

ZDRUŽENJE
ZA SLOVENSKE
PEDAGOGE



KAROLJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

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

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Urednika:
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik; Ljubljana)
Alenka Kobolt (odgovorna urednica; Ljubljana)

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)
Sonja Žorga (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

Lučka Babuder
Mojca Bekš
Brane Franzl
Borut Kožuh
Bojana Silahić
Ivo Škoflek
Jožica Tolar
Darja Zorc-Maver

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:

Nenad Maraš
Nenad Maraš

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Katarina Mihelič
Metka Čuk
Tiskarna Vovk

Letnik IX, 2005, št. 4
Vol. IX, 2005, No. 4
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.zzsp.org>

Naročnina na revijo za leto 2005 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2005 finančno podpirata Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

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

Kazalo/Contents

Pregledni znanstveni članki

Andreas Walther
Individualizacija tranzicije mladih
v zaposlitev ter ambivalentnost
med participacijo in
aktivacijo v Evropi 371

Simona Svetin Jakopič
Obravnava otrok in
mladostnikov z vedenjskimi
motnjami na centru za socialno
delo: pomoč ali prisila 391

Alenka Jevšnik
Svet kot vprašanje ali kako
je z vzgojo za toleranco? 423

Paul Downes
Napake socialne politike: heroin,
HIV in socialna marginalizacija
med rusko govorečimi
manjšinami v Estoniji in Latviji 449

Izvirni znanstveni članek

Janez Jerman
Stres pri strokovnih
delavcih v vzgojnih zavodih 469

Strokovna članka

Irena Vujanovič
Program PUM – Projektno
učenje za mlade 499

Barbara Kordič
Socialna pedagogika v službi
razvoja tretjega sveta – primer
vodenja projekta v
ruralni Ugandi 515

Navodila avtorjem 537

Theoretical article

Andreas Walther
The individualisation of youth
transitions and the ambivalence
between participation and
activation in Europe

Simona Svetin Jakopič
Treatment of children and
adolescents with disturbances
of behaviour at the centre for
social work: help or constraint

Alenka Jevšnik
Questioning the world or – what
about the education for tolerance?

Paul Downes
Failures of social policy: heroin,
HIV and social marginalization
among the Russian-speaking
minorities in Estonia and Latvia

Research article

Janez Jerman
Stress of employees in
residential treatment institutions

Professional articles

Irena Vujanovič
Program PUM – Projektno
učenje za mlade

Barbara Kordič
Social pedagogy in service
of third world development
example – of project leading in
rural Uganda

Instructions to authors

Individualizacija tranzicije mladih v zaposlitev ter ambivalentnost med participacijo in aktivacijo v Evropi

The individualisation of youth transitions and the ambivalence between participation and activation in Europe

Andreas Walther

Povzetek

Andreas Walther,
Institute for
Regional
Innovation
and Social
Research,
Fuerststrasse
3, D-72072
Tuebingen.

Članek nudi vpogled v položaj, s katerim se soočajo mladi v sodobnih evropskih družbah pri svojih tranzicijah v zaposlitev in vlogo državljana. Na eni strani se je povečalo tveganje za njihovo izključenost, medtem ko se je odgovornost za soočanje s tem tveganjem individualizirala, stanje pa je pospešil tudi trend k aktivaciji politike trga dela. Članek govori o biografskih in političnih dilemah, ki izhajajo iz ugotovitev študije, izvedene v devetih evropskih državah in podprte z evropskimi viri. Nadalje raziskuje možnosti, če in pod kakšnimi pogoji bi lahko koncept participacije odprl nove poti rekondiliacije sistemskih imperativov in individualnih potreb v družbeni integraciji mladih ljudi.

Ključne besede: mladi, tranzicija, participacija, aktivacija, motivacija.

Abstract

This report provides insight on the situation facing young people in contemporary European societies in their transitions to work and citizenship. On the one hand, risks of exclusion have increased, while on the other, responsibilities for coping with such risks have been individualised, a state of affairs reinforced by the trend towards activation labour market policies. Drawing on the findings of a EU-funded study across nine European regions, the report gives evidence of the resulting biographical and policy dilemmas. Furthermore, it explores if and under what conditions the concept of participation may open new ways of reconciling systemic imperatives and individual needs in the social integration of young people.

Keywords: youth, transitions, participation, activation, motivation.

Uvod

Nikakor ne priporočam. Po treh letih na socialni podpori sem izgubila stik s svojimi osebnimi cilji. Bala sem se, da izgubim socialno podporo, strah me je bilo vrniti se v službo, si zastavljati cilje, še najbolj pa razočarati. (L., 23, ženska, Velika Britanija)

Oh, seveda, znano je, da dela ni, vendar je vztrajno ponavljati, kako "ni priložnosti" in obenem sanjati o tako imenovani "stalni službi" izguba časa ...; sam si moraš ustvariti službo, iznajti nove poklice, uresničiti svoje želje. (A., 21, ženska, Italija)

Navedena citata predstavljata dve ključni značilnosti, ki v sodobnih evropskih družbah zaznamujeta prehod, v katerem mladi ljudje

postanejo delavci in državljani: povečano tveganje za izključenost iz družbe in vse večja individualizacija prehoda. Omejen, toda naraščajoč delež mladih je izkušal pojave, kot so brezposelnost, izpadanje iz šolanje in izobraževanja, pogodbe za določen čas ali neformalna zaposlitev ter ničelni status (niso zaposleni, se ne šolajo in niso registrirani kot brezposelni). Vendar lahko trdimo, da se morajo mladi moški in ženske nasploh individualno soočiti z vse večjim pomanjkanjem gotovosti in varnosti v družbeni integraciji. V tem prehodu mladih lahko individualizacijo in destandardizacijo interpretiramo kot določen aspekt družbenega spreminjanja od fordističnih k postfordističnim družbam – v Srednji in Vzhodni Evropi so procesi transformacije še bolj radikalni. Poglobljen proces fleksibilizacije – okrepljen z globalizacijskimi trendi – je razdvojil nekdanje povezave med izobraževanjem in zaposlovanjem, kar je včasih zagotavljalo standardne biografije. Individualizacija pomeni, da se nove priložnosti pojavljajo ob prevladovanju socialnih neenakosti. Toda mehanizmi družbene reprodukcije se raje kot v sledenje kolektivnim vzorcem preoblikujejo v individualne odločitve, kot je denimo vztrajanje v izobraževalnem procesu, zmanjševanje pričakovanj, če je težko najti zanimivo delo, selitev od doma svojih staršev, da bi živeli lastno življenje, itd. S tem postane motivacija posameznika ključni dejavnik socialne integracije in družbene reprodukcije. Ta proces individualizacije spremlja – in lahko trdimo, da tudi spodbuja – premik v javni politiki, ki se ukvarja s prehodi mladih k “aktivaciji”. Ključna značilnost tega trenda politike je poudariti lastno odgovornost posameznikov za svojo kariero in družbeno integracijo ali uravnotežiti pravice in odgovornosti državljanov.

Namen tega članka je razmisliti o možnostih in ambivalentnostih pri podpiranju mladih ob njihovih prehodih v zaposlitev z upoštevanjem kontekstualnih razlik v Evropi. Temelji na ugotovitvah z evropskimi sredstvi podprte študije Mladinska politika in participacija (v nadaljevanju YOYO), ki se je ukvarjala s potenciali participacije in neformalnega učenja za prehode mladih ljudi na trg dela. Študija je vključevala devet držav – Dansko, Irsko, Italijo, Nemčijo, Nizozemsko, Portugalsko, Španijo in Veliko Britanijo – in je bila sestavljena iz dveh glavnih raziskovalnih faz: prve – raziskovalnih intervjujev z mladimi o njihovih izkušnjah s prehodi – in druge, študije primerov o potencialih participatornih

projektih, s katerimi bi ponovno motivirali mlade za aktivno udeležbo v njihovih prehodih v zaposlitev.¹ Po kratkem uvodu v spremembe v državljanstvu mladih – še posebej v trend k aktivaciji – so predstavljene izbrane študije primerov. Zaključni del obravnava vprašanje, če in pod katerimi pogoji je participacija način reševanja dileme o družbeni vključenosti mladih.

Državljanstvo v kontekstu destandardiziranih prehodov mladih

Ko si je Thomas Marshall v zgodnjih povojnih letih zamislil koncept državljanstva, je rekonstruiral oblikovanje sodobnega državljanstva kot zgodovinski proces, v katerem so se vzpostavile najprej državljanske, zatem politične in nazadnje socialne pravice (Marshall, 1950). Hegemonija sistema (spolno označenega) življenjskega toka “izobraževanje-zaposlitev/družinsko delo-upokožitev” je bila osrediščena okoli enačenja dela z družbeno integracijo in državljanstvom v obdobju odraslosti. Ta konceptualizacija je bila očitno pod vplivom pojmovanja polne zaposlitve, ki so jo potrjevali količniki gospodarske rasti s fordistično produkcijo in potrošništvom v velikem merilu. V tem kontekstu so se državljanske pravice mladih odlagale v zagotovljeno prihodnost. Takšne strukture prehodov v zaposlitev in državljanstvo so se dramatično spremenile v kontekstu globalizirane ekonomije znanja in fleksibiliziranega trga dela. Izobrazba in zaposlovanje sta se razcepila, prehodi pa se niso le podaljšali, temveč tudi fragmentirali. Zaradi premika od linearnih k t. i. “jojo”-prehodom, ki so v vse večji meri reverzibilni,

¹ Projekt YOYO je bil izveden v okviru mreže EGRIS (Evropska skupina za integrirano družboslovno raziskovanje) in financiran s sredstvi, dodeljenimi v ključni akciji *Izboljševanje sociološko-ekonomske baze znanja* petega okvirnega programa za raziskovanje Evropske komisije med leti 2001 in 2004. Projekt je koordiniral IRIS (Inštitut za regionalne inovacije in družboslovne raziskave) v Tübingenu. Kot partnerji so v raziskavi sodelovali Nemški inštitut za mladino v Münchnu in Univerza za tehnologijo v Dresdenu (oba iz Nemčije), Univerza v Leidnu (Nizozemska), Univerza v Kopenhagenu (Danska), Univerza v Ulstru (Velika Britanija), Univerza v Bologni (Italija), AREA Valencia (Španija), Inštitut za družbene vede v Lizboni (Portugalska), Nacionalna agencija za mladino v Bukarešti in Univerza Cork (Irski). Povzetek, delovne dokumente in druge materiale lahko presnamete s spletne strani projekta: www.iris-egris.de/yoyo.

se mladi moški in ženske soočajo s kontradiktornimi zahtevami po rekonziliaciji avtonomije in odvisnosti v različnih sferah življenja.

