YEAR STUDENTS OF SOCIAL
PEDAGOGY CONDUCTED AT ZPKZ IG

Živa Rigler, *dipl. soc. ped.*
rigler.ziva@gmail.com

Katja Kajič, Martina Mole, Matija Perovšek,
Jerneja Pirc in Lea Verbič, *vsi dipl. soc. ped.*

POVZETEK

Projekt smo v letu 2012 izvedli v Zavodu za prestajanje kazni zapora Ig. V zavodu so nastanjene polnoletne obsojenke, mlajše polnoletne obsojenke (do 23. leta starosti) ter mladoletnice, ki so obsojene na mladoletni zapor. Na prvem srečanju smo z obsojenkami dosegli konsenz, da bomo oblikovali lutkovno predstavo za odrasle z namenom kritičnega pogleda na življenje v zaporu in s tem povezano vzpostavitev boljše komunikacije ter iskanjem poti k izboljšavi bivanja. V članku je opisan celoten potek projekta Big Baba te gleda, težave, na katere smo naleteli, ter

smernice in priporočila za vse, ki jih podobno delo in projekti z dotično populacijo zanimajo.

KLJUČNE BESEDE: *ZPKZ IG, projekt, gledališče, lutkovna predstava, delo z lutkami.*

ABSTRACT

The project presented in this article was carried out in 2012 at the ZPKZ Ig for women, which houses adult inmates, young adult inmates (under the age of 23) and juvenile inmates. During our first meeting with the inmates we agreed to stage a puppet play for adults in order to present a critical view of life in prison and to improve communication and efforts to raise the quality of prison life. The article provides a detailed description of the Big Baba project including the obstacles encountered as well as guidelines and recommendations for anyone interested in conducting similar work or projects involving the prison population.

KEYWORDS: *ZPKZ Ig, project, theatre, puppet play, working with puppets.*

UVOD

Skupina študentov 3. letnika socialne pedagogike se nas je v okviru predmeta Socialna pedagogika odločila za izvajanje projekta v ZPKZ Ig, s katerim smo poskušali doseči cilje predmeta, tj. načrtovanje lastnih aktivnosti in uvajanje različnih konceptov projektne socialnopedagoškega dela v javnih in zasebnih organizacijah.

Med mnogo idejami je prevladala ideja projekta v zavodu za preostajanje kazni zapora, saj smo bili na tem področju vsi novinci. Poleg tega pa smo bili po ogledu zavoda, prebrani literaturi in pogovoru z direktorico zavoda seznanjeni s splošnimi pravili, hišnim redom ter urnikom. Direktorica zavoda nam je pojasnila, da se prava vsebina zavodu daje predvsem s tretmajsko obravnavo in številnimi dejavnostmi, ki potekajo ob matičnem procesu. Zavod je po njenem mnenju orientiran v odpiranje, kar se izkazuje skozi izredno široko mrežo

zunanjih izvajalcev (med drugim tudi študentov), sodelavcev ter dejstva, da je bilo v vsaj zadnjih desetih letih v bolj odprte režime nameščenih najmanj 60 odstotkov obsojenk. Obsojenkam je v zavodu poleg možnosti zaposlitve znotraj JGZ Golovec¹ na voljo tudi pester izbor prostočasnih dejavnosti, ki smo ga z našim projektom želeli še popestriti.

S svojim prispevkom želimo podrobneje predstaviti ZPKZ IG, izveden projekt, težave, s katerimi smo se soočali, in napotke, smernice za podobno projektno delo z ženskami v zavodu za prestajanje kazni zapora. Projekt je slonel na ustvarjalnem mediju, saj smo izdelovali lutke, ki smo jih na koncu uporabili za predstavo. V članku je opisana tudi uporaba gledališča kot medija v socialni pedagogiki.

ZAVOD ZA PRESTAJANJE KAZNI ZAPORA IG

ZPKZ Ig je ustanova, v kateri so nastanjene polnoletne obsojenke, mlajše polnoletne obsojenke (do 23. leta starosti) ter mladoletnice, ki so obsojene na mladoletni zapor. Vse navedene izhajajo iz vseh sodnih okrožij v Republiki Sloveniji (Varuh človekovih pravic RS, b. d.).

Na začetku se nam zdi smiselno opredeliti pojem zapora – sploh to, kaj pomeni v današnjem času. Mrevlje (2007, str. 147) navaja, da je zapor „prevzgojna institucija, ki je usmerjena na ukrotitev duha in ne več na kaznovanje telesa. Je prostor, v katerem je subjekt postavljen v izraziti red nujnosti, nadzora, omejenosti, apatije in rutine“. Vse bolj se usmerja na „krotitev misli, čustvenih impulzov in delovanja v svetu“ (prav tam), s čimer naj bi dosegli „normalizacijo“ njihovega življenja – življenja zaprtih oseb.

ZPKZ Ig je „organizacijska enota Uprave Republike Slovenije za izvrševanje kazenskih sankcij, ki je bila ustanovljena kot organ v sestavi ministrstva za pravosodje leta 1995“ (Burzič, 2009, str. 14). Specifičen je predvsem zaradi tega, ker gre za edini ženski zapor v Sloveniji. Je v nekdanjem (ižanskem) gradu, direktorica zavoda pa je

¹ Javni gospodarski zavod (JGZ) Golovec je bil ustanovljen s ciljem zaposlovanja zaprtih oseb.

mag. Danijela Mrhar Prelič. Burzičeva (2009) navaja, da je zavod razdeljen na naslednje enote:

- oddelek za vzgojo (tu so zaposleni vodja oddelka, psiholog, pedagog in medicinska sestra),
- oddelek za varnost, splošne in pravne zadeve (tu so zaposleni vodja oddelka, pomočnik vodje oddelka, vodja izmene paznikov, pazniki, finančni referent, strokovni sodelavec za javna naročila in inštruktor strokovno tehničnih del).

Zavod lahko sprejme do 86 oseb. Ob koncu našega projekta v mesecu juniju 2012 je bilo število zaprtih oseb po režimih takšno: zaprti režim 16 oseb, polodprti režim 16, odprti 12 oseb, skupno število zaprtih oseb je bilo 44. Treba pa je dodati še uklonilni zapor, kjer so bile v tistem času 3 osebe, in pripor, kjer je bilo 16 oseb (Mrhar Prelič, 2012). Ne glede na to, ali gre za odprti, polodprti ali zaprti režim, so čez dan odklenjene vse sobe, razen tistih na pripornem oddelku. Zaprti oddelek je od preostalega dela zavoda ločen s kovinskimi rešetkami, ki so zaklenjene le čez noč. Režimi pa se sicer med seboj ločijo v prvi vrsti po ugodnostih, sledi izvajanje obiskov ter druge aktivnosti (Varuh človekovih pravic RS, b. d.). Ločijo pa se tudi po „stopnji zavarovanja in omejevanja svobode gibanja“ (Burzič, 2009, str. 14).

Prestajanje kazni spremlja upoštevanje hišnega reda, tretma (individualna in skupinska obravnava obsojenk), možnost uveljavljanja pravic (npr. do izobraževanja) in disciplinske kazni ter ostale omejitve, ki so določene v Zakonu o izvrševanju kazenskih sankcij ter v hišnem ter dnevnem redu zapora (Mrevlje, 2007).

Po prihodu v zapor se začne uvajalna faza, ki traja največ 30 dni, v povprečju nekje do 14 dni. Na samem začetku pregledajo stvari zaprte osebe, odvzamejo se prstni odtisi, opravita se identifikacijski postopek in zdravniški pregled ... Tekom sprejemnega obdobja spremljajo (osebje v zavodu) vedenje obsojenke, njene značilnosti (osebnostne, težave z drogami ...). Gre torej za uvajalno fazo ali sprejemno obdobje, v katerem imajo obsojenke pravico do obiskov ožjih družinskih članov, ob določitvi režima pa tudi drugih oseb.

Tako se morajo med drugim navaditi na t. i. raporte, ki potekajo večkrat dnevno, in sicer pri vsakem obroku (zajtrk, kosilo, večerja),

nato pa sledi še večerni raport v spalnicah. Čez dan potekajo 4 raporti. Raport pa pomeni, da se preveri, ali so vse obsojenke v zavodu, in da se jih prešteje. Na dan se večkrat opravijo obhodi po zavodu, kjer se pregleda prostore in rešetke (zaradi varnosti) (Mrhar Prelič, 2012).

V času bivanja v zaporu lahko obsojenke pridobijo tudi ugodnosti izhodov. Ugodnost je pogojena s primernim vedenjem v zavodu. Če izpolnjujejo cilje osebnega načrta, lahko obsojenke na polodprtem režimu koristijo do štiri izhode na mesec, na odprtem pa do pet. Po zakonu se lahko ugodnost izhoda podeli tudi tistim obsojenkam, ki so nameščene v zaprt režim, in sicer do dva izhoda na mesec. Pri tistih, ki so v tretmajski obravnavi zaradi uporabe drog in alkohola, se še dodatno preverja prisotnost teh substanc. Če se vrnejo v zavod v opitem stanju (in se to potrdi na alkotestu) ali pa so uporabljale prepovedano drogo (potrdi se z urinskim testom), pomeni, da so kršile tretmajski dogovor. V teh primerih izgubijo možnost prostega izhoda za dva meseca (to velja za celoten sistem), odvzame se tudi odprti oz. polodprti režim za to obdobje. Če v tem času izpolnjujejo cilje in dokazujejo abstinenco, se lahko režim ponovno sprost, prav tako se podelijo tudi ugodnosti izhodov (prav tam).

Poleg možnosti izhodov je za vse kategorije zaprtih oseb določen urnik obiskov. Po Zakonu o izvrševanju kazenskih sankcij (ZIKS) je določeno, da je treba zaprti osebi vsaj dvakrat tedensko omogočiti stik z ožjimi družinskimi člani. Za obsojenke ima ZPKZ Ig za obiske določen cel vikend, ko jih lahko sprejemajo od petka do nedelje, torej trikrat tedensko. V istem dnevu imajo lahko tudi več obiskov, vendar naenkrat ne več kot tri odrasle obiskovalce. Zavod prakticira, da omogoča obiske tudi tistim, ki niso ožji družinski člani, saj lahko vse te osebe pozitivno vplivajo nanje. Če obstaja kakšen razlog, da obsojenka ne more imeti obiska med vikendom, jim zavod obiske omogoča tudi zunaj časa obiskov (torej vikenda) po predhodnem dogovoru. To še posebej pride v poštev, če gre za obiske otrok, ki so v skrbništvu, ali pa se družina pripelje od daleč. Poleg obiskov so pomembni tudi telefonski stiki in dopisovanje. Dopisovanje je neomejeno, telefonski stiki so po zakonu (ZIKS) najmanj dvakrat tedensko, vendar v zavodu dovoljujejo vsak dan telefonske stike z ožjimi družinskimi člani in drugimi odobrenimi osebami. Vse z razlogom, da ti stiki zmanjšujejo socialno deprivacijo (prav tam).

Po ZIKS imajo vse obsojenke, ki rodijo v času prestajanja kazni, pravico imeti otroka pri sebi do dopolnjenega prvega leta starosti. Če obstajajo posebni razlogi (zdravstveni, socialni, ekonomski), lahko generalni direktor odobri materi, da ima otroka pri sebi do drugega leta starosti. Če je v zavodu mati z otrokom, je nameščena v apartmaju, ki je opremljen za bivanje z otrokom – spalnica, dnevna soba z majhno kuhinjo in kopalnica s celotno otroško opremo. Druge obsojenke v ta apartma ne smejo vstopati brez dovoljenja zaposlenih, ima pa mati neomejeno gibanje po zavodu z otrokom (tako kot vse druge obsojenke), če pa je v polodprtem ali odprtem režimu, se lahko giblje tudi v zavodskem parku oz. bližini zavoda (prav tam).

Znotraj zavoda je poskrbljeno tudi za zdravstveno oskrbo, in sicer prihajajo tja zdravnik (splošna zdravnica enkrat tedensko), ginekolog (enkrat mesečno), zobozdravnik (enkrat na štirinajst dni) in psihiatr (enkrat na štirinajst dni). Vsak dan pa sta v zavodu prisotni dve medicinski sestri, ki nudita dnevno zdravstveno oskrbo. Če obsojenka nujno potrebuje zdravnika, se zgoraj omenjene zdravnike pokliče in ti pridejo v zavod, če pa niso dosegljivi, se jih odpelje na oddelek za nujno zdravstveno pomoč v UKC Ljubljana (prav tam).

Obsojenke imajo v času bivanja v zaporu možnost dela v kuhinji, pralnici in delavnici, ki je del Javnega gospodarskega zavoda Republike Slovenije, kjer so imele v času izvajanja našega projekta veliko dela. Poleg dela imajo vse obsojenke možnost obiskovanja prostočasnih dejavnosti, ki potekajo v popoldanskih oziroma večernih urah. Omenile so nam dejavnosti učenja igranja klavirja, likovno ustvarjanje, obiskovanje zumbe, šivanje, pisanje za zavodski časopis *Žarek*.