Razdvojenost izobraževanja in zaposlovanja, ki je v teh spremembah osrednjega pomena, ne pomeni, da je izobrazba izgubila svoj pomen. Nasprotno, postala je ključni faktor v individualizirani družbeni reprodukciji. Toda negotovost pri določanju, katere kvalifikacije in ključne sposobnosti so potrebne za “zadovoljivo življenje v dobro delujoči družbi” (Rychen in Salganik, 2003), je usmerila pozornost k vseživljenjskemu, še posebej neformalnemu učenju in izobraževanju. Kljub temu bodo morali posamezniki sami ugotoviti, kakšno izobraževanje se splača v tekmovanju za redke varne in dobro integrirane družbene pozicije (glej Field, 2000).

Projekt YOYO se je ukvarjal z biografskimi perspektivami mladih moških in žensk glede na te nove zahteve. V prvi fazi so se izvajali raziskovalni intervjuji z mladimi, ki so doživeli procese “ohlajevanja” (angl. “cooling out”; Walther, Stauber et al., 2002), zaradi česar je bilo pričakovati, da bo njihova motivacija resno oškodovana. Kot kontrastna skupina so bili intervjuvani drugi mladi, ki so združevali neformalne in formalne vire pri individualizirani izbiri biografij (npr. mladi samozaposleni; glej du Bois-Reymond, 1998). Tematsko so se ti intervjuji osredotočali le na želje po karieri in izkušnje z institucionalnimi akterji v sistemu prehodov, obenem pa tudi v neformalnih kontekstih, kot so mreže, kultura mladih ali družina. Opaziti je bilo, da posameznikova ocena lastne biografije pomembno odseva v njegovi/njeni *motivacijski karieri*. Motivacija je rezultat interakcije med intrinzičnimi interesi (ali vsaj vpogledom v nujnost ekstrinzičnih sredstev za doseganje subjektivno pomembnih ciljev) in izkušnjo lastne učinkovitosti. Na motivacijo strukturno vplivata dostop do virov in priložnosti ter dinamični proces, odprt za spremembe. To lahko celo implicira prilagajanje – vse dokler gre za uresničevanje subjektivnih načrtov za življenje.

Tako imenovani biografski “trendsetterji” so na primer problem uredili tako, da so ločevali med (frustrirajočo, vendar strateško nujno) formalno izobrazbo in subjektivno pomembnimi učnimi procesi ter se zanašali na neformalne mreže (glej Raffo in Reeves, 2000). Manj angažirani mladi moški in ženske so – nasprotno – kazali splošno distanco do učenja, ne da bi razlikovali med formalnim izobraževanjem in alternativnimi oblikami učenja. Prevladujoče negativne izkušnje z institucijami so ponotranjeno

individualizirano pripisovali neuspehu. V številnih primerih se je to posplošilo v samopodobo "zgube" ali "žrtve" in vodilo v umik iz svetovalnih in izobraževalnih programov. Ta proces se je pojavljal posebej med mladimi moškimi, saj so mlade ženske pogosto uspele "rešiti" svojo motivacijo za bolj obetavne priložnosti, čeprav tudi to ni zadostovalo, da bi uspešno premagale ovire segmentiranega trga dela.

Aktivacija: edina pot rešitve ali le dodaten pritisk?

Motivacija posameznikov, da se "aktivno" angažirajo v svojem procesu integracije v zaposlitev in družbo, je osrednja v diskurzu aktivacije. Ta diskurz je značilen za premik iz fordistične socialne države, ki se je primarno posvečala vzdrževanju družbenega reda s standardiziranjem toka življenja in zagotavljanjem življenjskih standardov, k postfordizmu. To kasnejše razmerje zaznamuje fleksibilizacija, pa tudi dejstvo, da potencial socialne države spodkopavajo brezposelnost, ki se spreminja iz konjunkturnega v strukturni pojav, demografske spremembe ter globalizacija gospodarskih in finančnih trgov. Stroški socialnega varstva se višajo, medtem ko viri usihajo. Upravičenost do podpore je vse manj samoumevna, ker je vezana na pogoje, obveznosti in odgovornosti, ki hkrati vodijo k legitimiranju javnih izdatkov davkoplačevalcem, ki v kontekstu redkosti, tekmovanja in pritiska odpirajo vprašanja o njihovi legitimnosti (van Berkel in Hornemann Møller, 2002). Lahko trdimo, da motive aktivacije navdihujejo ne le neokonzervativni in neoliberalni imperativi, temveč tudi zadrega politikov ob soočanju z omejitvami, ki so onkraj političnega vpliva. Fordistični redistributivni socialnovarstveni pristopi niso bili nujno uspešni pri vzpostavljanju socialne pravičnosti, še posebej če so v normalizaciji uporabljali birokratska načela.

Politike aktivnega trga dela so s premikom pozornosti od plačevanja podpor za brezposelnost k uvajanju ljudi na trg dela odvisne od aktivnega sodelovanja posameznikov. V svoji najbolj poudarjeni obliki aktivacija predvideva negativne posledice, kot sta zmanjševanje ravni finančnih podpor za brezposelnost in kaznovanje pasivnega iskanja dela z nižanjem izplačanih podpor, čemur pravijo "workfare" (Lødemel in Trickey, 2001). Takšni

pristopi izhajajo iz sklepanja, da so brezposelne osebe pasivne – v smislu “naučene nemoči”, “kulture odvisnosti” ali v smislu modela racionalne odločitve, da imajo raje podporo za brezposelnost kot delo (glej Kronauer, 1998). Obstajajo pa tudi drugačni pristopi – t. i. “aktivacijski optimisti” (van Berkel in Hornemann Møller, 2002). Posameznike obravnavajo kot zainteresirane za pomembne aktivnosti in dejansko kot aktivne, čeprav so njihove strategije soočanja – zaradi pomanjkanja virov in družbene priznanosti – neproduktivne. Enačenje aktivacije z opolnomočenjem je usmerjeno v ustvarjanje potrebnih predpogojev (virov, obsega delovanja, kompetenc) in odstranjevanje ovir ter se zanaša na pozitivne vzpodbude (Rabe in Schmid, 2000).

Obe interpretaciji privzemata, da se vprašanje institucionalizirane državne pomoči zastavi na nov način. Kritična socialna politika mora upoštevati, da pot nazaj v normalizirano redistributivno socialno državo ni gospodarsko mogoča niti ni zaželena; mora tudi upoštevati izkušnje naslovljencev (glej spodaj). Če funkcijo in lokacijo socialne politike ter prakse socialnega in mladinskega dela dojemamo kot vmesni “prevodnik” med sistemskim kontekstom in kontekstom življenja/sveta, se pozornost premika od podpiranja integracije v standardni življenjski potek (normalizacijo) k podpiranju soočanja z individualiziranimi tveganimi življenjskimi situacijami.

“Trda” in “mehka” participacija: različice v Evropi

V diskusiji, ki sledi, obravnavamo vprašanje, ali je participacija v enaki meri pristop, ki omogoča uravnoteženje sistemskih zahtev in subjektivnih potreb, kot je pristop, ki govori o aktivnosti, prevzemanju odgovornosti, posedovanju moči in indentificiranju s skupnimi cilji. Participacija je vedno bila eno od načel mladinskega in skupnostnega dela, medtem ko je tudi ena od ključnih tem v trenutni debati o civilni družbi. V zadnjem času je v svoji Beli knjigi o mladini participacijo zajela tudi Evropska komisija, kjer jo promovira kot ključno perspektivo mladinske politike (EC 2001). Toda programi in diskurzi participacije so največkrat povezani s področji “mehke” politike, kjer je participacija mogoča zaradi nizke ravni regulacije in obenem omejena s proračuni. V nasprotju

s tem pa v sektorjih "trde" politike, kot so izobraževanje, socialno skrbstvo ali trg dela, ki upravljajo z večjimi proračuni v skladu z utemeljitvami strokovnjakov in birokratskimi načeli, participacija ostaja na obrobju ali je odložena ali okrnjena na proceduralne vidike (Walther, Stauber et al., 2002).

Cilj projekta YOYO lahko povzamemo v smislu analiziranja obsega, v katerem lahko biografije izbiranja "trendsetterjev" uporabimo kot model podpore "neprivilegiranim" mladim v njihovih prehodih v zaposlitev. Temeljna predpostavka je bila, da imajo "trendsetterji" prednost zaradi strukturnih možnosti in osebne motivacije, ki se medsebojno dopolnjujejo. *Biografska samodeterminacija* je tako pomenila ključno izhodišče projekta, v katerem sta participacija in motivacija predstavljali strukturno in subjektivno dimenzijo.

Mednarodni značaj projekta je seveda usmeril pozornost na razlike med strukturnimi konteksti pri dopuščanju participacije: kako so mehki in trdi sektorji politike povezani z različnimi "režimi prehodov". Vsebina primerjalne analize je v večji meri izhajala iz pristranskega vzorčenja participacije kot iz prevladujočih projektov študij primerov. Toda kljub temu pristranskemu pristopu je le nekaj analiziranih projektov dejansko ustrezalo idealni kombinaciji "trdih" in "mehkih" političnih načel. Vzorec se je, nasprotno, pokazal kot izrazito heterogen, zajemajoč programe mladinskega dela in sheme zaposlovanja. Projekt je namesto neposrednega primerjanja študij primerov uporabil model "režimov prehoda" kot koncepta srednjega obsega, da bi lahko razlike in podobnosti povezal s širšimi sociološko-ekonomskimi in institucionalnimi konteksti (Walther, 2000).

Po navdihu Esping-Andersenovega modela sistemov socialnega blagostanja (Esping-Anderson, 1990; Gallie in Paugam, 2000) lahko rečemo, da so režimi prehoda sklopi nacionalnih konstelacij socioekonomskih struktur, državnih institucij in kulturnih vrednot ter vzorcev in njihove odvisnosti od določenih načinov modernizacije. Povezanost socialne varnosti, šole, poklicnega izobraževanja, trga dela, mehanizmov spolnega razslojevanja, interpretacij "prikrajšanosti" (strukturne proti individualizirani) in prevladujočih konceptov "mladine" ustvarja različne "klime normalnosti" za prehode mladih ljudi v zaposlitev in odraslost. Medtem ko se po vsej Evropi odvijata individualizacija in destandardizacija prehodov in zavzemata različne oblike, se tudi globalni koncepti, kot je aktivacija,

različno interpretirajo in uporabljajo v praksi. Povezovanje analize študij primerov s to širšo perspektivo tako pomaga pri razmisleku, pod kakšnimi pogoji lahko participacijo ugledamo kot optimističen aktivacijski pristop, ki lahko dejansko opolnomoči mlade, da postanejo gospodarji svojih biografij.

Sledi pet eksemplarnih študij primerov iz različnih evropskih režimov prehodov, ki pomenijo različne tipe projektov, analiziranih z vidika njihovega razumevanja in zajemanja participacije ter njihove učinkovitosti pri ponovni motivaciji mladih ljudi.

Italija pomeni *podinstitucionalni sistem prehoda*, za katerega je značilno pomanjkanje zanesljivega poklicnega izobraževanja, mladinske politike in strukture socialnega skrbstva za mlade. Odnos med ravnijo izobraževanja in perspektivo trga dela je zabrisan: prepusten sistem šolanja zagotavlja trem od štirih mladih, ki končajo šolanje, šolsko kvalifikacijo, ki omogoča dostop do visokošolskega izobraževanja, vendar je tretjina mladih v starosti do 25 let nezaposlena – na različnih ravneh izobrazbe. Prehodi primarno pomenijo dolga čakalna obdobja, odvisnost od družine in/ali vključenost v neformalno gospodarstvo. Posledično mladi nimajo dobro definirane družbenega položaja. To še posebej zadeva mlade ženske, saj imajo še slabše priložnosti zaposlitve, medtem ko odvisnost od družine zanje pogosteje pomeni tudi nadzor in omejevanje avtonomije.

Ta strukturni deficit je še posebej razviden na jugu države, v mestih, kot je Palermo, kjer je 60 % mladih nezaposlenih. Od 90. let naprej je močno narasel tretji (ali nepridobitni) sektor in pojavilo se je veliko skupnostnih in mladinskih organizacij. Med njimi je tudi *ArciRagazzi*, društvo, namenjeno temu, da skozi dejavnosti kulturnih praks s temelji v skupnosti mladim zagotavlja vizije avtonomije. Skozi leta so odrasle skupine mladih, ki so kljub veliki družbeni in kulturni raznolikosti razvile visoke stopnje povezanosti, ta mešanica pa omogoča tudi vrstniško učenje. Četudi projekt ne nudi sistematičnih povezav s trgom dela ali drugimi dejavniki prehoda, projektni sodelavci in vodje dojemajo projekt kot merodajen za prehode mladih v zaposlitev:

Mladi nas ne bi tako dobro sprejemali, če bi nas dojemali kot program poklicnega usposabljanja ... Eksperimentiranje je v prehodu v zaposlitev najpomembnejše, imeti moraš čas

in priložnosti ugotoviti, kaj si želiš ... Izkušnja razvijanja in uresničevanja svojih idej lahko mladim pomaga, da svojo kreativnost investirajo tudi izven našega društva. (projektni sodelavec ArciRagazzi)

Intervjuvane mlade moške in ženske je preprosto uporabništvo vodilo v prostovoljno delo in – vsaj nekatere izmed njih – v zgodnje oblike svobodnjaške kariere (angl. “freelance”), saj upravljajo center za otroke in mladino z lastno administracijo, ki deluje v prikrajsani soseski (Lenzi et al., 2004):

Lahko si to, kar si ... Mislim, nihče ti ne bi smel govoriti, “naredi to, naredi tisto.” Sam se moraš odločiti, le poskusiti je treba. V tem letu, ko je potekal projekt, smo napravili veliko napak, toda v redu je, to je bilo odraščanje, nekakšno samoizobraževanje ... Preprosto so mi zaupali in mi ponudili priložnost, da sama oblikujem svojo prihodnost ... Sanjati o redni službi je izguba časa ... Sam si moraš ustvariti službo, iznajti nove poklice, uresničiti svoje želje. (A., ženska, 20)

Sistem v zaposlitev usmerjenega režima prehoda predstavlja Nemčija. Tukaj kot referenčna točka prevladuje standarden življenjski potek, ki se odseva v smernicah, kot je “izobraževanje za vse”. Toda kombinacija selektivnega šolskega sistema in rigidno standardiziranega sistema poklicnega izobraževanja zagotavlja vse manj zanesljivih dodelitev priznanih in integriranih družbenih položajev; vse večje število mladih je izključeno iz rednega poklicnega izobraževanja. Označeni so kot “deprivilegirani” – kar se najpogosteje interpretira v smislu deficitov učenja in socializacije – in prekanalizirani v popravne programe t. i. “poklicne pomoči mladim” (“Jugendberufshilfe”), ki težijo h kompenzaciji individualnih deficitov in pripravljajo mlade, da bodo “primerni za izobraževanje in delo”. Strokovnjaki s področij socialnega in mladinskega dela, ki sodelujejo v teh projektih, priznavajo, da je potrebnega veliko “motivacijskega dela” zaradi visoke ravni stigmatizacije in nejasnih ciljev po zaključku projektov. Izkušnje mladih pri prehodu razkrivajo napetost med biografskimi usmeritvami k standardnemu življenjskemu poteku in zanemarjenimi potrebami po avtonomiji:

Pod pritiskom si: moraš, moraš – izobraževanje, izobraževanje, izobraževanje ... Ni mogoče eksperimentirati z drugačnimi potmi. (J., ženska, 21)

Ukrepi podpore, ki jih ponuja “skrbeča” socialna država, so usmerjeni predvsem v “umeščanje” vseh (nekam) in jih mladi posledično pogosto doživljajo kot odtujevalne. To velja še posebej za zaposlitveno in poklicno svetovanje; mnogi mladi čutijo, da so prisiljeni v pasivno vlogo:

... agencija za zaposlovanje je samo administracija. Niso razpoloženi, da bi ti pomagali. Buljijo v tvojo kartoteko, govorijo bla, bla, bla, s tabo ravnajo kot s kravo. (S., moški, 23)

Kritično vrednotenje velja tudi za učinkovitost ukrepov poklicne pomoči mladim:

Nekateri v tej shemi so imeli srečo in so dobili vajeništvo, jaz pa ne. (I., moški, 19)

Sicer pa mladinske in socialne delavce večinoma označujejo kot vredne zaupanja.