V celotnem obdobju prestajanja kazni so obsojenke deležne priprave na odpust, ki je ključna za vključitev zaprte osebe nazaj v njeno socialno, emocionalno ter med drugim tudi fizično resničnost. Priprave zajemajo iskanje zaposlitve, privajanje na družbeno realnost zunaj zavoda (spremembe v zakonodaji, zavarovanje ...), ureditev ugodnega materialnega stanja, nastanitvev (če se zapornica nima kam vrniti) ter „pripravo ožjega domačega okolja na vrnitev obsojenca /.../“ (Burzič, 2009, str. 24).

PROJEKT V ZPZK IG

Namen in cilj

Pri snovanju idej za projekt v zaporu smo sprejeli odločitev, da bomo uporabili ustvarjalni medij, in tako smo se odločili za lutke oziroma lutkovno predstavo. Sprva smo želeli z obsojenkami pripraviti lutkovno predstavo za njihove mladoletne otroke, a smo idejo po prvem srečanju z obsojenkam opustili, saj se jim naša ideja ni zdela primerna. Na omejenem srečanju smo z obsojenkami dosegli konsenz, da bomo oblikovali lutkovno predstavo za odrasle z namenom kritičnega pogleda na življenje v zaporu in s tem povezano vzpostavitvijo boljše komunikacije ter iskanjem poti k izboljšavi bivanja. Pri načrtovanju aktivnosti smo poskušali čim bolj izhajati iz njihovih potreb in želja. Ponudili smo jim možnost za aktivno participacijo in jih poskušali prek tega tudi opolnomočiti za izražanje njihovega mnenja. Hkrati pa smo tudi sami pridobili nove izkušnje in kompetence za delo z omenjeno populacijo.

Ustvarjalni mediji

„Ustvarjalni mediji pomoči so velikokrat sredstvo za posredovanje in izražanje občutkov, čustev in misli v procesu socialne izmenjave. S tem blagodejno in spodbudno vplivajo tudi na opolnomočenje skupin in skupnosti ter podpirajo pozitivno skupinsko dinamiko /.../. Skupnost, ki jo ustvari in poveže umetnostni medij, je spontana in naravna /.../, takšne skupine zagovarjajo skupno avtorsko ustvarjanje, za katerega je značilno ustvarjanje in sodelovanje celotne skupine, ne le vodje /.../. Gre za stremenje k demokratični razporeditvi vlog v skupini. Sodelujoči namreč sproti odkrivajo in sprožijo medsebojne reakcije ter iščejo pristne odgovore nanje. Izhodišča za ustvarjalno delo v tovrstnih skupinah so odnosi med ljudmi in ne vnaprej pripravljene ideje vodje /.../. V tem smislu je interakcija bistvena za dober proces v ustvarjalni skupini. Bistvena je vključenost, ki zadovolji potrebo po priznanju posameznikove posebnosti in lastne identitete.“ (Balan, 2012, str. 18)

Uporaba gledališča kot medija v socialni pedagogiki

„Gledališče je socialna institucija, kjer družba opazuje svoja dejanja in v kateri skupina igralcev gledalcem predstavi simbolična dejanja. Ta so pomembna v družbi, ker naslavlja vprašanja posameznikov, socialne

in zgodovinske identitete. Gledališko delo v širšem pomenu cilja za naslovljenimi vprašanji o identiteti, ki se pojavljajo v različnih socialnih poljih, z namenom dela na diagnozi in ne nazadnje kot rešitev za probleme identitete.“ (Schewe, 2005, v Rogan, 2011, str. 48–49)

Gledališko delo sicer ima terapevtske učinke, vendar ne more nadomestiti terapije. Igra s svojo čutno orientiranostjo omogoča približevanje socialnim problemom in spopadanje z njimi (Roth, 2005, v Rogan, 2011). Gledališče je lahko intervencija v socialnem polju, ki posledično pripomore k preventivi, opolnomočenju in udejstvovanju (Wrentschur, 2005, v Rogan, 2011), saj se usmeri na uporabnika, problemsko situacijo in življenjske perspektive (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006). Ker gledališče ponuja široko paleto tehnik in metod dela, se ga lahko uporablja za različne namene in ob različnih priložnostih – od sproščanja, povezovanja, izražanja frustracij in čustev pa tudi za reševanje konfliktov. Pri tem se usmerjamo na posameznikove močne točke, podpiranje kreativnosti, iniciativnosti, samopotrjevanje ter individualizacijo (prav tam).

Gledališki projekti v zavodih za prestajanje kazni zapora

Sprejetje odgovornosti za povzročeno dejanje je za vsako obsojeno osebo zelo pomembno. Tovrstna izkušnja je lahko zelo boleča in čustvena, saj mora obsojena oseba sprejeti škodo, ki je bila povzročena posamezniku (žrtvi, oškodovancu) in njegovim bližnjim kot tudi sami sebi in svojim bližnjim. Do sprejetja lastne krivde in s tem odgovornosti je mogoče priti na več načinov – eden izmed njih je tudi gledališka umetnost (Rogan, 2011).

Osebne in terapevtske prednosti umetnostnih aktivnosti so: spodbujanje kreativnosti, pogumnejše odločitve in izbiranje možnosti, poveča se samospoštovanje in samovrednotenje, prek igranja se razvija samozavest in razumevanje (Peaker in Vincent, 1990, v Rogan, 2011). Poleg omenjenega so na preizkušnji tudi čustva, njihova izraznost, dosežena prek poglobljenega vživljanja, ter interakcija med posameznikom in skupino oz. družbo. Zapor bi moral spodbujati tovrstno udeleževanje kot tudi razvijanje še drugih spretnosti, prek katerih bi si obsojenci pridobili osebne dosežke in spoštovanje (prav tam).

Gledališka tehnika ima moč, da v nas prebudi potlačene in nam skrite vsebine ter nam jih pomaga tudi izraziti. „Prav vsak ima znotraj

sebe, tako moški kot ženske, Eros in Thanatos. Vsebuje zvestobo in izdajstvo, pogum in strahopetnost, pogum in strah. Želimo si živeti in umreti, tako zase kot za druge. Znotraj nas je bogastvo možnosti. Vendar pa o njih tako malo vemo, tako slabo se zavedamo, kaj imamo, in skoraj nič ne vemo o sebi. Na odru je vse dopustno, nič ni prepovedano. Demoni in svetniki, kateri živijo v posamezniku (igralcu), se lahko popolnoma svobodno razcvetijo.“ (Boal, 1995, v Rogan, 2011, str. 29–30)

Gledališče lahko ponudi obsojeni osebi glas, s katerim izrazi svoje občutke, svojo plat zgodbe in s tem poskuša doseči premik od občutkov krivde, samoobsojanja, kaznovanja ali samopomilovanja do tega, da navdihne s priložnostjo za samorefleksijo in samoizražanje. „Ponuja namreč možnost, da posamezniki, ki so objekti systemskega straženja ter družbenih prijav, lahko izgledajo in govorijo kot subjekti svojega lastnega življenja.“ (Rogan, 2011, str. 30) Najpomembnejša vloga gledališča v zavodih za prestajanje kazni zapora je torej ravno dajanje svobode obsojenim osebam (prav tam).

V tujini lahko srečamo primere dobre prakse delovanja v zaporih. V Veliki Britaniji deluje npr. Geese Theatre Company, ki ima na področju kriminalitete več kot 20-letne izkušnje. Društvo je izzivalno in animirano gledališče z zaporniki, bivšimi zaporniki in z zaposlenimi. Precej razširjeno je tudi gledališče zatiranih (Theatre of the Oppressed), ki je uveljavljena praksa po angleških in nemških zaporih, nekaj izvedenih delavnic pa imajo tudi na Hrvaškem (Rogan, 2011). Gledališče zatiranih je v slovenskih zaporih še v povojih. V svojem diplomskem delu Roganova (2011) ugotavlja, da je zadnji koncept poznan samo v Zavodu za prestajanje kazni zapora Koper, medtem ko v Zavodu za prestajanje kazni zapora Dob in Zavodu za prestajanje mladoletniškega zapora in kazni zapora Celje tovrstnih praks nimajo.

Delo z lutko

Človek že od nekdaj vstopa v stik z neobvladljivimi silami (bogovi, umrli, duhovi), ker pa v dialog z njimi ni mogel stopati golorok in gologlav, je začel uporabljati maske in lutke. Na drugi strani pa uporabljajo lutke tudi otroci, in sicer za igranje, kjer poteka nekakšna intimna monodrama otroka, v kateri se odslikavajo in predelujejo življenjski položaji in vloge. Med svetostjo rituala in radostjo otroške igre je

prostor lutkarstva, v katerega stopimo, takoj ko začnemo igro z lutko. Takrat se začne igra, ki jo igra človeštvo že od svojega nastanka – lutke so namreč stare toliko kot ljudje (Kobolt, Sitar-Cvetko in Stare, 2005).

Lutke se nam zdijo izjemno močne, saj ne morejo umreti, tj. jih ne pesti eksistencialni strah. Od tod izhaja njihova velika svoboda, ki osvobaja množice napetosti in občutka socialne determiniranosti ter brezizhodnosti. Po drugi strani pa so lutke tudi zelo krhke, saj so postavljene na milost in nemilost animatorju, ki z njimi upravlja (prav tam).

Animacijo najlažje razložimo kot prenos energije, kjer je prisotna močna povezanost z empatijo in odgovornostjo. „Zbrati je treba energijo in jo prenesti v roke, iz rok pa v neživo lutko, da ta postane živa. Vse, kar želimo, da lutka izrazi, moramo poiskati v sebi. Mi moramo zbrati ljubezen, da bo lutka lahko ljubila, poznati moramo strah, da bo lahko prestrašena. Vse, kar lutka potrebuje, mora v sebi poiskati igralec. In lutka je zahtevna, iz igralca iztisne neverjetne stvari, ko radovedno išče po najglobljih predalih njegove duše.“ (prav tam, str. 244) Igralcu z lutko se odpira lastno intrapersonalno življenje ter nesluteno veliko področje notranjih odnosov in monodialogov, ki ponujajo prostor samorefleksije. Animator lahko prek lutke izrazi množico čustev, misli, občutkov, ne da bi se pri tem izpostavil, kajti: „Metafora je prostor, v katerem lutka obstoji. Živi.“ (Paljetak, 1975, v Kobolt, Sitar-Cvetko in Stare, 2005, str. 244)

Potek dela

Z obsojenkami smo se srečevali dvakrat tedensko od začetka aprila do sredine junija 2012, kar je bilo v seštevku 22 srečanj, ki so okvirno trajala po uro in 15 minut. Srečanja bi lahko razdelili na tretjine. V prvi tretjini so bila namenjena predstavitvi projekta, sklepanju dogovorov o temi in namenu projekta ter pisanju scenarija. V tem času se je začela skupina oblikovati. Ob koncu prve tretjine srečanj smo tako dobili skupino obsojenk, ki je pri projektu vztrajala do konca. V nadaljevanju so se sicer nekatere za krajši čas umaknile in nato spet vrnile, prav tako pa se je med srečanji priključilo nekaj novih obsojenk. Skupina sodelujočih je na koncu štela 20 oseb, 14 obsojenk ter šest študentov. Pri tem se je devet obsojenk srečanj udeleževale redno, pet jih je sodelovalo nekoliko manj redno, študentje pa smo se pri srečanjih izmenjevali.

V prvem delu naših srečanj so se med nami začeli vzpostavljati odnosi, počasi se je poglobljalo medsebojno zaupanje, občutila pa se je tudi že skupinska pripadnost. K temu je verjetno v največji meri pripomogel občutek varnosti, ki smo ga občutili tako študentje kot tudi obsojenke. Med srečanji se je nekajkrat zgodilo, da je med posameznimi obsojenkami oziroma med obsojenko in študentom prišlo do nesoglasij ali nesporazumov, a smo jih vedno pravočasno razrešili. To je po mnenju Balanove (2012) bistveno za ohranjanje občutka varnosti v ustvarjalnih skupinah. „Za občutek varnosti, ki naj ga nudi tovrstna skupina, je treba zaznati in prepoznati možne napetosti in jih preusmeriti v konstruktivne odnose.“ (prav tam, str. 18) Pri tem pa še doda, da je naloga socialnega pedagoga, da ravna v takih situacijah občutljivo in da ima znanje o procesih, ki se dogajajo znotraj skupin.

Ob koncu prve tretjine naših srečanj smo ugotovili, da prisotnost obsojenk na srečanjih upada, kar nas je nekoliko zmedlo, saj nismo vedeli, čemu to pripisati. Po pogovoru smo se odločili, da vzporedno s pisanjem scenarija vpeljemo oblikovanje lutk, čeprav smo njihovo oblikovanje sprva načrtovali šele v zadnji tretjini, ko naj bi bil scenarij že dokončan. To se je izkazalo za smiselno, saj se je prisotnost na srečanjih spet povečala, prav tako pa je skupina dobila novo energijo oziroma zagon za delo.

V zadnjem delu naših srečanj smo oblikovali sceno ter izbrali pesmi za glasbeno podlago, poleg tega pa smo nadaljevali in končali pisanje scenarija. Treba se je bilo dogovoriti o razdelitvi vlog v lutkovni predstavi in se naučiti besedilo. Zadnjo tretjino srečanj smo tako namenili dokončevanju scenarija, lutk in scene ter vajam in pripravam na predstavo.

V dobrih dveh mesecih druženja smo šli kot skupina skozi celoten ustvarjalni proces. Avtorica Balan (2012) o procesu, ki poteka znotraj ustvarjalnih skupin, pravi: „Skupina, ki gre skozi trajnejši (ali pa tudi krajši intenzivnejši) ustvarjalni proces, zadovoljuje različne potrebe in nas uči na več ravneh. Odvisno od skupinske dinamike in drugih značilnosti velja v različnih merah tudi za tako skupino, da v njej:

- zadovoljujemo svoje osnovne socialne potrebe, npr. potrebe po varnosti, zaupnosti, po druženju, pripadnosti, ljubezni, intimnosti pa tudi osnovne eksistenčne potrebe. Te navadno

zadovoljujemo v t. i. primarnih skupinah, nekatere izmed teh potreb pa lahko zadovoljimo tudi v drugih skupinah (na primer gledališki ali drugačni ustvarjalni skupini),

- uresničujemo različne kulturno specifične potrebe in interese, načrte, delovne naloge, potrebo po zabavi,
- ustvarjamo male socialne mikro-svetove, kjer dobijo naše potrebe in želje, naša dejanja in obnašanja svoj smisel“ (Ule, 1997, v Balan, 2012, str. 19).

TEŽAVE, S KATERIMI SMO SE SOOČALI MED PROJEKTOM

Pri projektu smo se srečevali tudi s težavami in manjšimi zapleti. Ena večjih ovir je bila usklajevanje časa in prevoz. Sprva je bil naš cilj, da je na vsakem srečanju prisoten vsaj en študent, ki je bil prisoten tudi na zadnjem srečanju pred tem, z namenom, da bi delo potekalo tekoče. To nam je sprva uspevalo, pozneje, bolj ko se je študijski semester bližal koncu, pa se je naš sistem podrl. Kljub temu smo v času celotnega projekta ohranili doslednost. Na vsakem srečanju sta bila tako prisotna najmanj dva študenta, v veliki večini pa trije oziroma štirje od šestih študentov.

Znotraj ekipe študentov smo se srečevali predvsem s težavami v komunikaciji. Pretok informacij je potekal v veliki večini prek elektronske pošte, kar se ni izkazalo za najboljše. Ob zaključni evalvaciji našega projekta smo prišli do ugotovitve, da bi bilo veliko bolj smiselno, če bi si informacije večkrat podelili iz oči v oči, saj bi bili bolj na tekočem z informacijami, lažje pa bi se tudi dogovarjali o nadaljnjih srečanjih.

Predvsem na začetku našega projekta smo se srečevali z nemotiviranostjo in pasivnostjo obsojenk. Še posebno v prvi tretjini srečanj se je dogajalo, da je le peščica obsojenk aktivno sodelovala, preostale prisotne pa so bile zgolj v vlogi opazovalk. Motivacija obsojenk kot tudi študentov je tekom projekta večkrat upadla, a smo z vztrajnostjo in predanostjo projektu vedno našli rešitev oziroma izziv, ki nas je gnal naprej proti končnemu cilju.

Ena izmed težav je bila tudi neupoštevanje dogovorov. Večkrat se je pripetilo, da smo se z obsojenkami dogovorili za ‚domačo nalogo‘, a

je v veliki večini niso opravile oz. so jo opravile z (veliko) zamudo. Kot primer lahko navedemo pisanje scenarija. Ta je bil zaradi neupoštevanja dogovorov dokončan šele teden dni pred predstavo.

Pri ustvarjanju lutkovne predstave smo na največ težav naleteli pri pisanju scenarija. Sprva je bila naša zamisel, da se pri oblikovanju scenarija razdelimo v manjše podskupine. Vsaka skupina naj bi pripravila besedilo za določen kader v predstavi, a se tak način dela ni pokazal za koristnega. Med srečanji smo sistem za pisanje scenarija še nekajkrat spremenili, a se prav nobeden ni izkazal za primernega. Na koncu smo pisanje scenarija prepustili eni izmed obojenk, ki je med projektom veliko prispevala k scenariju. Ta je svoje delo ob pomoči preostalih opravila odlično.

SMERNICE ZA IZVAJANJE PROJEKTA V ZAVODU ZA PRESTAJANJE KAZNI ZAPORA

Osebe, ki jim je bila odvzeta prostost, so specifična skupina za socialnopedagoško delo. V času projekta smo pridobili nekaj izkušenj pri delu s tovrstno populacijo, na podlagi katerih smo oblikovali smernice, ki bi morda prišle prav pri delu z osebami na prestajanju kazni zavora.

Preden navedemo smernice, ki temeljijo na naših izkušnjah, naj omenimo nekaj kompetenc, ki bi jih moral imeti vsak dober socialni pedagog oziroma vsi, ki delamo z ljudmi. Strokovne kompetence tistih, ki delamo z ljudmi, se ne smejo končati zgolj pri poznavanju teoretskih konceptov, saj bi nam pri praktičnem delu zmanjkalo orodij (Kobolt, 2001). Avtorica Vernooij (1995, v Kobolt, 2001) navaja, da morajo biti kompetence tistih, ki delamo z ljudmi, umeščene predvsem na področje osebnostnih kompetenc, na področje pridobivanja teoretičnega ekspertnega znanja, na področje analitičnega razumevanja različnih situacij v vzgojnem prostoru ter na področje ravnanja.

Pri osebnostnih kompetencah je pomembno, da spoznavamo lastna stališča, vrednote, predsodke, čustvene odzive, pričakovanja, svoje moči in šibkosti (Vernooij, 1995, v Kobolt, 2001). To toliko bolj drži za populacijo zaprtih oseb, ki so kot detektor in znajo v trenutku prebrati nekoga, ki od zunaj stopi v njihov svet. Iz izkušenj lahko povemo, da tu pretvarjanje nima smisla, in prej ko se tega zavemo, lažje bomo zgradili odnos, ki je naše edino učinkovito orodje.

Pri teoretičnem znanju je pomembno, da poznamo različne modele in njihove praktične izpeljave, ki jih omogočajo različni mediji (Vernooij, 1995, v Kobolt, 2001). Za analitično razumevanje so pomembni poznavanje in prepoznavanje socialnih situacij, vloge lastnih preceptivnih mehanizmov ter prepoznavanje in razreševanje konfliktov (prav tam). Kompetenca ravnanja se izkazuje z etičnostjo posegov, pripravljenostjo za samorefleksijo ter iskanjem individualno primernih poti (prav tam).

Kobolt in Rapuš Pavel (2006) še dodajata, da pri poseganju v življenjsko realnost posameznika ali skupine ne smemo biti osredotočeni zgolj in samo na napake, probleme, težave in pomanjkljivosti, temveč moramo biti pozorni tudi na pozitivne vidike in oporne točke.

Kot smo že omenili, so zaprte osebe specifična populacija in zahtevajo posebno pozornost pri delu z njimi. Omenili bomo nekaj smernic, ki nam jih je v začetku našega projekta posredovala direktorica zavoda Danijela Mrhar Prelič.

Ko stopiš v zavod za prestajanje kazni zapora, je pomembno, da spoštuješ zaprte osebe in njihovo integriteto ne glede na kaznivo dejanje. Vprašanje po vrsti kaznivega dejanja ni na mestu, saj je tako komuniciranje lahko zelo hitro dojeti kot moralizirajoče in obtožujoče. Tu naj omenimo še varovanje osebnih podatkov. Poklici, ki delajo z ljudmi, so povečini že z zakonom zavezani varstvu osebnih podatkov, v takšni instituciji, kakršen je zavod za prestajanje kazni zapora, pa je treba biti na to še posebej pozoren. Pri svojem delu moramo kot strokovni delavci paziti še na distanco v odnosu z varovanci zavoda. Treba je najti pot, ki se vije med osebnim in strokovnim, predvsem pa moramo biti pozorni, da nismo preveč osebni, da ne izpovedujemo preveč svojih osebnih stvari in izkušenj. Pri tem nam pomaga obojestransko vikanje. Čeprav se zna pripetiti, da bodo nekatere zaprte osebe le nekaj let starejše od nas ali celo iste starosti, je treba vztrajati pri vikanju.

Pri osebah, ki jim je bila odvzeta prostost, motivacija za različne prostovoljne dejavnosti precej hitro upade, zato je priporočljivo, da so srečanja kontinuirana in pogosta. V našem primeru smo se tako dobivali dvakrat na teden. Ker so tovrstne dejavnosti prostovoljne, ima velik vpliv na obisk vreme – če je lepo, bodo osebe, ki imajo to možnost, svoj prosti čas raje prebile na dvorišču. Poleg tega ima zavod

v popoldanskih urah tudi svoje aktivnosti. Večerno srečevanje se je tako izkazalo za smiselno in učinkovito. Kljub rednim srečanjem in večerni uri se je še vedno zgodilo, da je bila številčna udeležba manjša, kot smo pričakovali. V tem primeru se je izkazalo za učinkovito, če smo v zavodu poiskali sodelujoče in jih opozorili na naše srečanje.

Ob tovrstnih projektih je pomembno, da kot ekipa sodelujočim postavimo okvirje delovanja – recimo predlagamo nekaj morebitnih tem –, vendar ob tem ne smemo ostati togi, priporočljiva sta fleksibilnost ter upoštevanje idej sodelujočih. Tako sodelujočim ponudimo nekaj temeljev, vseeno pa jih ne omejimo preveč. Priporočljivo je tudi, da se do prihodnjega srečanja razdelijo manjše naloge, saj znajo biti situacije v zavodu precej nepredvidljive.

Pri izvajanju dejavnosti v tovrstnem zavodu posebno pozornost zahtevajo pripomočki in material, ki so potrebni za izvedbo. Kot zunanji delavci moramo upoštevati pravilo „kolikor stvari prineseš, toliko jih tudi odneseš“. V ta namen je koristno material in pripomočke prešteti pred vstopom in izstopom iz zavoda. Pri materialu je pomembno še to, da so barve in lepila na vodni osnovi.

Če med izvajanjem dejavnosti, torej v skupini, pride do nemirov med varovanci zavoda, se je treba obrniti na pravosodne policiste.

Ker je zavod za prestajanje kazni zapora represivna ustanova, veljajo posebna pravila za obiskovalce in zunanje delavce, ki smo jih dolžni upoštevati. V ta namen je treba za vsako stvar, ki jo želimo prinesiti v zavod, tudi če so to samo piškoti, vnaprej vprašati za dovoljenje. Če smo v dvomih, raje vprašajmo, kakor da bi stvari počeli na lastno pest. Pozorni moramo biti tudi, da v zavod ne prinašamo oziroma iz njega ne odnašamo stvari, za katere nas prosijo zaprte osebe. Kot že zgoraj omenjeno, veljajo v zavodu posebna pravila, zato ob tovrstni situaciji tudi poveš in svetuješ osebi, naj se obrne na zaposlene.

To je bilo nekaj splošnih smernic, ki veljajo za delo v zavodih za prestajanje kazni. Med našim projektom pa smo se soočili tudi z nekaterimi ovirami, ki jih bomo zdaj preoblikovali v specifične smernice za oblikovanje lutkovne predstave.

Specifične smernice za oblikovanje lutkovne predstave

Najprej je treba pri udeležencih razbiti stereotip, da so lutkovne predstave samo za otroke. Treba je razložiti, da obstajajo tudi lutkovne

predstave, ki so namenjene odraslim, prav tako kot otroške predstave pa imajo lahko na koncu neko sporočilo publiki. Koristno je tudi povedati, da pri lutkovni predstavi ne gre za enkratni dogodek, temveč za proces, ki je sestavljen iz različnih enot – izbira teme, pisanje scenarija, izdelovanje lutk, priprava scene, vaje ter nastop. Tu je treba še poudariti, da ni treba vsakomur delati vsega – nekomu leži pisanje scenarija, drugi je spretnejši pri šivanju, spet tretji ima talent za nastopanje. Vse skupaj ima za posledico, da lahko vsakdo prispeva delček sebe in svojega znanja.

Ko je skupina v fazi izbiranja teme, priporočamo razdelitev v podskupine. Izkušnje kažejo, da tako vsakdo lažje izrazi svoje predloge, saj se ne izpostavi pred celotno skupino. To pripelje do tega, da dobimo več različnih predlogov. Po pogovoru v podskupinah naj sledi predstavitev tem vsem navzočim ter skupna odločitev za temo oziroma teme.

Pisanje scenarija in izdelovanje lutk naj potekata sinhrono. V nasprotnem primeru se lahko ves proces precej zavleče – scenarij namreč ne nastane na enem srečanju – poleg tega pa lahko udeleženci izgubijo nadaljnjo motivacijo za sodelovanje – nekdo, ki mu pisanje ne leži, preneha obiskovati delavnice. Pri tem pa je pomembno, da ti dve skupinici med seboj sodelujeta, da skupina, ki izdeluje lutke, ve, koliko lutk je potrebnih, ter kakšne vloge nastopajo v besedilu. Paziti moramo, da lutke ne predstavljajo resničnih oseb, razen če ta oseba dovoli, da se izdelata lutka po njeni podobi. Prav tako se pri pisanju scenarija oseb ne sme poimenovati imensko, razen če se oseba strinja, da je v igri omenjeno njeno ime. Pri vsem tem moramo paziti, da prvosodni policisti in vodstvo niso omenjeni, predvsem pa da lutke in besedilo niso žaljivi do nikogar, ne do zaposlenih ne do zaprtih oseb.