Mobilna mreža mladih (Mobile Youth Work) v Stuttgartu, služba za doseganje mladih v prikrajšanih soseskah, je v kontekstu osrednjega nacionalnega programa za boj proti nezaposlenosti mladih v letu 2000 prejela dodatna sredstva, da bi delovala kot “odpiralec vrat” za poklicno pomoč mladim. Namen je bil doseči mlade, ki jih zaposlitveni servisi in službe poklicnega svetovanja ne dosežejo, in pomagati mobilnim mladinskim delavcem v tem, da podpirajo “svoje” mlade pri prehodih v zaposlitev. Gre za ambivalenten pristop, ki niha med nizkim pragom podpore in vse večjim nadzorom. Ker se nahajajo izven formalnega sistema prehoda, je edina možnost in sredstvo, ki ga lahko ponudijo mobilni mladinski delavci, le spremstvo na podlagi odnosa zaupanja. To pomeni tudi, da ne umaknejo podpore, če mladi sprejemajo odločitve, ki posledično povzročijo motnjo v njihovem prehodu, npr. opustijo prakso, ker jih šef ne spoštuje (Pohl in Stauber, 2004):

Mladi potrebujejo prostor za izražanje tega nasprotja: zakaj potrebuješ certifikat višje druge stopnje, da lahko delaš v pekarni? Potrebujejo resnično osebo, da se lahko pogovorijo o krivičnosti in morebiti kdaj kasneje spoznajo: ‘V redu, to je krivično, toda tako pač je. Poiskati si moram drugo priložnost ...’ Sicer posameznik ali posameznica to sprejme kot osebno žalitev s strani družbe. (projektni vodja)

Mnogi mladi o projektnih sodelavcih govorijo kot o “dobrih

prijateljih” in o projektu kot o “pravi družini”. V tem varnem kontekstu celo sprejemajo pritisk projektnih sodelavcev, naj se prijavijo za vajeništvo, kot izraz skrbi in priznanja:

Včasih je bila [projektna sodelavka] res trn v peti, nadlegovala me je zaradi pisanja prijav ... Toda vzela si je čas ... Če se nihče ne zavzame, dobiš občutek, da nikogar ne briga, če dobiš kaj ali ne. (F., ženska, 18).

Dober primer je zgodba (o uspehu) mladega moškega, ki je uspešno zaključil vajeništvo, namesto da bi obtičal v kriminalni karieri. Z vajeništvom pri zidarju je začel le zato, da bi si izboljšal možnosti v sodnem procesu, ki ga je čakal:

Po šestih mesecih sem imel dovolj. Mislil sem si, da bom nadaljeval do procesa in potem odšel. Potem je prišel proces, pravzaprav sem imel srečo, šlo je kar v redu. Sedem mesecev prvega leta je minilo. Rekel sem si, na koncu leta dobim regres, lahko torej tudi do takrat počakam. (S., moški, 23)

Mladinski delavci so sprejemali ta pragmatičen pristop in korak za korakom si je fant lahko zastavil pomembne in dosegljive cilje ter uspešno zaključil vajeništvo:

Dalj časa sem bil tam, tem bolj me je zanimalo – da bi si pridobil dobro kvalifikacijo, se resnično ukvarjal s tem. (ibid.)

Danska spada v vzorec univerzalističnega sistema prehoda, v katerem participacija ni omejena na mladinsko politiko, temveč je osnovni princip splošnega in poklicnega izobraževanja, pa tudi politik trga dela. Izobraževalni sistem je v prvi vrsti namenjen motiviranju k osebni razvoju in šele na drugem mestu določanju položaja na trgu dela. Do določene mere lahko to trdimo za aktivacijske postopke, ki jih oblikuje možnost izbire med alternativnimi možnostmi in pozitivnimi (materialnimi) vzpodbudami. V primerih dolgotrajne brezposelnosti lahko s samoiniciativnimi projekti (npr. varstvo okolja) mladi postanejo upravičeni do prejemanja socialne podpore. Kot mladi odrasli od 18. leta starosti naprej uživajo polni državljski status in imajo pravico do posojila za izobraževanje v času osnovnega poklicnega ali visokošolskega izobraževanja – ne glede na prihodke svojih staršev. Ustrezno vlogi splošnega izobraževanja poleg predzaposlitvenih ukrepov (kot so t. i. “produkcijske šole”) obstajajo tudi ukrepi, usmerjeni v motiviranje

mladih za biografijo učenja, ki bi bila subjektivno pomembna. Primer zanje – ki pa ga je liberalno-konzervativna vlada ukinila – je *Odprto izobraževanje mladih (Open Youth Education)*, nacionalni program, ki je bil odprt za vse mlade, čeprav namenjen predvsem tistim, ki prežgodaj zapustijo šolo:

Ne moremo določati, zakaj neka mlada oseba ne želi sodelovati v tradicionalnem izobraževanju mladih. Če tega ne želi, je v to ne moremo prisiliti, vsaj ne v družbi, ki si jo želimo. Toda lahko poskusimo ustvarjati vzpodbude in verjeti, da bo, če začne nekaj početi, sčasoma ugotovila, da je dejansko nečesa sposobna. (predstavniki ministrstva, Odprto izobraževanje mladih)

V programu *Odprto izobraževanje mladih* so študenti oblikovali individualne izobraževalne načrte z le nekaj obveznimi elementi, predvideno pa je bilo učenje v neformalnem kontekstu, učenje od vrstnikov in celo bivanje v tujini. V razvijanju in uresničevanju svojih izobraževalnih načrtov so mlade podpirali osebni svetovalci, katerih vloga je bila določena tako, da ...

... nikoli niso vsiljevali omejitev in prepovedi, ampak seveda le usmerjali pozornost na morebitne težave pri izbiri različnih možnosti. (svetovalec, Odprto izobraževanje mladih)

Mladi so ponotranjili ta optimističen pristop k življenjskemu načrtu, osnovanem na izobraževanju. Izjava (M., ženska, 18): »to je moje izobraževanje, sama se odločam,« tako predstavlja pripravljenost, da izjavljajoča oseba prevzema odgovornosti, kot tudi dejstvo, da podpira eksperimentiranje in osebno izbiro življenjskih stilov, tudi če se "odmikajo od večinske smeri" – dokler to udejanja znotraj sistema (Bechmann Jensen in Holmboe, 2004).

Izrisovanje vzorca *postsocialističnega sistema prehoda* zahteva še več reduktivnega posploševanja. Srednje- in vzhodnoevropske družbe imajo skupno dediščino socialističnih ali komunističnih režimov, v katerih so bili življenjski poteki stabilni, vendar za izbiro odprti le v omejenih razsežnostih, v njih so procesi destandardizacije in restandardizacije po letu 1989 zavzeli različne oblike in smernice. V Romuniji so vidiki destandardizacije prevladali in širokim segmentom populacije vsiljujejo stanje negotovosti. Čeprav je izobraževalni sistem razumno organiziran, se niti splošno niti poklicno izobraževanje ne moreta kosati z zahtevami trga dela. Ob

pogledu na drastično upadanje socialnih pravic strategije soočanja pri mladih odraslih oblikujejo prekerno, neformalno delo načrti za emigriranje ali akumulacijo izobraževanja in učenje, ki bi ga lahko nekega dne prelili v kapital na trgu dela.

SOLARIS v mestu *Pitesti* je na prvi pogled običajna izobraževalna institucija, ki ponuja paleto poklicnega izobraževanja ter računalniške in jezikovne tečaje. Ker so nevladna organizacija, imajo bolj prilagodljivo ponudbo v smislu zadovoljevanja potreb mladih in zaposlovalcev. Tečaji niso organizirani na participacijski način – celo brezplačni niso, razen v primerih posebne socialne prikrajšanosti. Toda zato, ker projekt ni povezan z državo, uživa med mladimi visoko raven kredibilnosti, kar je povezano z različnimi dimenzijami:

Imeli smo prijateljski odnos, ne tak kot odnos med učitelji in učenci v šoli. (D., moški, 25)

Kredibilnost vključuje tudi učinkovito ponudbo izobraževanja glede na trg dela:

Nevladne organizacije nudijo mladim to, česar jim javne institucije ne zagotavljajo: neformalne tečaje s kvalifikacijami, ki jih trg dela zahteva, vendar jih šole ne nudijo. (projektni sodelavec SOLARIS)

Obstoj takšnih projektov mladi odrasli dojemajo kot prostor možnosti. To vključuje tudi prostovoljno in celo strokovno delo v projektu (Marcovici et. al., 2004):

Prej se nisem nikoli ukvarjal s socialnimi dejavnostmi ... Ukvarjal sem se le s sabo in s svojimi prijatelji ... Skozi ta tečaj sem spoznal, da lahko vsak od nas nekaj stori. Če bežimo od te odgovornosti, ne bomo imeli nikakršnega izgovora v primeru, da nam ne uspe. (D., moški, 27)

Liberalni sistem prehoda v Evropi predstavlja v glavnem Velika Britanija, ki vzpodbuja neoliberalno aktivacijsko politiko in uravnoveša "pravice in odgovornosti". Ustrezno s prevlado trga in individualnih prispevkov mladost pomeni prehodni status, ki naj bi ga čimprej nadomestila ekonomska neodvisnost. To se odseva v programu *Novi posel za mlade* (New Deal for Young People) v starosti med 18 in 24 let. Po krajši orientacijski fazi se morajo iskalci zaposlitve potegovati za (državno podprto) zaposlitev, izobraževanje

in prostovoljno ali okoljevarstveno delo, sicer jim izplačevanje denarne pomoči omejuje ali ukinejo (do nje so upravičeni od 18. leta naprej, neodvisno od svoje družine; obenem so plače v vsakem primeru višje kot pomoči). Medtem se je program razširil na samske starše – vključno s podporo otroškemu varstvu.

Preseganje meja (Lifting the Limits) je bil pilotski projekt za samske matere na podeželju v Severni Irski. Večinoma so mlade matere dolgo časa prejemale denarno podporo, preden so se vključile v projekt. V smislu samoizpolnitvenih napovedi so se v njihovi konceptih o samih sebi odsevali učinki diskurza o odvisnem podrazredu in represivni aktivacijski politiki:

Nikakor ne priporočam. Po treh letih na socialni podpori sem začela izgubljati stik s svojimi osebnimi cilji. Bala sem se, da izgubim socialno podporo, strah me je bilo vrniti se v službo, si zastavljati cilje, še najbolj pa razočarati. (L., ženska, 23)

Projekt uspešno odbija vse pritiske od zunaj. Mlade ženske so zaposlene, prejemajo plačo in v 18 mesecih jih izučijo za Skupnostne delavce. Za projektne vodje participacija pomeni ...