Poleg zgoraj naštetih priporočil je potrebna še usklajenost tima. Pomembna je sprotne evalvacija v ekipi, da vsak član ekipe ve, na kateri stopnji je projekt. Morda je še koristno, če se člani tima med seboj razdelijo v podskupine in vsaka od njih prevzame določeno fazo projekta. To zna biti primerno predvsem pri pisanju scenarija. Tudi če niso prisotni vsi člani te podskupine, preostali vedo, kaj je že napisano in kje je treba nadaljevati.

To je bilo le nekaj napotkov, ki znajo koristiti pri delu z zaprtimi osebami. Vseeno pa nam ti napotki ne koristijo prav veliko, če

ne upoštevamo čisto preprostega, a najpomembnejšega dejstva: biti človeški – kar daš, to tudi dobiš!

SKLEP

Po izkušnji v ZPKZ IG lahko trdimo, da je projekt v vseh nas pustil pomemben pečat, saj menimo, da je bil to do zdaj najbolj kakovostno izkoriščen čas med našim študijem. Pridobili smo veliko novih izkušenj: za delo z zaprtimi osebami, za timsko delo, za vzpostavljanje in ohranjanje odnosa z različnimi strokovnimi delavci, za načrt in izvedbo projekta. Hkrati pa smo se kot skupina študentov morali naučiti prilagajanja, fleksibilnosti, poslušnosti in usklajevanja različnih interesov. Pomemben del novih izkušenj so prinesle težave, s katerimi smo se morali soočati in jih sproti reflektirati oziroma odpravljati.

S projektom smo obsojenkam pokazali enega od načinov, kako komično, a hkrati kritično izraziti svoje mnenje. Ena od nastopajočih je zapisala, da so s tem: „na ustvarjalen način /.../ predstavile teme, ki se nam zdijo pomembne, kako sploh funkcioniramo in živimo v zaporu.“ (Big baba te gleda - Lutkovna predstava v ZPKZ IG, b. d.). S skupnimi močmi smo njihov glas predstavili zaposlenim. Odzivi obsojenk in zaposlenih na lutkovno predstavo oziroma na celoten projekt so bili pozitivni, v kolikšni meri pa je to dejansko vplivalo na klimo v zavodu, pa ne moremo govoriti.

Za konec želimo poudariti, da so pristočasne dejavnosti pomemben dejavnik za izboljšanje klime in odnosov med zaprtimi osebami. Pomembno pa je, da dejavnosti vodijo oziroma izvajajo zunanji sodelavci, prostovoljci, in ne zaposleni, saj sta delovna klima in odnos popolnoma drugačna med zaprtimi osebami in zunanjimi izvajalci. Ta je bolj sproščena, neformalna in posledično mogoče bolj učinkovita. Naš namen je bil vplivati tudi na klimo in odnos med zaposlenimi in zaprtimi osebami, saj smo skozi predstavo izpostavili problematiko, ki so jo zaznale in čutile zaprte osebe. Če strnemo, lahko pristočasne dejavnosti s strani zunanjih izvajalcev vplivajo pozitivno na zaposlene, zaprte osebe in na sam odnos med njimi.

LITERATURA

- Balan, B. (2012). *Vloga in uporaba umetnosti v Socialni pedagogiki*. (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Big baba te gleda – Lutkovna predstava v ZPKZ IG (b. d.). Pridobljeno 28. 6. 2012 s svetovnega spleta: http://www.mp.gov.si/fileadmin/mp.gov.si/pageuploads/mp.gov.si/uiks/2012/Fotografije/120620_ZPKZ_Ig_vtisi_obsojenke.pdf.
- Burzič, A. (2009). *Problematika izvrševanja zaporne kazni v ženskem zaporu Ig*. (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo.
- Kobolt, A. (2001). Mediji v socialnopedagoški teoriji in praksi. *Socialna pedagogika*, 5(3), str. 231–236.
- Kobolt, A., Sitar Cvetko, J. in Stare, A. (2005). Gledališko ustvarjanje kot socialno integrativno delo z mladimi. V *Socialna pedagogika*, 9(3), str. 229–264.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Osnove interveniranja. V B. Dekleva, A. Kobolt, M. Sande, Š. Razpotnik, D. Zorc Maver (ur.), *Izbrani koncepti stroke* (str. 87–104). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mrevlje, N. (2007). Življenje obsojenk v Zavodu za prestajanje kazni zapora Ig. *Etnolog. Nova vrsta*, 17(68), str. 147–166.
- Mrhar Prelič, D., osebna komunikacija po elektronski pošti, 17. 8. 2012.
- Rogan, S. (2011). *Uporaba gledališča v Zavodih za prestajanje kazni zapora*. (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Varuh človekovih pravic RS (b. d.). *Državni preventivni mehanizem – poročilo o opravljenem obisku na lokaciji*. Pridobljeno 30. 7. 2012 s svetovnega spleta: http://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/DPM/2011-ZPKZ-IG.pdf.

„KONČNO SVOBODNI?“¹ – PERSPEKTIVE MLADIH O SAMOSTOJNEM ŽIVLJENJU PO ODHODU IZ MLADINSKEGA DOMA

“FREE AT LAST?” – VIEWS OF YOUNG
PEOPLE ON LEADING AN INDEPENDENT LIFE
AFTER LEAVING INSTITUTIONAL CARE

Sanja Radić Bursać, *soc. ped.*

Združenje Letim, Zagreb

Ivana Jedud Borić, *doc. dr. sc.*

Oddelek za vedenjske motnje

Edukacijsko-rehabilitacijska fakulteta

Univerza v Zagrebu

jivana@erf.hr

POVZETEK

Delo obravnava problematiko samostojnega življenja mladih po odhodu iz mladinskega doma. Predstavljena je kvalitativna raziskava, katere namen je iz perspektive mladih, uporabnikov institucionalne oskrbe, raziskati in opisati izkušnje samostojnega življenja. V raziskavo so vključeni mladi iz treh različnih mladinskih domov na področju Republike Hrvaške. Podatke smo pridobivali s polstrukturiranimi intervjuji, pri njihovi obdelavi pa je bila uporabljena kvalitativna analiza besedila. Dobljeni rezultati so v delu interpretirani in podkrepljeni z izjavami sodelujočih v raziskavi. Ključna sporočila mladih v raziskavi kažejo, da mladi

¹ Temelji na izjavi ene od udeleženk raziskave.

bivanje v mladinskem domu doživljajo kot pozitivno, zato je zanje odhod od tam težka izkušnja, polna strahov in negotovosti.

KLJUČNE BESEDE: *mladinski dom, mladi, samostojno življenje, kvalitativna metodologija.*

ABSTRACT

The following article deals with the issue of independent life following the removal from institutional care. The main part of the article comprises a qualitative survey centered on the experience of independent life of young people who had been placed in institutional care. The survey was conducted among young people from three homes in the Republic of Croatia and employed a semi-structured interview and qualitative analysis of the responses. The results obtained are interpreted and substantiated herein with statements made by respondents. The main conclusion drawn is that young people hold a positive view of institutional care and therefore experience the transition to independent life as difficult, daunting and characterized by uncertainty.

KEYWORDS: *institutional care for youths, young people, independent life, qualitative methodology.*

MLADI, KI PRIHAJAJO IZ OSKRBE - VEČKRATNE TRANZICIJE IN OTEŽENO OSAMOSVAJANJE

Otrokom, ki so odraščali zunaj svoje družine, so že zaradi samega dejstva oddvojenosti od družine odvzete določene pravice, sicer zagotovljene otrokom, kar jih uvršča v posebej ranljivo skupino (Žižak in Vizek Vidović, 2004). Raziskave, opravljene z otroki in mladimi, nameščenimi v mladinske domove (v hrvaškem jeziku „dječji dom“) v Republiki Hrvaški², so pokazale, da je njihovo psihosocialno funkcioniranje

² V Republiki Hrvaški se zunajdružinska namestitvev otrok izvaja na treh zakonskih osnovah: Družinski zakon (NN 61/2011), Zakon o socialni oskrbi (NN 33/2012) ter Zakon o sodišču za mladino (NN 84/2011). Na temelju teh zakonov se lahko otroka loči od družine in se ga namesti v dom za otroke in mlajše polnoletne osebe, v rejniško družino, družinske domove ter vzgojne ustanove.

ogroženo. Kažejo več težav pri vedenju in izražanju občutkov, imajo več težav z mentalnim zdravjem ter so izpostavljeni večjim razvojnim tveganjem (Ajduković in Sladović Franz, 2003). Poleg težjih pogojev odraščanja, ki jih imajo, in tveganj nastanka posledic zaradi ločitve od družine je ta skupina otrok soočena tudi s težjim in bolj tveganim procesom osamosvajanja. Vemo, da je osamosvajanje pomembno življenjsko obdobje za vsako mlado osebo, prežeto je s številnimi vprašanji, prehodi, pričakovanji in negotovostjo. Gre za proces odraščanja, učenja neodvisnosti od staršev ali skrbnikov, grajenja lastne identitete in prevzemanja novih vlog – delovnih, partnerskih, starševskih idr. Večinoma mladi z nestrpnostjo pričakujejo osamosvajanje in tisto, kar se pogosto razume kot svoboda – da samostojno odločajo o sebi brez nadzora in skrbi staršev ali drugih pomembnih oseb. Pri mladih, ki odraščajo v ustanovah stran od lastne družine, je lahko vidik osvobajanja od pravil in zahtev še toliko vabljivejši. Obdobje osamosvajanja pa je lahko pogosto tudi relativno stresno, še posebej za tiste mlade, ki nimajo ustrezne podpore s strani staršev. V tem smislu so posebej izpostavljeni mladi, ki so odraščali v zunajdružinski oskrbi: v mladinskih domovih, rejništvu in vzgojnih ustanovah. Kusturin (2002) navaja, da je za to skupino mladih obdobje prehoda v samostojno življenje po letih, preživetih v stabilnem okolju ustanove, še težje kot njihovim vrstnikom. V zvezi s tem Žižak, Koller Trbovič in Jeđud (2005) govorijo o trojni tranziciji te skupine mladih. Prva je tranzicija na osebni ravni in je vezana na prehod od otroka do odrasle osebe. Druga tranzicija je družbena in se nanaša na širše okoliščine družbe, v kateri živimo, zaznamuje pa jo negotovost. Ti dve tranziciji sta značilni za vse mlade, tretja pa je značilna za mlade, ki živijo v zunajdružinski oskrbi, in se nanaša na prehod iz ustanove v samostojno življenje. Hkrati se čas zapuščanja primarne družine in pridobivanja samostojnosti zamika, zato mladi v zahodnih družbah samostojno življenje začinjajo v poznih dvajsetih in tudi v zgodnjih tridesetih letih. Arnett (2007) govori o novi fazi odraščanja, ki jo imenuje odraščanje v nastajanju (angl. *emerging adulthood*). Mladi, ki odraščajo v zunajdružinski oskrbi, tega ‚luksuza‘ nimajo oziroma - kakor navajata Mržek in Krajncan (2010) - sistem družbenih intervencij ne sledi tem družbenim spremembam. V tem kontekstu Mann-Feder (2007) poudarja, da so se mladi v zunajdružinski oskrbi prisiljeni osamosvojiti hitreje kot vrstniki ter se morajo

soočiti s tem, da v procesu osamosvajanja nimajo ustrezne pomoči s strani lastne družine, kar lahko privede do občutkov žalosti, nezadovoljstva in jeze. Za mlade, ki prihajajo iz oskrbe, samostojno življenje največkrat ni ponujeno kot izbira, prav tako njihova pripravljenost na osamosvajanje ni odločilni dejavnik v tem procesu, zato lahko prehod v samostojno življenje doživljajo kot svojevrstno deložacijo iz sistema oskrbe (prav tam, 2007).

Ta skupina mladih se v anglosaški literaturi opisuje z izrazom ‚care leavers‘ (tisti, ki zapuščajo oskrbo), izraz se v glavnem uporablja na področju Velike Britanije in Škotske, ter ‚aging out of care‘ (preraščanje skrbi), ki se predvsem uporablja na področju ZDA.