... nekakšna samodeterminacija ... imeti svobodo izbire ... in imeti pogum in samozavest, da se morebiti zoperstaviš ljudem in rečeš: 'To si želim izbrati in to so prave izbire.' Za nas to pomeni, da so mladi odrasli in imajo pravico določati programe, v katere se vključujejo – da jih oblikujejo. Namreč, če ... mladi ne čutijo, da so njihovi pogledi cenjeni in spoštovani ..., se ne bodo vključili. (direktor projekta Dviganje omejitev)

Sodelujoče v projektu prejmejo kvalifikacijo, ki ustreza ravni tri od petih v modulariziranem britanskem sistemu izobraževanja (NVQ) in omogoča vstop v visokošolsko izobraževanje na področjih mladinskega in skupnostnega dela. Osrednji elementi tečaja so pravzaprav praktični projekti terenskega dela, v katerih sodelujoče delajo z drugimi mladimi materami v skupnosti; ta projekt zaznamujeta tudi vrstniško učenje in visoka raven medsebojne podpore (Hayes in Biggart, 2004):

Zdelo se mi je čudovito, da lahko to počnem ..., ker sem lahko to počela, sem verjetno doumela, da lahko počnem karkoli, kar si želim, čeprav imam otroka. (L., ženska, 23)

Nekaj nas je preživelo težke stvari med projektom, saj veste, izven dela, in vsakdo se je trudil podpirati druge ... Čudno je dati osem ljudi v eno sobo ... in vse je potekalo resnično v redu – tega v življenju še nisem videla! (A., ženska, 23)

Ambivalenca državljanstva med avtonomijo in lastno odgovornostjo

Očitno je, da so zgoraj opisani projekti uspeli remotivirati mlade, da se aktivno vključijo v svoje prehode v zaposlitev in razvijajo biografijo reflektivnega učenja. Samo program *Preseganje meja* je lahko trajno zagotovil biografske perspektive s tem, da je omogočal tako "trde" kot "mehke" vire. "Je zagotovil" zato, ker z vsemi drugimi deli prekerno financiranje: po zaključku pilotske faze program ni bil sprejet v program tekoče zaposlovalne politike. Program *Odrpto izobraževanje mladih* so ustavili zaradi pomanjkanja politične volje. Financiranje "odpiralca vrat", projekta *Mobilno mladinsko delo*, se je po enem letu ustavilo in preusmerilo v socialno delo v šolah. Medtem mladi odrasli v *ArciRagazzi* ostajajo odvisni od svojih družin, da si zagotovijo prekerne biografije. To lahko interpretiramo kot jasen trend konvergence k represivnemu modelu aktivacije v Evropi z omejevanjem osebne avtonomije. Pričujoča analiza študij primerov dopušča tudi prepoznavanje elementov participatornega pristopa, ki mladim omogoča, da postanejo subjekti svojega lastnega življenja (glej Rabe in Schmid, 2000). To implicira konceptualiziranje posameznikov kot tistih, ki si želijo biti aktivni, tudi če v njihovih strategijah soočanja manjka sredstev in priznanja, kar je potrebno, da postanejo produktivni. Posledično se uporabljajo raje pozitivne kot negativne vzpodbude, da bi mladim zagotovili potrebna sredstva, priložnosti in kompetence.

Najprej to odsevajo možnosti *izbire* kot v primeru univerzalističnega sistema prehoda, kjer so priznane možnosti sočasno tudi materialno zavarovane ter se pojavljajo možnosti identifikacije in motivacije. Izbira dopušča identifikacijo in intrinzično motivacijo. Vključuje prej *odrpte* procese poklicnega usmerjanja in svetovanja kot pa vsiljeno prilagajanje v smeri, ki se zdi realistična in možna že od začetka – kakor ilustrira primer *Mobilno mladinsko delo*. S splošnega vidika to lahko pomeni modularizacijo kvalifikacij, da bi se lahko

bolje posredovalo med sistemskimi in subjektivnimi interesi ter dalo mladim možnost, da se vključijo – in preizkušajo – korak za korakom. Projekta *Preseganje meja* in *ArciRagazzi* dokazujeta, da t. i. “deprivilegiranim” mladim ni treba nujno kompenzirati svojih deficitov, preden prevzamejo odgovornost za nekaj “resničnega”, vključno z biografskimi odločitvami. Navezovanje na koncept “deprivilegirani” pri interpretiranju težav v prehodu, ki izhajajo iz tekmovanja za dobre položaje, ne le preprečuje razvoj kompetenc, temveč tudi skriva obstoječe kompetence (Walther, Stauber et al., 2002). Neformalno izobraževanje ali priznanje kompetenc, pridobljenih izven kakršnekoli pedagoške postavitve, je torej lahko oblika participacije – če le neformalne sfere življenja same ne postanejo formalizirane in s tem izpostavljene pritisku kapitalizacije. Predpogoj za to so socialni *prostori*, odprti za osebno oblikovanje, in dostop do *fleksibilne podpore* – glede na osebne potrebe.

Participacija se razvija v *odnosu* do drugih posameznikov in socialnih kontekstov ter je tako odvisna od *zaupanja* in *gotovosti* med projektnimi sodelavci in mladimi. Primer *Mobilno mladinsko delo* odkriva razlikovanje med sociopolitično in pedagoško interpretacijo aktivacije: v kontekstu zanesljivih odnosov posamezniki potrebujejo in sprejemajo zavezujoče dogovore kot izraz intersubjektivnega prepoznavanja. Participacija v tem smislu ne izključuje *konflikta*, nasprotno, v kolikor individualizacija pomeni raznolikost interesov, se mora participacija nujno izogibati njihovemu prikrivanju v asimetričnih strukturah in namesto tega nuditi prostore za konflikte (glej Stevens et al., 1999).

Zaključimo lahko, da je participacija – ali participacijska aktivacija – le potencialna rešitev za dilemo vključevanja mladih v družbo, če to ni omejeno na “mehko” pedagoško razumevanje, temveč se razširja na “trdo” strukturno in sociološko-politično raven. Omogočanje odgovornosti zahteva zagotavljanje pogajalske moči s pravicami in viri ter z vrednotenjem strokovne udeležbe v sektorjih “mehke” politike, še posebej na področju mladinskega dela v kontekstu prehodov v zaposlitev. Toda v luči razkrojevanja participacije delavcev v gospodarstvu in aktivacijske socialne politike, ki spodnaša osebno avtonomijo, je videti, da trenutni trend kaže v nasprotno smer (glej Böhnisch in Schröer, 2002). Obseg, do katerega je državljanska participacija zlorabljen, da nadomešča socialne pravice in s tem skriva strukture moči in

neenakosti ter postaja "nova tiranija" (Cooke in Kothari, 2001), je potreben raziskave. V pogojih postfordistične individualizacije je status *državljana* odvisen od kombinacije civilnih, političnih in socialnih pravic (Marshall, 1950) in ga mora dokazovati *udejanjeno državljanstvo* (Hall in Williamson, 1999), pomen državljanstva za posameznike v smislu subjektivnih možnosti za apropiacijo njihovega vsakdanjega življenja in biografije. To pomeni, da so socialne politike lahko neuspešne pri zagotavljanju državljanstva in socialne pravičnosti, če ne vključujejo naslovnikov pri interpretaciji njihovih potreb – ter njihovih pravic in odgovornosti (Fraser, 1989). Redistributivno socialno varstvo in državljanska participacija se morata zato povezovati, da bi se izognili birokratski normalizaciji in individualizaciji tveganj izključitve.

Literatura

Bechmann Jensen, T., in Holmboe, A. (2004). *Youth Policy and Participation. Case Study Report Denmark*. YOYO working paper. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 31. 8. 2005: www.iris-egris.de/yoyo.

Böhnisch, L., in Schröer, W. (2002). *Die soziale Bürgergesellschaft*. Weinheim/München: Juventa.

Cooke, B., in Kothari, U. (ur.) (2001). *Participation – the new tyranny?* London: Zed books.

Deci, E. L., in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I don't want to commit myself yet.' Young people's life-concepts. *Journal of Youth Studies*, vol 1, no. 1, s. 63–79.

Esping-Andersen, G. (1990). *The tree Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

EC (European Commission) (2001). *New Impetus for European Youth'. White Paper of the European Commission*. Luxemburg: Office of public publications of the European Communities.

Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent/Sterling: Trentham Books.

Fraser, N. (1989). *Unruly practices: power, discourse and gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gallie, D., in Paugam, S. (ur.) (2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Hall, T., in Williamson, H. (1999). *Citizenship and Community*. Leicester: Leicester Youth Work Press.

Hayes, A., in Biggart, A. (2004). *Youth Policy and Participation: Case Study Report UK*. YOYO working paper. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 31. 8. 2005: www.iris-egris.de/yoyo.

Lenzi, G., in Cuconato, M. in Laasch, C. (2004). *Youth Policy and Participation: Case Study Report Italy*. YOYO-working paper. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 31. 8. 2005: www.iris-egris.de/yoyo.

Lødemel, I., in Trickey, H. (ur.) (2001). *An offer you can't refuse. Workfare in an international perspective*. Bristol: Policy Press.

Marcovici, O., in Constantin, A., Stupcanu, A., Dalu, A., in Iacob, L. B. (2004). *Youth Policy and Participation: Case Study Report Italy*. YOYO-working paper. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 31. 8. 2005: www.iris-egris.de/yoyo.