Raziskave o življenju mladih po odhodu iz zunajdružinske oskrbe (Stein, 2006; Tweddle, 2007; Reid, 2007; Goyette, 2007; Šimić, Kusturin in Zenko, 2011) kažejo na določene skupne značilnosti te skupine: nižja izobrazbena raven, nezaposlenost ali nestabilna zaposlitev, nižji prejemki, starševstvo pri nizki starosti, negotov stanovanjski status, odvisnost od socialne pomoči, težave z mentalnim zdravjem, večje tveganje za razvoj odvisnosti, večja verjetnost vključevanja v kriminalne aktivnosti. Glede na težave, s katerimi se srečujejo ti mladi pri vzpostavljanju samostojnega življenja, Croft, Crolla in Mida-Briot (2003) navajajo tri vidike socialne izključenosti: večkratna negotovost (soočajo se z več vzporednimi neugodnimi okoliščinami, kot so nezaposlenost, diskriminacija, nerešeno stanovanjsko vprašanje, pomanjkljiva izobrazba), kompleksnost tveganih življenjskih pogojev (npr. slabi stanovanjski pogoji), ki lahko privedejo do slabega zdravja, kar pa je posledično povezano s tem, da težje najdejo delo in lažje zapadejo v revščino, ter nezmožnost uresničevanja pravic, kot so pravica do šolanja, zaposlitve itd. V tem smislu Rapuš Pavel (2005) v raziskavi o nezaposlenosti mladih pride do sklepa, da so najpomembnejši faktorji ranljivosti, ki vodijo v večje tveganje socialne izključenosti, naslednji: nizka stopnja izobrazbe, pasivnost na formalnem trgu dela, negotov finančni položaj in pomanjkanje ali odsotnost finančne podpore s strani države. Na drugi strani se kot zaščitni dejavnik kaže socialna podpora s strani lastne družine. Sklenemo lahko, da so vsi navedeni dejavniki ranljivosti hkrati tudi ključne značilnosti mladih, ki se osamosvajajo po zunajdružinski oskrbi, zato je razumljivo, da so vsi mladi

izpostavljeni tveganju, da postanejo socialno izključeni, še zlasti če upoštevamo pomanjkanje družinske podpore.

Glede na razpoložljivo literaturo lahko opazimo, da je prišlo v svetu do porasta zavesti in ukvarjanja s problematiko tranzicije mladih, ki pridejo iz oskrbe. To se kaže v številnih spremembah in reformah, ki se nanašajo na zakonodajo, državno politiko ter programe, ki so na voljo mladim, preden začnejo samostojno življenje. Kakor navaja Reid (2007), se države povsod po svetu trudijo izboljšati situacijo mladih v tranziciji, pri čemer so najuspešnejši tisti programi, ki zagotavljajo takšno raven podpore, kot jo vrstniki dobivajo od staršev, torej podpora presega usmerjenost na izobrazbeno in finančno področje. Naj navedemo še nekaj primerov s področja Evrope in Amerike. Na Škotskem denimo imajo še zlasti po sprejetju Children Scotland Acta (1995) pomembno vlogo in največjo odgovornost pri sprejemanju številnih meril prav lokalne skupnosti. Posebna pozornost je usmerjena k tistim, ki prihajajo iz oskrbe. Tako otrokov blagor ni več skrb socialne službe, temveč celotne skupnosti (Millar, 2007). Podobno se bere tudi zakon, ki velja v Veliki Britaniji od leta 2000 (Children Leaving Care Act), ki zagotavlja, da je lokalna skupnost neposredno odgovorna za mlade, ki so oskrbo zapustili s 16 leti, do njihovega 19. leta. S tem se še posebej poudarja finančna in moralna odgovornost lokalne skupnosti (Goddard, 2003, po Reid, 2007). Proces tranzicije se načrtuje za vsako mlado osebo po oceni njenih potreb, ki mora biti narejena, preden ta zapusti sistem oskrbe. Lokalna skupnost je povezana z mladostnikom, zanj skrbi (vsak varovanec ima svojega osebnega svetovalca) do 21. leta, včasih pa se ta skrb zaradi izobraževanja podaljša tudi do 24. leta. Kot navaja Tweddle (2007), je ta zakon usmerjen na izobraževanje, trening spretnosti in finančno podporo. V ZDA se v primerih mladostnikov, ki zapuščajo rejniško družino in se znajdejo v procesu tranzicije, ravna po Foster Care Independence Act (1999, v Tweddle 2007), v katerem je poudarek na razvijanju programa in služb, usmerjenih na izobraževanje, zaposlovanje in treniranje življenjskih spretnosti (prav tam).

Na Hrvaškem so se v zadnjih desetih letih okrepile iniciative na državni in lokalni kot tudi na ravni organizacij civilnih družb, in sicer v smeri olajšanja poti k samostojnosti mladih po odhodu iz zunajdružinske oskrbe. Eden od ukrepov, sprejetih s strani države, ki so poskrbeli za pozitivne spremembe v sistemu oskrbe, se nanaša na bolj

razširjeno možnost koriščenja storitev nastanitve za skupino polnoletnih mladih, starih do 21 let, in sicer skozi razvijanje stanovanjskih skupnosti (Žganec in Kujundžić, 2003). Mladinski domovi so pridobili možnost zasnovanja stanovanjskih dislociranih skupnosti, domov za polsamostojno bivanje mladih s ciljem, pripraviti jih na samostojno življenje. Naslednja pozitivna sprememba v sistemu oskrbe za mlade v zunajdružinski namestitvi je možnost finančne podpore, tj. štipendije v času šolanja. Čeprav je število tistih, ki obiskujejo fakulteto, izredno majhno, je to vseeno velik napredek glede na prejšnja leta, ko takih možnosti praktično ni bilo. Poleg štipendije imajo mladi možnost določen čas preživeti v osnovnih stanovanjskih skupnostih (Žic Grgat in Jelavić, 2005) ali dobiti posteljo v študentskem domu.

Poleg navedenih dveh zakonskih sprememb na državni ravni se je okrepilo tudi delo združenj civilne družbe v smislu ustvarjanja programa priprav za samostojno življenje ter zagovarjanje pravic mladih, ki začenjajo samostojno življenje po odhodu iz zunajdružinske oskrbe. V tem kontekstu je treba omeniti programe združenja Igra, Združenja za iniciative v socialni politiki, ter združenja Letim. Združenje Igra od leta 2002 izvaja program Stik, usmerjen v napredovanje življenjskih spretnosti otrok in mladostnikov v institucionalni obravnavi. Skozi skupinska in individualna srečanja z uporabniki usvajajo nova znanja in veščine, ki so potrebni ob prihodu v ustanovo in tudi takrat, ko jo zapustijo. Poudarek je na krepitvi njihovih osebnih potencialov kot tudi na možnosti pridobivanja nasvetov o lastnih zmogljivostih mladih kot pomoč pri lažjem shajanju na samostojni poti (Udruga igra, b. d.). Drugi tak program je Na izviru samostojnosti, ki se nanaša na pripravo uporabnikov mladinskih domov za samostojno življenje skozi urjenje življenjskih spretnosti, katerih nosilec je Združenje za iniciative v socialni politiki. Program je usmerjen na poučevanje praktičnih veščin, potrebnih za samostojno življenje, kot temelj dobrih medčloveških odnosov in sprejemanje različnosti ter informiranje o delovnih in življenjskih pravicah kot tudi o možnostih aktivnega vključevanja in sodelovanja v družbi. Skozi delo se mladi uporabniki krepijo za aktivno in odgovorno oblikovanje lastnega življenja po dohodu iz mladinskega doma ter sodelovanje pri oblikovanju družbe, v kateri so pomembni člani.

S skupnim delovanjem strokovnjakov iz združenj Igra in Letim (katerih člani so samoiniciativno izpeljali program Na izviru samostojnosti) je bila leta 2011 ustanovljena spletna stran Skok v življenje (Skok u život, b. d.), namenjena mladim po osamosvojitvi. Spletno stran urejajo mladi sami, na njej pa lahko poleg koristnih informacij najdejo tudi razmišljanja in komentarje.

Čeprav je opaziti, da so bile na področju Hrvaške v zadnjih nekaj letih ustanovljene številne iniciative za izboljšanje življenja mladih po odhodu iz oskrbe, se strinjamo z Anghel (2011), ki glede na raziskave, ki jih je v zvezi s to problematiko opravila za primer Romunije, poudarja pomanjkanje tovrstnih raziskav v državah vzhodne Evrope. Anghelova omenja, da je večina raziskav o odhodu iz oskrbe opravljena v državah zahodne Evrope (zlasti EU) ter v ZDA. Meni, da so potrebne raziskave tudi v drugih državah, treba pa je upoštevati tudi družbeno-politično specifično posamezne države. Menimo, da lahko ponudi raziskava, omenjena v delu, vsaj delni vpogled v doživljanje in perspektivo mladih na Hrvaškem ter tako postane možna podlaga za nove, obsežnejše raziskave. Namen tega dela je skozi predstavitev in razpravo o rezultatih v udeleženi obliki dati glas mladim, ki so v zunajdružinski oskrbi.

CILJI IN METODE DELA

Raziskovanje, ki bo predstavljeno v nadaljevanju, temelji na kvalitativnem pristopu, ki omogoča razumevanje resničnih življenjskih pojavov, vsakodnevnih zgodb ljudi, kjer je glavni poudarek na razumevanju tega, kako sami posamezniki interpretirajo ter doživljajo sebe, svoje okolje, svet, v katerem obstaja možnost odkriti novo resničnost (Mesec, 1998).

Splošni cilj raziskave je dobiti vpogled v perspektivo mladih uporabnikov mladinskih domov in o samostojnem življenju po odhodu iz institucije. Poleg splošnega cilja sta izpostavljena tudi specifična cilja:

- utrditi in opisati doživljanje mladih v povezavi z življenjem v domu,
- vpogled v pričakovanja in izkušnje samostojnega življenja po odhodu iz oskrbe.

UDELEŽENCI V RAZISKAVI

Izbor udeležencev v kvalitativni raziskavi se nanaša na vzorec, na t. i. ključne informatorje (Ajduković, 2008). Ker se raziskuje doživetja in izkušnje samostojnega življenja mladih po odhodu iz institucionalne oskrbe, so ključni informatorji mladi uporabniki mladinskih domov, ki so se znašli pred odhodom iz doma ali so že začeli samostojno živeti.

V raziskavi je sodelovalo 9 mladostnikov iz treh različnih mladinskih domov na Hrvaškem (Mladinski dom Izvor Selce, Mladinski dom Lipik, Mladinski dom Sv. Ana, Vinkovci). Med njimi so bili trije mladostniki, šest pa je bilo mladostnic, v času raziskave jih je bilo polnoletnih šest. Štirje udeleženci so obiskovali srednjo šolo, trije so bili zaposleni, ena udeleženka je bila nezaposlena, ena pa je obiskovala fakulteto. Dolžina bivanja mladostnikov v domu se je gibala med dvema in devetimi leti, samo dva od njih pa sta v njem preživela manj kot sedem let. Povprečno bivanje v domu našega vzorca vprašanih je 6,83 leta. V času, ko je bila opravljena raziskava, je samostojno življenje začelo pet sodelujočih. Mladi, ki so pravkar začeli samostojno življenje, so živeli v zunajzakonskih skupnostih, v lastni družini ali samostojno v študentskem domu. Tisti, ki so bili v fazi priprav za samostojno življenje, so živeli v mladinskem domu oziroma v stanovanjskih skupnostih.

NAČIN PRIDOBIVANJA PODATKOV

Podatki so pridobljeni z metodo polstrukturiranega intervjuja, sestavljenega za potrebe te raziskave. Pridobivanje podatkov je izvedeno skladno s smernicami Etičnega kodeksa raziskovanj z otroki (2003). Pred intervjujem je bil opravljen razgovor, v katerem so bili udeleženci seznanjeni s cilji in načini izpeljave raziskave. Vsi udeleženci so dali svoje soglasje za sodelovanje v raziskavi. Intervjuji so bili večinoma vodeni individualno, razen če sta morala nanj odgovoriti dva intervjuvanca hkrati (zaradi šolskih obveznosti ali organizacijskih zmožnosti doma). Zaradi upoštevanja želja sogovornikov in prostorskih omejitev se trije razgovori niso snemali, temveč zapisovali. Vsem vprašanim je bila dana možnost vpogleda v dobesedno prepisane intervjuje z možnostjo dopolnitve, razjasnitve in popravljanja zapisa, za kar vprašani

niso izrazili zanimanja in zahteve. Večina pa jih je izrazila željo po ponovnem prihodu spraševalca in informiranju z rezultati raziskave.

METODE OBDELAVE PODATKOV

Pri obdelavi podatkov je poleg raziskovanja uporabljena kvalitativna analiza besedila, katerega cilj je strniti in strukturirati ter razumeti in razložiti empirično gradivo, dobljeno v procesu pridobivanja podatkov (Novak in Koller Trbovič, 2005). Prikaz načina kodiranja je podan v **TABELI 1**. Podatki, pridobljeni v raziskavi, so obdelani po naslednjih korakih po postopku odprtega kodiranja:

TABELA 1: Prikaz načina kodiranja

izvirno besedilo	koda	kategorija	področje
<i>Trenutno nisem zaposlena, pravzaprav iščem delo. Dobila sem odpoved zaradi, kako se reče, na r... r, recesije. Ampak do zdaj nisem imela rednega dela, delala sem sezonsko v različnih pivnicah. (e) *</i>	nezmožnost najti zaposlitev in nezadovoljujoči delovni pogoji		
<i>Delovnik je 8 ur, včasih pa se to razvleče na 12, 15 ur ... več sem na delu kot doma ... Tukaj je vse na meni. Že dolgo nisem videl svoje plače. (m1)</i>		težave v samostojnem življenju	samostojno življenje
<i>Pred tem sem bila v stanovanju, ki mi ga je našel fant ... to je bilo takoj po odhodu. Bilo je katastrofalno. To je bila garaža, ne stanovanje. Med temi štirimi stenami sem zmrzovala. Sedela sem v trenirki in se tresla od mraza ... Ko se samo spomnim tega! Lastnik mi na koncu ni vrnil are, še celo obtožil me je, da sem mu jaz dolžna. (d2)</i>	težave pri iskanju ustrezne namestitve		

* S črkami so označeni posamezni intervjuji oziroma izjave sodelujočih v raziskavi.

1. branje prepisa intervjuja
2. pripisovanje kodov izvornim izjavam
3. združevanje kodov v abstraktnejše kategorije
4. spajanje kategorij v nadrejene celote (področja)
5. interpretacija podatkov glede na področja in pripadajoče kategorije

PRIKAZ REZULTATOV IN RAZPRAVA

Podatki so prikazani glede na področja in njim pripadajoče kategorije, pri čemer so izvorni citati³ sogovornikov uporabljeni, da so z njimi podkrepljeni rezultati. Z obravnavo podatkov sta se izpostavili dve večji področji oziroma je opaženo, da mladi govorijo o dveh fazah svojega življenja: **življenje v domu** in življenje po odhodu iz njega oziroma **samostojno življenje**. Področje samostojnega življenja mladi opisujejo skozi konkretne izkušnje in skozi svoja pričakovanja.

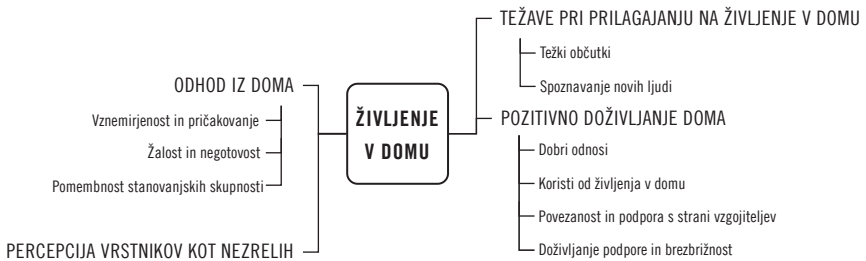
ŽIVLJENJE V DOMU

Ko so govorili o svojih izkušnjah življenja v mladinskem domu, so udeleženci v raziskavi v glavnem najprej navedli **težave pri prilagajanju na življenje v domu**, pri čemer opisujejo svoja doživetja ob prihodu v novo sredino in spoznavanje novih, neznanih oseb. Svoje prve dneve v domu mladi opisujejo kot ‚težke‘, ‚neznane‘ in ‚čudne‘, pri čemer poudarjajo, da so jim pri prilagoditvi največ pomagali vzgojitelji in vrstniki.

Vsi mladostniki, udeleženi v tej raziskavi, izkazujejo **zadovoljstvo in pozitivno doživljanje življenja** v institucijah, v katerih so najpogosteje preživeli večje število let. V izjavah mladostnikov so posebej izpostavljeni **vzgojitelji**, ki jih mladi doživljajo izrazito pozitivno, zato dobimo vtis, da je odnos z vzgojitelji pomemben dejavnik njihovega življenja v domu. Glede let, preživetih v mladinskem domu, se mladi pogosto spominjajo, kako so se sčasoma naučili živeti v domu in **razvili navade** življenja v domu („*Popolnoma sem se navadila na*

³ Področja in kategorije so poudarjeni s krepkim tiskom, citati sodelujočih v raziskavi pa so pisani ležeče.

dom in vse v njem.; Ker sem se navadila, bi mi bilo težko oditi iz njega.“) Svoje življenje v domu doživljajo kot **veliko koristi** zase, zlasti glede na življenje, ki so ga imeli v lastnih družinah („To je bilo lepo obdobje v mojem življenju, lepa izkušnja, kajti če ne bi šla v dom, kdo ve, kaj bi se zgodilo z mano. Mogoče ne bi končala niti osnovne šole ... Zelo sem hvaležna, ker sem bila v domu.“ (k2) „V osmih letih sem spoznala, da imam tukaj vse, kar prej nisem mogla imeti, vse, kar nisem mogla imeti doma.“ (k1)) V tem pogledu so doživetja nekaterih med njimi tako pozitivna, da bi jih priporočili svojim otrokom, kar niti ne čudi glede na čas, ki so ga nekateri mladi preživeli v mladinskem domu – za marsikoga je bil to dom in kraj, kjer je odraščal. Mladostniki prav tako izpostavljajo pomembnost povezanosti, ki jo občutijo z vzgojitelji ter drugimi mladimi, zato lahko sklepamo, da ustanovo zares jemljejo za svoj dom: „Mi smo velika družina. Jaz sem



SLIKA 1: Prikaz področja Življenje v domu

imela v domu vse.“ (e) Mladi se vzgojiteljev spominjajo kot oseb, ki so jim ponujale **pomoč in podporo**, nemalokdaj pa so prevzeli tudi vlogo njihovih staršev: „Moja vzgojiteljica, ona je tako super, ona je tako dobra. Ona mi je kot mama pravzaprav.“ (k2)

Pomemben segment opisa življenja v domu je občutek sodelujočih, da jim je bila ponujena celotna podpora, kar je prispevalo k občutku gotovosti. V povezavi s tem mladi velikokrat navajajo **brezbriznost** v času življenja v domu, ki jo pogrešajo, ko začnejo živeti samostojno, kar je posebej opazno pri tistih, ki so se v samostojnem življenju soočili s številnimi obveznostmi in zahtevami vsakdanjika. Nekaj izjav mladih: „Vse to mi manjka, ja ... Bila je podpora. Rekli so mi: To je v redu, to ni v

redu ... zdaj pa moram sama dvakrat premisliti, ali bom nekaj naredila ali ne.“ (d2); „Če bi morala povedati, kako mi je bilo v domu, bi rekla super! Želela bi se spet vrniti. Ko si v domu, imaš vse skuhano, oprano, edino, kar moraš delati, je učenje. Zdaj mi to nekako manjka ... Težko mi je ... Vse delati sama ...“ (m2). Poleg številnih pozitivnih doživetij v povezavi z domom pa ena od udeleženk govori o tem, da ji manjka lastna družina („To ti vedno manjka, ne glede na to, koliko se ti trudijo nadomestiti družino in ti dajati ljubezen, se ti ne morejo toliko posvetiti kot tvoji starši.“ (k2)).

Ko govorijo o **odhodu od doma**, so opazne razlike v doživetjih tistih, ki že živijo samostojno, imajo torej konkretno izkušnjo odhoda iz mladinskega doma, ter tistih, ki so šele v fazi priprav na samostojno življenje. Mladi, ki so v fazi priprav na odhod, govorijo o samostojnem življenju **pozitivno vznemirjeni in polni pričakovanj**. Skozi intervjuje je mogoče opaziti njihovo opazno željo po samostojnem življenju, željo po biti sam, ki se predvsem navezuje na potrebo po več zasebnosti (poleg manjšega intimnejšega prostora brez sostanovalcev), kar je najizraziteje pri tistih, ki so v ustanovi preživeli daljše obdobje.

Mladi, ki že živijo samostojno, dan odhoda iz doma opisujejo v glavnem skozi **občutje žalosti in negotovosti**: „Moram naprej, v novo življenje, na novo pot, in ... bila sem zelo žalostna. Jokala sem ...“ (k2); „Uf! Zelo težko ... Hotela sem ... Zelo težko, težko ... in žalostno je bilo. Najtežje mi je bilo, ko sem potoval z vlakom; razmišljal sem, kdaj se bom spet vrnil v to mesto in videl ljudi, ki so bili tako dolgo z mano.“ (m1); „Glavo imam polno vsega, ne vem, kaj bom zdaj ... ne vem, kako bo izgledalo vse skupaj, novo okolje, novi ljudje, kako se mi bo uspelo vklopiti ... Ne vem, kaj me veseli v novem samostojnem življenju. Nekako me naenkrat skrbi veliko stvari.“ (d1) Dekle, ki je s polnoletnostjo samostojno nehala bivati v domu, govori o svojih izkušnjah. Pri njej sta prevladovala **pričakovanje odhoda** in želja po življenju zunaj doma. Zadovoljstvo ob odhodu iz doma pa je bilo kratkotrajno, kmalu se je soočila s številnimi težavami, zato se je želela vrniti v dom. „Odšla sem, takoj ko sem dopolnila 18 let ... Po odhodu sem si mislila: Končno svobodna! Komaj sem dočakala to, res. Prvih 15, 20 dni je bilo krasno, nihče mi ni ničesar branil ali me prigovarjal k čemu. Potem sem ostala brez denarja in se začela preživljati z napitnino. Ni mi bilo vseeno, a občutek, da imam 18 let, da sem polnoletna – to mi je bilo najpomembnejše. Po prvih tednih svobode mi je postalo žal ... grozno ...“ (e).

Zanimivo je, da mladi opisujejo obžalovanje glede na to, kakšen je bil njihov odhod iz doma: „*Žal mi je, da sem odšla iz doma, ko so bili vsi na morju*“ (m2) „*Spominjam se, bila je sreda zjutraj in še moja vzgojiteljica ni delala, ampak druga*“ (k2). Glede na te izjave bi bilo treba mladim zagotoviti nekakšen obred ob odhodu iz doma, pri čemer bi se jim omogočilo ustrezno slovo od oseb in okolja, v katerem so živeli.

Glede na to, kako so se pripravili oz. kako se **pripravljajo na samostojno življenje**, mladi navajajo sodelovanje v programih življenjskih spretnosti, ki jih v njihovem domu izvaja eno od združenj civilne družbe, individualne razgovore z vzgojitelji ter sam način življenja v domu (pridobitev delovnih in higienskih navad). Pri tem nekateri izpostavljajo, da jim je težko oceniti, ali so ali niso pripravljeni za samostojnost. Kot pozitivno prakso, ki jim lajša pripravo za samostojno življenje, mladi navajajo **stanovanjsko skupnost**: „*Prehod v stanovanje tukaj mi je precej pomagal. To je za moje osamosvajanje pomembno. Naučil sem se osnov kuhanja, pospravljanja, pranja perila ... Tukaj sem lahko vse preizkusil, kar je bila velika pomoč.*“ (d1) „*V stanovanjski je bilo življenje boljše. Bila sem sama, vse sem poskušala sama. Po drugi strani sem vzgojitelje lahko vse vprašala, bili so tukaj. Ampak kljub temu sem se lahko preizkušala. Srečna sem, da sem bila v stanovanjski, ker nekateri tudi niso. To mi je olajšalo odhod.*“ (d2)

Zanimiv je tudi **pogled** mladih na njihove **vrstnike**, ki odraščajo v svojih družinah. Imajo jih za nezavedne, nezrele glede želja po samostojnem življenju: „*V razredu jih je polno, ki se preprosto obnašajo otročje. Imajo starše in mislijo, da bodo zaradi tega vse zmogli, da jim ničesar ne bo treba narediti. Ampak niti ne vejo, kaj vse je treba storiti.*“ (j1) „*Ker morda mislijo, da bodo vedno živeli z mamo in očetom, na njuni grbi, kaj vem ... Mislim, da je treba čim prej začeti delati, takoj ko lahko. Da zaslužiš, imaš delovne navade in vse drugo*“ ... (j1)

Mladi, ki so sodelovali v tej raziskavi, so med razgovori delili svoje izkušnje življenja v domu, ki so za njih predvsem zelo pozitivne, verjetno zaradi dejstva, da so se tudi sami znašli pred novim velikim korakom – pred začetkom samostojnega življenja, ali pa so vanj že zakorakali. Govorili so o lepih občutkih in lepo opisovali bivanje v instituciji, ki jim je s svojimi strokovnjaki ponujala brezbržnost in zadovoljevanje njihovih potreb. Čeprav raziskava obravnava majhen vzorec, ki ne dopušča sploševanja dobljenih rezultatov, izkušnje

in izjave teh mladih močno pričajo o tem, da je odhod iz doma težka izkušnja. Mladi željno pričakujejo odhod iz institucije, ko se ta čas približuje, pa se pojavljata bojazen in negotovost pred prihodnostjo. Veliko avtorjev govori o negotovosti in krizah, s katerimi se soočajo mladi po odhodu iz oskrbe (Ajduković in Sladović, 2000; Kiehn, 1998; Žizak in Koller Trbovič, 1999; Granić, Đorđević in Krpeljević, 2005; Mann-Feder, 2007). Mladi, ki so sodelovali v tej raziskavi, niso prepričani, ali so pripravljeni na samostojno življenje. Razlogi za njihovo le delno pripravljenost se nanašajo na usvojene delovne in higienske navade, razvito odgovornost, posamezne individualne razgovore s strokovnjaki v domu ter sodelovanje v programu učenja življenjskih spretnosti. Splošno gledano je začetek samostojnega življenja težak in poln izzivov za vsako mlado osebo in vprašanje je, ali smo lahko (popolnoma) pripravljeni na tisto, kar prihaja, ali pa smo po svoje vedno ‚vrženi v življenje‘. Seveda je velika razlika v tem, da se imajo tisti mladi, ki so odrasli v lastnih družinah, možnost vrniti ter prositi bližnje za pomoč. Mladi, ki odhajajo iz institucionalne oskrbe, nimajo te možnosti, nasprotno, pogosto imajo družino, ki od njih pričakuje oskrbo. V povezavi s tem Tweddle (2007) govori o tem, da imajo mladi občutek, da so po 18. letu zapuščeni s strani sistema in prepuščeni sami sebi z omejenimi življenjskimi spretnostmi, pičlo finančno podporo ter slabo socialno mrežo. Wade in Dixon (2006) prav tako govorita o tem, da varovanci pogosto niso pripravljeni zapustiti oskrbe, kadar pride do trenutka, ko je treba posvetiti več pozornosti načrtovanju svoje poti v odraslost. Tudi številni drugi avtorji poudarjajo, da so mladi redko ustrezno pripravljeni na odhod iz ustanove in začetni samostojno življenje (Granić, Đorđević in Krpeljević, 2005; Goyette, 2007; Mann-Feder, 2007).