Marshall, T., (1950). *Class, citizenship and social development*. Chicago: Chicago University Press.

Pohl, A., in Stauber, B. (2004). *Youth Policy and Participation: Case Study Report West Germany*, YOYO-working paper. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 31. 8. 2005: www.iris-egris.de/yoyo.

Rabe, B., in Schmid, G. (2000.) Strategie der Befähigung: Zur Weiterentwicklung der Arbeitsmarkt- und Rentenpolitik. WSI-Mitteilungen 5/2000, s. 305–313.

Raffo, C., in Reeves, M. (2000). Youth transitions and social exclusion – developments in social capital theory. *Journal of Youth Studies*, vol. 3, no. 2, s. 127–146.

Rychen, D. S., in Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for a successful Life in a well-functioning Society*. Cambridge: Hogrefe in Huber.

Stevens, A., in Bur, A. in Young, L. (1999). *Partial, unequal and conflictual: problems in using participation for social inclusion in Europe*. Canterbury: University of Kent.

van Berkel, R., in Hornemann Møller, I. (ur.) (2002). *Active Social Policies in the EU. Inclusion through participation?* Bristol: Policy Press.

Walther, A. (2000). *Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien*. Weinheim; München: Juventa.

Walther, A., in Stauber, B. et al. (2002). *Misleading Trajectories: integration policies for young adults in Europe?* Opladen: Leske + Budrich.

Prevedla Saša Goropevšek.

Pregledni znanstveni članek, prejet julija. 2005.

Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila

Treatment of children and adolescents with disturbances of behaviour at the centre for social work: help or constraint

Simona Svetin Jakopič

Povzetek

Simona Svetin Jakopič, univ. dipl. ped., Center za socialno delo Ljubljana Vič-Rudnik, Tržaška 2, 1000 Ljubljana.

Vedenjske motnje lahko pomenijo povsem »normalno« vedenje (preizkušanje meja v času adolescence), lahko pa so odraz hujših čustvenih motenj in v tem primeru govorimo o motnjah vedenja in osebnosti. Pri obravnavi najtežjih oblik vedenjske problematike smo pogosto neuspešni. Razlogov za to je več: mladostnik je vpet v množico začaranih krogov, ki vedenjske motnje utrjujejo in jih delajo trdovratne; vedenjska problematika se sčasoma začne vzdrževati sama od sebe ne glede na prvotne vzroke formiranja; mladostnik in njegovi starši navadno niso motivirani za prejetje pomoči, pogosto

se pri njih pojavljajo odpor, jeza, strah do obravnav; ovire pa so tudi na strani strokovnih delavcev. V članku so predstavljeni strokovni in pravnoformalni vidiki obravnave vedenjskih motenj na centru za socialno delo.

Ključne besede: *vedenjske motnje, motnje vedenja in osebnosti, svetovanje, center za socialno delo.*

Abstract

Disturbances of behaviour could mean either normal behaviour (testing the limits in the period of adolescence) or could reflect serious emotional disturbances, in the second case we talk about disturbances of behaviour and personality. Treatment of youngsters with extensive disturbances is often unsuccessful. There are many reasons for this: adolescent are involved in many vicious circles which strengthen disturbances of behaviour and make them obstinate. Behaviour problems gradually begin to reinforce themselves, no matter what the first cause of these problems were. Adolescent and his parents are usually not motivated for receiving help, often we can see appearance of resistance, anger and fear of treatment. Obstacles could have their origin in professional workers too. The article presents professional and legal formal aspect of treating disturbances of behaviour in the framework of Slovenian Centres for social work.

Key words: *disturbances of behaviour, disturbances of behaviour and personality, counselling, centre for social work.*

1 Uvod

Strokovna literatura s področja psihologije, pedagogike, socialnega dela in psihiatrije navaja različne oblike nudenja pomoči in obravnave posameznika, ki je v stiski in išče pomoč, redko pa zasledimo prispevek, ki govori o načinu dela s posameznikom – mladostnikom ali odraslim – ki pomoči zase ne išče in ki za sodelovanje v obravnavi ni motiviran. Ob tem se takoj vprašamo, ali se takemu da pomagati, zakaj bi takemu sploh pomagali in ali niso osnovni pogoj vsakršnega dela s posameznikom njegova motiviranost, želja in pripravljenost za prejemanje pomoči, za sodelovanje v obravnavi? V članku govorim o strokovnih in pravnih vidikih dela z mladostniki in njihovimi starši na centru za socialno delo, ki po pomoč ne prihajajo "prostovoljno". Navadno jih na center napotijo učitelji in šolske svetovalne službe, redkeje pa tudi zdravniki in druge službe. Obravnavo predlagajo zaradi motečega vedenja – agresivnosti do drugih ali predmetov, "špricanja" pouka, kajenja, opijanja, motenja pouka, žaljenja učiteljev ali vrstnikov, nespoštovanja pravil in dogovorov, upiranja, laganja, učne neuspešnosti idr. Tem pritožbam, ki se nanašajo na problematično vedenje otroka ali mladostnika, pa neredko sledi tudi opis staršev, češ da so do teh težav nekritični, nemočni ali nezainteresirani za njihovo reševanje. Za "problematične" mladostnike lahko izvemo tudi iz poročil policije, ko nas obvestijo o begu mladostnika ali drugih dogodkih, ter iz obvestil tožilstva, če je mladostnik osumljen kaznivega dejanja. V članku ne opisujem obravnave mladoletnih storilcev kaznivih dejanj, čeprav so ti največkrat vedenjsko problematični. Njihova obravnava je (za razliko od obravnave "ostalih vedenjcev") zakonsko oziroma pravnoformalno določena in bolj ali manj šablonska. V vsebinskem smislu pa so seveda načini ukrepanja podobni pri enih in drugih.

Vedenjske motnje spadajo med najtežje motnje v psihosocialnem razvoju otrok in mladostnikov. Problematično je predvsem to, da je mladostnik vpet v cel kup začaranih krogov, ki vedenjske motnje utrjujejo in jih delajo "trdovratne". Pri takem mladostniku je prizadeto njegovo celotno funkcioniranje, konflikti se pojavljajo na vseh življenjskih področjih. Navadni nasveti staršem za ravnanje z mladostnikom so neučinkoviti. Odpravljanje motenj terja intenzivno

in dolgotrajno korekcijo čim bolj zgodaj, ko se motnje začnejo pojavljati, in z vključitvijo mnogih dejavnikov, ki na motnjo vplivajo. Vprašanje je, kaj strokovni delavci lahko naredimo in kakšne cilje si lahko postavimo, še posebej če mladostnik oziroma starši za pomoč (v začetni fazi) niso motivirani.

V članku podajam kratek pregled vzrokov za nastanek in razvoj vedenjskih motenj, pri čemer izhajam iz ekološke teorije, ki v razvoju posameznika poudarja vzajemnost učinkov različnih elementov in sistemov okolja. Ta teorija služi tudi kot osnovno ogrodje diagnostične faze in svetovalnega dela. Pri obravnavi vedenjskih motenj izpostavim pomembnost prvega stika z mladostnikom in družino, podam socialnopedagoški diagnostični vprašalnik in opišem obravnavo motenj v dveh različicah – kot svetovalno terapevtsko delo in kot spremljanje, ki zajema blažitev simptomov in preprečevanje poslabšanja. Obravnavo vedenjskih motenj sem skušala opredeliti tudi s pravnoformalnega vidika oziroma jo umestiti v kontekst postopkov in nalog, ki jih opravljajo centri za socialno delo.

Vemo, da na socialnopedagoškem področju med vzroki in posledicami ne potekajo enoznačni odnosi, zato ne poznamo vnaprej zastavljenih shem in načinov ukrepanja. S tem prispevkom podajam svoj pogled na obravnavo vedenjskih motenj in odpiram vrata drugim in drugačnim izkušnjam ter pogledom, saj izmenjava le-teh vodi do boljših in učinkovitejših načinov dela.

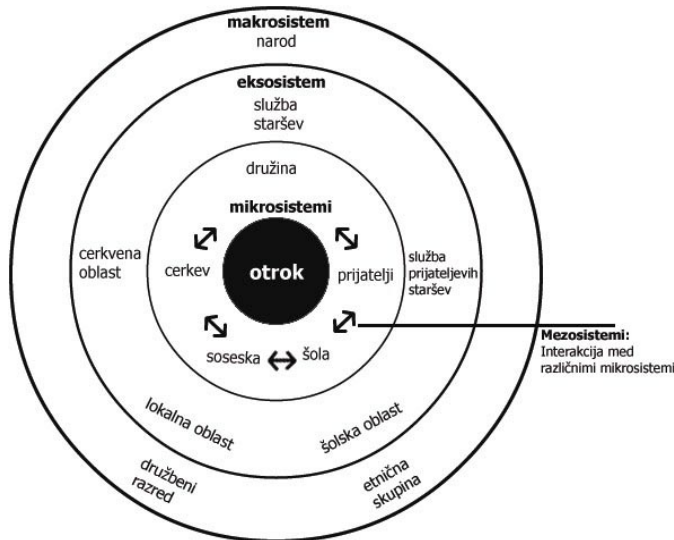
2 Nastanek in razvoj vedenjskih motenj

O motnjah vedenja govorimo, če je vedenje v nasprotju z normami in pričakovanji družbe oziroma socialnega okolja. Bečaj (2003: 13) takšno vedenje opredeli kot disocialno, znotraj tega pa loči dve kategoriji – antisocialno vedenje (ki povzroči drugim škodo – tatvina, fizična agresivnost, poškodovanje stvari idr.) in asocialno vedenje (ni skladno z normami, vendar drugim ne povzroča škode – beganje, izostajanje od pouka, kajenje, laganje idr.). Delinkvenca, ki pomeni kršitev zakona (in je pravniški termin), se delno pokriva s pojmom antisocialnost.