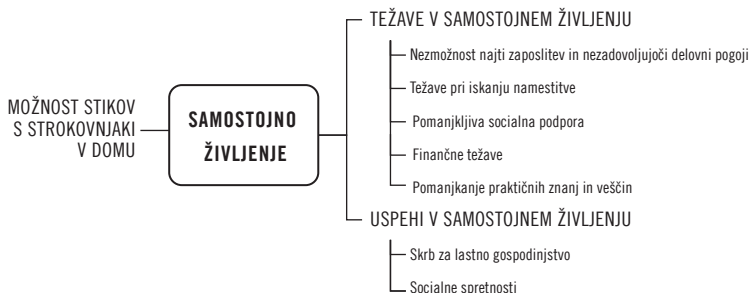
Rezultati te raziskave prav tako kažejo, da imajo mladi svoje vrstnike, ki so odrasli v lastnih družinah, za manj zrele, kar se ujema s sklepi drugih raziskav (Arnett, 2007; Mann-Felder, 2007). V tem kontekstu Wade in Dixon (2006) pravita, da je za mlade iz domov tranzicija v svet odraslih pospešena. Od njih se pričakuje, da v veliko krajšem času (v nasprotju z vrstniki, ki so odrasli v družinah) prevzamejo številne odgovornosti ter so tako prisiljeni postati odrasli veliko prej kot vrstniki.

SAMOSTOJNO ŽIVLJENJE

Sodelujoči v tej raziskavi samostojno življenje opisujejo skozi perspektivo tistega, kar jim pomeni težave, in skozi perspektivo tistega, v čemer so uspešni glede na trenutno življenjsko situacijo: življenje v stanovanjski skupnosti ali popolnoma samostojno življenje.

Ko nanese beseda na težave, s katerimi se srečujejo mladi, sta največkrat težavi **nezmožnost najti zaposlitev** in **nezadovoljivo delovni pogoji**. Ena od udeleženk je nezaposlena (v dveh letih, kolikor je minilo od odhoda iz doma, ni imela stalne zaposlitve) in svoje nezadovoljstvo za nastalo situacijo povezuje s finančnimi težavami. Nekateri udeleženci raziskave so nezadovoljni s svojim položajem na delovnem mestu, s finančnimi težavami ipd. („*Delovnik je osem ur, včasih se to podaljša na 12 ali 15 ur ... Več sem v službi kot doma ... Tukaj je vse na meni. Že dolgo nisem videl svoje plače.*“ (m1) Nekateri med njimi navajajo tudi težave pri **iskanju namestitve** po odhodu iz doma. Eno od deklet je živelo v neustreznih pogojih, medtem ko je drugo ostalo brez nastanitve: „*To je bla katastrofa! To je bila garaža, ne stanovanje ... Zmrzovala sem med štirimi stenami. Sedela sem v trenirki in se tresla od mraza ... Če se samo spomnim! Obup! Lastnik mi na koncu ni vrnil are, celo obtožil me je, da sem mu jaz dolžna.*“ (d2) „*V nekem trenutku sem ostala na ulici. To je bilo, ko sem odšla iz doma ...*“ (e).

Pomanjkanje praktičnih znanj in veščin je še eno področje, s katerim so se mladi srečali na začetku svojega samostojnega življenja: „*Imela sem težave, tudi s kuhanjem. Nekega jutra sem dala peč kokoš. Ko sem se vrnila z dela, sem šla počivat, in takrat sem se spomnila na kokoš. Ta je zgorela, od nje je ostalo samo še nekaj malega črnega. Ko sem videla, kaj se je zgodilo, sem jokala. Pomislila sem, da sem stran vrgla 25 kun ... Bilo mi je tako grozno in bila sem tako žalostna ...*“ (e). Tudi nekatere vsakodnevne praktične stvari so jim povzročale težave, npr. izpolnjevanje vplačilnih listkov v banki, odpiranje računa ipd., saj se do zdaj, tj. do svoje polnoletnosti, niso nikoli preizkušali v tem: „*Nekaterih stvari še vedno ne znam, npr. ravnanje v banki, računi in te stvari.; Ja, tudi tega me je strah; kje je kaj ... vse to mi je popolnoma novo in se mi do zdaj ni bilo treba ukvarjati s čim takim.*“ (k2) Posamezni mladi govorijo o **finančnih težavah**, ki se nanašajo na izredno nizke finančne prejeme, kar



SLIKA 2: Prikaz področja Samostojno življenje

jim otežuje zadovoljevanje osnovnih potreb, ter na to, da nekateri prejemajo plačo z zamudo.

Poročajo tudi o tem, da jim **manjka podpora** družine in širše socialne mreže („Prideš z dela in nimaš s kom govoriti. Prej so bili vsi tu, vsem sem lahko povedala, kar sem želela, vzgojiteljica mi je dala kakšen nasvet.“ (e) „Ne živim z nikomer, da bi lahko koga kaj vprašala.“ (m2) Neki mladenič je s povratkom v družino **prevzel skrb** za bolno mamo, skrb za dom in vodenje gospodinjstva. Ta del je zanj ena izmed največjih težav samostojnega življenja: „To, da sem sam z mamo ... moram paziti nase in nanjo, skrb imam za oba. Bolna je in zdaj že skoraj nepokretna. Skrbim zanjo, za dom, za vse gospodinjstvo. To je velika obveznost, ampak nujna ...“ (m1)

Za podporo, ki jo imajo ali jo pričakujejo, vsi mladostniki navajajo, **da se vedno lahko obrnejo na dom**, kadar potrebujejo pomoč, nasvet ali podporo. Posamezni sodelujoči navajajo, da se občasno po telefonu slišijo z vzgojiteljem, s katerim so **zgradili boljši odnos**: „Eden od vzgojiteljev je moj krstni boter, zato se pogosto slišiva. Povpraša me, kako sem, ali kaj potrebujem, svetuje mi, naj kaj naredim, kadar potrebujem pomoč ...“ (m2) Dekle, ki je samo zapustilo dom, govori o tem, da je izgubilo stike z domom, in sicer predvsem zaradi občutka neugodja in sramu zaradi svojega ravnanja. Meni, da je koga „razočarala“ in s tem izgubila „pravico do pomoči“: „Mogoče bi lahko tudi koga prosila za pomoč, ko sem odšla, a bilo mi je nelagodno in tudi preponosna sem bila, saj sem odšla z besedami: ‚Zmorem sama, nikogar ne potrebujem.‘ Razočarala

sem jih ... zato nisem ostala v stiku z vzgojitelji. Tako ali tako sem odšla sama in s tem izgubila pravico do pomoči.“ (e)

Pri tistih mladih, ki so še v kakšni od oblik domske namestitve, je opazna **želja po ohranitvi stika** z delavci ustanove tudi v **prihodnosti**, po odhodu. Imajo jih za (morda edine odrasle) osebe, od katerih bodo lahko dobili nasvet, pomoč in podporo: „*Edino za vzgojitelje sem prepričan, da bom z njimi želel ohraniti stike. Oni so edini odrasli, ki se jim lahko zaupam, in povedal jim bom vse, če potrebujem pomoč, karkoli ...*“ (d₁) Malce nespodbudno je, da na vprašanje o tem, kdo od oseb, ki niso povezane z ustanovo, je še njihova podpora, odgovorijo, da so to samo njihovi partnerji (tisti, ki jih imajo). Kaže, da so socialne mreže mladih, ki odraščajo v ustanovah, precej skromne, kar je vsekakor eno od tveganj za izključenost (Biehal in Wade, 1996; Stein, 2005, po Wade in Dixon, 2006).

Poleg težav mladostniki navajajo tudi to, v čemer so **uspešni** pri začetkih svojega samostojnega življenja. Prva izpostavljena stvar je **skrb za lastno gospodinjstvo** in vsakodnevne obveznosti, pri čemer je ponovno poudarjena pomembnost življenja v stanovanjski skupnosti: „*Že v stanovanjski sem se tega naučila ... pospraviti, skuhati in vse to mi ni problem ... Naučila sem se veliko. Že takrat, ko sem bila v stanovanjski, sem tudi delala, zato sem znala tudi to ...*“ (d₂) Eno od deklet omenja, kako je v dolgoletnem življenju v domu razvila posamezne komunikacijske **spretnosti**, kot je iskanje pomoči. Prav tako poudarja iznajdljivost kot pomembno prednost pri spopadanju z vsemi izzivi vsakodnevnega življenja: „*Mislim, da je to moja sposobnost, da se znajdem, in da imam velik, kako bi rekla, besedni zaklad ... Moje komunikacijske spretnosti, da sem družabna in da lahko brez težav govorim s komerkoli in ga prosim za pomoč. Nič me ni sram. V veliki meri je k temu prispevala izkušnja življenja v domu. Če sem se takrat hotela na koga obrniti po pomoč, sem morala vedeti, kako to narediti ...*“ (k₂)

Rezultati te raziskave kažejo, da so mladi kljub težko pričakovanemu samostojnemu življenju soočeni s težkimi socialno-ekonomskimi izzivi. Kljub težavam pa prepoznajo tudi tiste stvari, v katerih so uspešni, kar je vsekakor dober znak. Pomembno se nam zdi tudi to, da se mladi zavedajo, da se lahko obrnejo na svoje nekdanje vzgojitelje, če potrebujejo pomoč. To tudi potrjuje pomembnost grajenja trajnih in kakovostnih odnosov pri delu z otroki v zunajdružinski oskrbi. Po drugi

strani je zaskrbljujoče, da se mladi, ki se počutijo neuspešne, redkeje vračajo v institucijo in se tudi redkeje javljajo strokovnim delavcem.

V raziskavi, opravljeni v Veliki Britaniji (Amanfo, Bowley in Miller, 2008), so mladostniki kot dejavnike, ki so jim bili pomembni pri odraščanju v zunajdružinski oskrbi in v času zapuščanja oskrbe, navedli naslednje: odnosi in podpora s strani pomembnih oseb (vedenje, da je vsaj eni osebi mar zanje), ki se jim lahko zaupajo, jih prosijo za nasvet, informacijo, pri katerih iščejo pogum in motivacijo. Navedli so tudi občutek gotovosti in nadzora nad svojim življenjem ter možnost izbire. Avtorji raziskave ugotavljajo, da so bili za te mlade ključni dejavnik strokovnjaki, ki so kazali resnično zanimanje zanje. Podobno ugotavljajo tudi Žižak in sodelavci (2012) v raziskavi, opravljeni na otrocih v rejništvu. Avtorice poudarjajo pomembnost odnosa med otrokom in strokovnjakom ter zahtevo, da mora biti strokovnjak poleg zadovoljevanja formalnih postopkov sposoben pokazati resnično, človeško zanimanje za otroka in njegovo življenje. O pomembnosti odnosa pričajo tudi druge raziskave, opravljene z mladimi v oskrbi (npr. Ajduković in Sladović, 2000; Geenen in Powers, 2007). Poleg spoštovanja odnosa med strokovnjaki in mladimi je treba nujno mlade okrepiti, opogumiti za ustvarjanje drugih odnosov in vezi zunaj ustanove (Sladović Franz in Mujkanović, 2003; Kregar, 2004).