Po Bronfenbrennerjevem ekološkem modelu oziroma sistemskem

pristopu sta posameznikov razvoj ter nastanek in razvoj psihosocialnih (vedenjskih) motenj odvisna od celotnega življenjskega sistema. Tega tvorijo otrok sam, mikrosistemi (družina, prijatelji, šola itd.), mezosistemi (interakcije med mikrosistemi), eksosistemi (lokalne, šolske oblasti, socialna politika itd.) ter makrosistemi (ideologija, vrednote, kultura, vedenjski vzorci naroda, socialnega razreda, etnične skupine itd.). Odnosi med posameznikom in njegovim okoljem so dinamični in potekajo večsmerno (Batistič Zorec, 2000: 96–97). V prvih letih življenja imajo na otrokov razvoj največji vpliv starši in celoten družinski mikrosistem, kasneje pa tudi druge osebe, institucije in podsistemi, v katere je vključen. Na razvoj pa vpliva tudi otrok sam, saj vpliva na svoje okolje in ga soustvarja. Sistemi so drug od drugega odvisni in v svojem delovanju medsebojno prepleteni. To pomeni, da se vplivi iz enega sistema odražajo v drugem sistemu oziroma da se vplivi prenašajo iz enega področja človekovega življenja in delovanja na drugega. Nekateri sistemi (npr. družina, šola) imajo večji vpliv kot drugi.

Shema 1: Bronfenbrennerjev koncept ekološkega sistema (Steuer, 1994: 77)



Za otroke in mladostnike z motnjami vedenja so pogosto značilne nizka in nezadovoljujoča samopodoba, nizka raven samospoštovanja in samozaupanja, impulzivnost, ekstravertiranost, nizka frustracijska toleranca, slabše sposobnosti za obvladovanje čustev, slabša socialna

zrelost idr. Na te lastnosti vpliva splet bioloških danosti in okoljskih vplivov. Med pomembnejše dejavnike, ki vplivajo na nastanek in razvoj vedenjskih motenj, štejemo **družino**. Družina prek svoje dinamike pomembno vpliva na osebnostni razvoj otrok in na vedenje vseh svojih članov, velja pa tudi obratno – da vsak član družine po svoje oblikuje in usmerja družinske odnose in dogajanja, ki se zrcalijo v vedenju zunaj družinskih meja, v širšem socialnem prostoru. Pogosto se vedenjske motnje povezuje z disfunkcionalnostjo družine ob še drugih rizičnih dejavnikih – posebej neugodni otrokovi konstituciji ter splošni socialni, ekonomski in kulturni prikrajsanosti okolja, v katerem poteka življenje družine in s tem odraščanje otroka (Tomori, 2000). Družina oziroma pomembni odrasli otroku že kmalu pokažejo, da so eni vzorci dopustni, sprejemljivi ali celo zaželjeni, drugi pa ne. Otrok prek zgledov, vzpodbud, usmerjanja, nagrajevanja ali prepovedovanja, omejevanja in kaznovanja osvaja načine vedenja, ki so skladni s pričakovanjem in merili njegovega socialnega okolja. Na takšen način se uči prilagajati lastne težnje zunanjim pogojem. Na oblike vedenja pa družina vpliva tudi posredno – s svojo dinamiko, klimo, odnosi, čustveno toplino, zagotavljanjem občutka varnosti in sprejetosti itd. Če otrok v svoji družini ni deležen ljubezni, pohval, topline, vzpodbud, varnosti, če je pogosto kaznovan, kritiziran in ignoriran ali prepuščen samemu sebi, se v njem naselijo mučna občutja tesnobe, nesreče in strahu, ki sčasoma začnejo delovati razdiralno navzven in navznoter.

Poleg družine se največkrat kot pomemben dejavnik, povezan z vedenjskimi motnjami, omenja **šola**. Šola za razliko od družine otroku nenehno postavlja vse večje zahteve in omejitve. Za uspešno šolanje so poleg intelektualnih sposobnosti potrebne predvsem sposobnosti socialnega prilagajanja, delovne navade, sposobnost odpovedovanja trenutnim željam na račun šolskega dela, prizadevanje, pripravljenost za sodelovanje, vztrajnost idr. Vseh teh lastnosti pa otroci z vedenjskimi motnjami navadno nimajo, zato šolskemu procesu težko sledijo, sčasoma postanejo neuspešni in moteči.

»Šola učence vrednoti po dveh kriterijih – *primernosti vedenja* in *učni uspešnosti*. Otrok, ki hoče v šoli dobiti potrebno priznanje in sprejetost (oboje sta osnovni psihosocialni potrebi), mora biti dovolj miren, tih, nemoteč in poleg tega tudi učno uspešen. Če iz kateregakoli razloga obeh pričakovanj ne more izpolniti, sledi na

tak ali drugačen način izraženo odklanjanje – največkrat v obliki svaril, kaznovanja, pridiganja in čustvenega odklanjanja. Vedenjsko problematični učenci, ki so skladno z naravo motnje v svojem bistvu negotovi, imajo negativno samopodobo ter dvomijo vase, so v takem primeru še dodatno ogroženi. Zaradi poudarjene pomembnosti vedenja in uspešnosti so že uvodoma brez pravih možnosti vsi tisti otroci, ki ne zmorejo zadostiti pričakovanj. To so nemirni učenci, tisti s šibko koncentracijo, čustveno motnjo ipd.« (Bečaj, 1987: 89)

Ob doživljanju šolskega neuspeha se pri otroku poveča dvom v samega sebe, omaja samopodoba ter poveča odpor do učenja. Tako se sklene začaran krog. Ko otrok ali mladostnik doživlja neuspeh za neuspehom, se od šole oddaljuje in skuša zadovoljiti svoje potrebe v vrstniških skupinah, kjer se nemalokrat dokazuje tudi v negativnem smislu. Pri učencu, pri katerem je zaznati težave in neprimerne okoliščine življenja, šola s svojim programom in zahtevami pogosto vzpodbuja in utrjuje že obstoječe motnje v vedenju, včasih pa ob sovplivanju drugih dejavnikov povzroča nastanek in razvoj nove motnje.

Vzroki vedenjskih motenj so raznoliki in večplastni; na tem mestu omenjam le dva pomembnejša – družino in šolo, ki navadno ne delujeta sama zase, ampak učinek pokažeta v kombinaciji z delovanjem drugih dejavnikov. Da so vzroki različni, povedo tudi mnoge teorije s tega področja. Različni avtorji in šole vedenjske motnje razlagajo na svoj način – kot psihološki, sociološki, kulturni, biološki, psihopatološki, medicinski ali (v povezavi s kriminaliteto) pravni fenomen.

Ko govorimo o motnjah vedenja, pa je treba poudariti, da ni vsak vedenjski odklon znak vedenjske (in čustvene) motenosti. Lahko gre za povsem normalno obliko vedenja, ki se pogosto pojavi v času adolescence. Vemo, da v tem času stopijo v ospredje potrebe po preizkušanju meja, vznemirjenju, sprostitvi, zabavi, samopotrjevanju itd., kar lahko privede do laži, vandalizma, kraje, agresivnosti ipd. Oznaka "normalno" vedenje ne pomeni, da se nanj ni treba odzivati, ampak to, da za normalen razvoj otroka ali mladostnika ne predstavlja kakšne posebne nevarnosti. To vrsto vedenja je v svojo klasifikacijo vključil Bregant.

Bregantova etiološka klasifikacija disocialnega vedenja je še vedno najbolj razdelana, pregledna in uporabna za diagnostične

namene oziroma odkrivanje psihodinamičnih značilnosti motnje. V nekoliko prirejeni oziroma dopolnjeni obliki obsega pet kategorij (Bečaj, 2003: 14–15); disocialna simptomatika tako lahko pomeni:

1. **normalno vedenje** (laž, vandalizem ipd., kar ne predstavlja kakšne posebne nevarnosti za normalen razvoj otroka);
2. **reaktivno pogojeno motnjo** (izguba nadzora zaradi stresne situacije, npr. ločitve staršev, smrti v družini; navadno vedenje preneha, ko preneha pritisk);
3. **značilnost otrokovega subkulturnega okolja** (otrok se je v svojem okolju naučil "napačnega vedenja");
4. **primarno biološko pogojenost** (moteče vedenje, ki izvira iz organske motnje, npr. hiperkinetični sindrom; nacepijo se lahko tudi sekundarne motnje);
5. **posledico motenega čustvenega razvoja** (vzrok je v specifični osebnostni strukturi, povezani s čustvenimi motnjami; to kategorijo imenujemo *motnje vedenja in osebnosti (MVO)*; otrokove psihosocialne potrebe niso bile ustrezno zadovoljene, kar je povzročilo čustvene motnje in posledično še disocialno simptomatiko; disocialno vedenje je načrtovano in prinaša notranje zadovoljstvo (ne velja za razvajene), ni želje po spremembah).