Na koncu naše raziskave naj omenimo še starejšo raziskavo, ki jo je opravil Nedeljko (1973). V raziskavi⁴ je med drugim sodelovalo tudi 750 bivših uporabnikov mladinskih domov v prostoru takratne Jugoslavije, ki so zapustili mladinski dom v obdobju prvih let po vojni ter vse do leta 1960. Izčrpno s polno izjav ter konkretnih opisov je avtor predstavil življenjsko pot mladih ter njihov vstop in integracijo v skupnost/družbo, obremenjeno s polno težavami. Kakor navaja Nedeljko (prav tam), je za mlade odhod iz doma prav tako kot vstop vanj občutljiv dogodek, skoraj vedno pospremljen s solzami. Poleg nestrpnosti, da postanejo samostojni, je razhod z domom kot varnim krajem ter prijatelji pravzaprav razhod z vsem, kar ti mladi imajo, zato je zanje ta korak še toliko težji. Mladi neradi zapuščajo dom zaradi strahu pred neodvisnostjo, zaradi negotovosti glede prihodnosti. Pri

⁴ Raziskava je del avtorjeve doktorske disertacije, predstavljene na Pravni fakulteti Univerze v Beogradu leta 1965.

odhodu doživljajo šok, ker naenkrat ostanejo brez oskrbe, in to brez priprav in prehoda. Na temelju te raziskave avtor navaja, da so številne generacije mladih spoznale, kaj pomeni zakorakati v življenje z ideali, ne da bi ga v resnici poznali in ne da bi imeli potrebna znanja. Poudarja, da so težave mladih, ki zapuščajo oskrbo, v veliki meri tudi težave vsakega mladega človeka, ki prvič stopa v samostojno življenje. Tisti, ki odhajajo iz oskrbe, nimajo opore staršev kot preostali mladostniki. Brez materialne, moralne in tudi družbene podpore poleg pomanjkljivosti domskega življenja, znotraj katerega niso bili dovolj dobro pripravljene za samostojno življenje, se mladim obeta mnogo težav. Avtor prav tako piše o tem, da imajo mladi z odhodom iz mladinskega doma med drugim slabe izkušnje z malenkostmi iz vsakodnevnega življenja (nakup in priprava hrane), manjka jim spretnosti pri sprejemanju odločitev in samostojni skrbi zase. Čeprav uporabniki domov prav v domovih najpogosteje razvijejo kulturne, delovne in higienske navade, Nedeljković (prav tam) pri njih prepoznava značilnost, da pričakujejo vse na pladnju. Avtor prav tako poudarja, da se mnogi mladi, bivši uporabniki mladinskih domov, z odhodom iz ustanove počutijo osamljene, razočarane, nemirne, brez pomoči pred številnimi življenjskimi izzivi, zato nekateri med njimi izražajo nostalgijo in željo po vrnitvi v dom. Podatki, prikazani v Nedeljkovičevem (1973) delu, so bili res pridobljeni pred več kot 50 leti, a so zelo podobni rezultatom novejših študij in razmišljanj iz današnjega časa. Mladi, ki so nekaj desetletij prej odhajali iz mladinskih domov in začeli samostojno življenje, so imeli gotovo enake težave kot mladi, ki gredo skozi ta prehod danes, v sodobni, (post)modernej družbi. Videti je, da je kljub modernizaciji in napredku ter rezultatom raziskovanja posttretmajska skrb še naprej najšibkejši člen v verigi interventnih ukrepov (Koller Trbovič in Miroslavljević, 2005), ki ji je tudi v prihodnosti še naprej treba posvečati pozornost.

SKLEP

Glede na razpoložljivo literaturo in rezultate te raziskave lahko upravičeno govorimo o pomembnosti raziskovanja tranzicije mladih iz zunajdružinske oskrbe v samostojno življenje, še zlasti iz prve roke oziroma

iz uporabniške perspektive. Menimo, da so ti podatki posebej koristni, saj pričajo o doživetjih in občutkih, ki jih strokovnjaki in znanstveniki lahko samo predvidimo. Vpogled v uporabniško perspektivo samostojnega življenja, ki je prikazan v tem delu, priča o večdimenzionalni sliki osamosvajanja, ki je po eni strani težko, po drugi pa prežeto z občutki uspeha in realnega soočanja z vsakdanom. Spoznamo izseke iz življenja mladostnikov, ki so pred osamosvojitvijo ali pa so pravkar začeli samostojno življenje, zato bi bila zanimivo spremljati, kako poteka njihovo življenje v nadaljevanju. Rezultati naše raziskave kažejo na pomembnost dobrega odnosa v zunajdružinski oskrbi, prav tako pa tudi na to, da otroci ustanove doživljajo pozitivno kljub kritikam in trendom deinstitutionalizacije, v katerih se pogosto znajdejo tovrstne ustanove. Ni pomembno, kje otrok živi, temveč, kako živi. Če ima priložnost vzpostaviti pristne odnose in dobiti občutek, da je komu pomemben, je to dobra popotnica za njegovo življenje v prihodnosti. V tem delu je opisana raziskava z mladimi, ki so živeli v mladinskih domovih, zanimanje za sodelovanje pa so pokazali tako otroci, ki so odrasli v rejništvu, kot tisti iz mladinskih domov, zato bi bilo zanimivo raziskati tudi to poglavje.

Rezultati naše raziskave (in tudi drugih raziskav) pričaj o relativno slabih in pomanjkljivih socialnih mrežah, ki jih omenjajo mladi. V povezavi s tem se zdi, da imajo poleg formalnih intervencij in strokovnjakov, katerih naloga je ponuditi podporo mladim in jim pomagati širiti socialne mreže, pomembno vlogo tudi različne formalne in neformalne iniciative bivših uporabnikov. Tako so v tuji praksi poznani t. i. alumni, združenja, kjer se zbirajo bivši uporabniki, ki skupaj delujejo z namenom pomoči, mentorstva in olajšanja samostojnega življenja mladim po odhodu iz oskrbe. Eden od mentorskih programov za mlade, ki zapuščajo oskrbo, je britanski program Prince's Trust Leaving Care Initiative (Leaving Care Mentoring, b.d.), v katerem imajo mladi možnost po odhodu iz oskrbe dobiti podporo s strani zainteresiranih mentorjev v skupnosti. Raziskave na uporabnikih in njihovih mentorjih, ki sta jih opravila Clayden in Stein (2005), so pokazale, da mladi dojemajo mentorje kot pomemben vir v njihovem samostojnem življenju, pri čemer pri mentorju iščejo dostopnost, pozornost in neformalnost (v nasprotju z odnosi s strokovnjaki). Mladi so posebej

poudarili pomoč mentorja pri težavah, povezanih z medčloveškimi odnosi, občutek samospoštovanja ter čustveno blaginjo.

Izpostavljamo pomembnost vlaganja v krepitev aktivne udeležnosti mladih, z namenom, da bi se povečal njihov občutek odgovornosti in nadzora nad lastnim življenjem. Prav tako menimo, da samo vključevanje mladih v akcijske projekte raziskovanja njihove perspektive ter spreminjanje (tj. izboljšanje) življenja dodatno krepi njihovo aktivno udeležbo v družbi.

LITERATURA

- Ajduković, D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. V N. Koller Trbović in A. Žižak (ur.), *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima* (str. 39–53). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta i Zagrebu.
- Ajduković, M. in Sladović, B. (2000). Neka obilježja života djece u dječjim domovima. *Dijete i duštvo*, 2(2), str. 149–161.
- Ajduković, M. in Sladović Franz, B. (2003). Samoprocjene ponašanja mladih u dječjim domovima i udomiteljskim obiteljima u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 13(6), str. 1031–1054.
- Amanfo, E., Bowley, S. in Miller, S. (2008). *What Makes the Difference? Peer research project into young people in and leaving care*. WMTD/ Rainer, & NCB.
- Anghel, R. (2011). Transition within Transition: how young people learn to leave public care behind while their careers are stuck in neutral. *Children & Youth Services Review*, 33, str. 2526–2531.
- Arnett, J. J. (2007). Afterword: Aging out of care – Toward realizing the possibilities of emerging adulthood. V V. R. Mann-Feder (ur.), *Transition or Eviction: Youth Exiting Care for Independent Living* (str. 151–161). *New Directions for Youth Development*, št. 113.
- Biehal, N. in Wade, J. (1996). Looking back, looking forward: care leavers, families and change. *Child and Youth Services Review*, 18(4–5), str. 425–445.
- Children Scotland Act (1995). Pridobljeno 26. 07. 2012. s svetovnega spleta: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/36/contents>

- Children Leaving Care ACT (2000). Pridobljeno 26. 07. 2012. s svetovnega spleta: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/35/contents>.
- Clayden, J. in Stein, M. (2005). *Mentoring Young People Leaving Care „Someone for Me“*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Croft, T., Crolla, V. in Mida-Briot, B. (2003). *Tool kit for Social Inclusion*. Strasbourg: Council of Europe & European Commission.
- Etički kodeks istraživanja s djecom* (2003). Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Geenen, S. in Powers, L. E. (2007). „Tomorrow is another problem“. The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(8), str. 1085–1101.
- Goyette, M. (2007). Promoting autonomous functioning among youth in care: A program evaluation. V V. R. Mann-Feder (ur.), *Transition or Eviction: Youth Exiting Care for Independent Living* (str. 89–105). *New Directions for Youth Development*, št. 113.
- Granić, N., Đorđević, S. in Krpeljević, G. (2005). Skrb o djeci i mlađim punoljetnim osobama u Domu za djecu „Klasje“. *Dijete i društvo*, 7(2), str. 426–446.
- Kiehn, E. (1998). *Praksa odgoja u domovima*. Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi.
- Koller Trbović, N. in Mirosavljević, A. (2005). Postretman – pomoć nakon institucije ili što nakon tretmana. *Kriminologija i socijalna integracija*, 13(2), str. 99–111.
- Kregar, K. (2004). Socijalna podrška djece smještene u dječjim domovima i u udomiteljskim obiteljima u Republici Hrvatskoj. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 11(2), str. 229–247.
- Kusturin, S. (2002). Potrebe mladih u odgojnim ustanovama. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 9(2), str. 321–348.
- Leaving Care Mentoring* (b. d.). Pridobiljeno 29. 07. 2012 s svetovnega spleta: http://www.princes-trust.org.uk/about_the_trust/what_we_do/programmes/leaving_care_mentoring.aspx.
- Mann-Feder, V. R. (2007). Issue Editor's Notes. V V. R. Mann-Feder (ur.), *Transition or Eviction: Youth Exiting Care for Independent Living* (str. 1–8). *New Directions for Youth Development*, št. 113.

- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Millar, J. (2007). The Scottish perspective: A pathway to progress? V V. R. Mann-Feder (ur.), *Transition or Eviction: Youth Exiting Care for Independent Living* (str. 119–137). *New Directions for Youth Development*, št. 113.
- Mržek, T. in Krajnčan, M. (2010). Mladinska stanovanja – pogled nanje skozi oči mladostnikov in vzgojiteljev. *Socialna pedagogika*, 14(3), str. 303–326.
- Nedeljković, I. (1973). *Iz doma u život - stupanje u samostalan život i društveno prilagođavanje štíćenika dečjih domova*. (Doktorska disertacija). Beograd: Institut za socijalnu politiku, Savremena administracija.
- Novak, T. in Koller Trbović, N. (2005). Kvalitativna metodologija i kvalitativna analiza. V N. Koller Trbović in A. Žižak (ur.), *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup* (str. 85–120). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Obiteljski zakon* (61/2011). Zagreb: Narodne novine.
- Rapuš Pavel, J. (2005). *Delo je luksuz – Mladi o izkušnjah brezposlenosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Reid, C. (2007). The transition from state care to adulthood: International examples of best practices. V V. R. Mann-Feder (ur.), *Transition or Eviction: Youth Exiting Care for Independent Living* (str. 33–49). *New Directions for Youth Development*, št. 113.
- Skok u život (b. d.). Pridobljeno 28. 07. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.skokuzivot.hr/>.
- Sladović Franz, B. in Mujkanović, Đ. (2003). Percepcija socijalne podrške djeci u dječjim domovima i u udomiteljskim obiteljima. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 10(2), str. 161–170.
- Stein, M. (2006). Research review: Young People Leaving Care. *Child and Family Social Work*, 11(3), str. 273–279.
- Šimić, A., Kusturin, S. in Zenko, A. (2011). *Smjernice za zadovoljavanje potreba mladih izašlih iz sustava skrbi*. Zagreb: Udruga Igra i Forum za kvalitetno udomiteljstvo djece.
- Tweddle, A. (2007). Youth leaving care: How do they fare?. V V. R. Mann-Feder (ur.), *Transition or Eviction: Youth Exiting Care*

for Independent Living (str. 15–31). *New Directions for Youth Development*, št. 113.

Udruga igra (b. d.). Pridobljeno 28. 07. 2012 s svetovnega spleta: <http://udrugaignra.hr/>.

Wade, J. in Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11(3), str. 199–208.

Zakon o socijalnoj skrbi (33/2012). Zagreb: Narodne novine.

Zakon o sudovima za mladež (NN 84/ 2011). Zagreb: Narodne novine.

Žganec, N. in Kujundžić, M. (2003). Djeca i institucijska skrb. *Dijete i društvo*, 5(2–3), str. 189–203.

Žic Grgat, B. in Jelavić, M. (2005). Institucionalna skrb o djeci bez odgovarajuće roditeljske skrbi i perspektive razvoja skrbi o djeci izvan obitelji. *Dijete i društvo*, 7(2), str. 297–326.

Žižak, A. in Koller Trbović, N. (1999). *Odgoj i tretman u institucijama socijalne skrbi. Deskriptivna studija*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Žižak, A. in Vizek Vidović, V. (2004). *Participacija djece u procesu odgoja – ostvarivanje prava djece smještene u domovima za djecu u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: UISP – Udruga za inicijative u socijalnoj politici.

Žižak, A., Koller Trbović, N. in Jeđud, I. (2005). Samoiskaz djece i mladeži u riziku i/ili s poremećajima u ponašanju o budućnosti. *Dijete i društvo*, 7(1), str. 117–138.

Žižak, A., Koller Trbović, N., Jeđud Borić, I., Maurović, I., Miroslavljević, A. in Ratkajec Gašević, G. (2012). *Što nam djeca govore o udomiteljstvu – istraživanje dječje perspektive udomiteljstva s preporukama za unapređenje*. Zagreb: UNICEF.

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

271

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

INSTITUT
ZA SODRŽANO
PEDAGOGIKO

ZSP

KARDELEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