»Motnje vedenja in osebnosti so torej posebna oblika disocialnosti, ki je povezana z motenim čustvenim razvojem. Pri takem otroku oziroma mladostniku lahko ugotovimo značilno disfunkcionalnost na vseh življenjskih področjih, kar je posledica specifične organiziranosti osebnostne strukture. Ne gre torej za to, da otrok s svojim disocialnim ravnanjem prihaja v konflikte z okoljem le v določenem okviru ali le na določenih področjih in situacijah, medtem ko je drugod normalno prilagojen. Glavne posebnosti so nizka frustracijska toleranca, slab nadzor nad svojim vedenjem, nestrukturiranost (otrok ni sposoben temeljnega samostojnega načrtovanja in sledenja postavljenim ciljem), kratkotrajna motivacija (nesposobnost sledenja bolj odmaknjenim ciljem), težave na področju čustvovanja (nesposobnost izražanja finih čustev: čustveni izbruhi so več ali manj enaki pri izražanju veselja, žalosti ali jeze), težave na področju socialnega vedenja, ki so povezane zlasti s strahom pred zavrnitvijo (nesposobnost oziroma težave pri navezovanju stikov, lepljivost, nesposobnost uvidevanja potreb drugih, čakanja, odpovedovanja ipd.), negotovost vase, strah pred rivalitetnimi situacijami in neuspehom ipd. Kot osrednjo težavo

bi lahko razumeli slabo samopodobo, ki pa je z zunanjim vedenjem uspešno prekrita. Otrok navzven deluje prav obratno, kot predrzen in agresiven, zato okolje negativne samopodobe praviloma ne prepozna.« (prav tam: 16)

Poleg teh lastnosti Tomorijeva (2000: 98) navaja tudi nesposobnost za uživanje v čustva drugih, pomanjkanje občutja krivde ali obžalovanja ter nesposobnost za prevzemanje odgovornosti za svoje vedenje. Mladoletni prestopniki tudi za svoje lastno neustrezno vedenje pripisujejo krivdo drugim. Razloge za svoje ravnanje vidijo vedno zunaj sebe, v drugih osebah in njihovem ravnanju ali pa v nekih objektivnih okoliščinah. Svojega deleža niso sposobni uvideti niti takrat, ko njihova lastna neprilagojena dejanja vedno znova privedejo do jasnih neugodnih izidov.

Vedenjske motnje so pogosto značilne za **razvajene** otroke. Bregantova klasifikacija jih ne omenja posebej, vendar ker gre pri razvajenih otrocih za moteno osebnost, jih lahko uvrstimo v peto kategorijo (MVO). Razvajeni otroci odraščajo v udobnem okolju, kjer ni stisk, napetosti, naporov, v okolju, kjer so njihove potrebe takoj zadovoljene. Razvajeni otroci zato niso navajeni naporov, odrekanja, prepovedi, omejitev – to pa so vrline, potrebne v vsakdanjem življenju. Težave se navadno začnejo kazati v začetku adolescence: starši se pritožujejo nad šolskim neuspehom, pasivnostjo otrok – nič jih ne zanima in veseli, z ničimer se ne ukvarjajo, doma ne pomagajo, njihove želje in pričakovanja po materialnih dobrinah postajajo vse večje; sčasoma to vodi v neprestano prepiranje in nezadovoljstvo vseh članov družine, pogosto se ti otroci zatekajo tudi v svet omame in drog. »Razvajan otrok se obnaša, kot da je vse okrog njega ustvarjeno samo zato, da izpolnjuje njegove potrebe, želje, pričakovanja.« (Žorž, 2002: 56) Vedenjske motnje pri teh otrocih nastanejo kot posledica nezmožnosti odrekanja, prilagajanja, navora, vztrajanja itd., težave pa imajo tudi na področju čustvovanja.

V članku uporabljam termin "vedenjsko problematični otroci in mladostniki", v nekaterih primerih, ko sem želela poudariti težavnost motenj, pa uporabim termin "motnje vedenja in osebnosti". Predvsem ti otroci z motnjami vedenja in osebnosti potrebujejo posebno obravnavo in pristop. V članku nisem opisala različnih tipov obravnav glede na etiologijo vedenjskih motenj, ampak sem podala en model, primeren predvsem za področje MVO, uporaben pa seveda tudi za druge "vedenjske".

3 Obravnava vedenjskih motenj

3.1 Prvi stik(i) z družino in mladostnikom

Otroci in mladostniki, ki so vedenjsko "problematični", praviloma zase ne iščejo pomoči (»saj so za njihovo vedenje krivi drugi, ne oni sami«). Tudi njihovi starši se redko odločijo za pomoč. Največkrat so eni in drugi na center za socialno delo (in druge svetovalne službe) napoteni s strani učiteljev, šolskih svetovalnih služb, zdravnikov in drugih institucij. Starši otroka z odklonskim vedenjem se pogosto počutijo osramočene, saj je vedenje otroka javen dokaz, da jim ga ni uspelo vzgojiti v skladu z normami in vrednotami družbe. Pri starših se nemalokrat pojavljajo tudi odpor, strah in jeza, ker mislijo, da so s tem, ko so bili na center napoteni, kaznovani za vedenje svojega otroka ali po krivem obdolženi. Ponujeno pomoč lahko doživljajo kot grožnjo, stigmatizacijo ali ponižanje, od tod pa pogosto izvira njihova nepripravljenost za sodelovanje v procesu nudenja pomoči. Lahko so tudi že naveličani vseh mogočih obravnav, največkrat v okviru šole, ki niso prinesle učinkovitih rešitev.

»Prva srečanja terapevt – adolescent so lahko zelo burna. Adolescent se lahko obnaša, kot da je terapevt sovražna trdnjava, v kateri je vse zlo tega sveta, zato mora jurišati z vsem orožjem, ki ga premore.« (Čiček, 1997: 78)

O pomembnosti prvega srečanja z družino in vedenjsko "problematičnim" mladostnikom govori tudi Vec. Po njegovem mnenju je pglavitni cilj ob prvih srečanjih vzpostaviti in ohraniti stik z otrokom oziroma družino kot celoto. Stremeti moramo za tem, da otrok in družina prideta v obravnavo tudi naslednjic (in šele sekundarnega pomena je, da (p)ostaneta tudi v prihodnje aktivna v reševanju svojih težav) (Vec, 1999: 73).

V tej začetni fazi dela z družino je torej najpomembneje graditi odnos, graditi zaupanje, ustvarjati varen prostor. Vemo, da lahko odpiramo neprijetne vsebine in se soočamo z nefunkcionalnim ravnanjem šele, ko je to vzpostavljeno in trdno. Kakšne so torej naloge strokovnega delavca v prvem razgovoru? Predvsem poslušati, pri tem zasledovati načelo nevtralnosti (se ne postavljati na nobeno stran), razumeti njihovo videnje problemov, pogovarjati se na njim razumljiv način. Vec (prav tam) poudarja, da moramo v tej prvi fazi

navezovanja stika članom družine zagotoviti, da jih ne bomo silili v nobene spremembe, ki niso tudi zanje sprejemljive (kar ne velja v primerih zlorab ali ogroženosti!).

Nevarnost te faze je, da strokovni delavec pod pretvezo gradnje odnosa in zaupanja dopusti družinskim članom neustrezne predstave o oblikah pomoči ali jim celo sledi ali daje nerealne obljube. Neredko se zgodi, da pridejo starši na center z izdelanimi predstavami, kako je treba njihovemu otroku pomagati oziroma rešiti problem – otroka nemudoma namestiti v vzgojni zavod, poslati v njihovo sosesko policijo, da bo polovila "mularijo", ki kvarno vpliva na njihovega otroka, drugemu staršu odvzeti roditeljske pravice in prepovedati stike, ker na otroka slabo vpliva, ipd. Čeprav smo v začetni fazi dela z družino usmerjeni predvsem v vzpostavljanje odnosa, pa je nujno že na začetku postaviti svoje meje, predstaviti pogoje dela in časovni vidik obravnave ter opozoriti, da je za doseganje sprememb na področju funkcioniranja mladostnika (in družine) potrebnega veliko truda in časa.

3.2 Diagnostika

Socialnopedagoška diagnostika je postopek različnih tehnik in metod pridobivanja podatkov o posamezniku in njegovem okolju z namenom čim boljšega razumevanja in poznavanja posameznika ter skladno s tem oblikovanja ustrezne socialnopedagoške pomoči oziroma obravnave.

Vzroki vedenjskih motenj so kompleksni, zato mora takšna biti tudi diagnostika, torej zajeti mora vsa pomembna področja otrokovega življenja. Vec (1999: 70) opozarja, da je nevarno ob prvih srečanjih, ko nam navajajo najrazličnejše probleme, ki jih otrok povzroča svojemu okolju, iskati vzroke vedenja tam, kjer je videti simptome – torej v otroku. Pogosto je motnja pri otroku najvidneje izražena, obstaja in vzdržuje pa se v različnih socialnih podsistemih, v katerih se otrok nahaja (shema 1). Četudi je izvor motnje na enem področju, se ta slej ko prej prenese na druge sisteme oziroma izrazi na drugih področjih, to pa ustvari neko kompleksno delovanje in vzdrževanje motnje.

O sistemskem prehajanju motenj govori tudi Anica Mikuš Kos (1991 in 1999), ko pojasnjuje delovanje **začaranih krogov ali neprekinjenih verig**. Opozarja na pomembno dejstvo, in sicer, da

čtetudi posameznik ni fizično prisoten v enem socialnem sistemu, ni razbremenjen njegovih vplivov, ko se znajde v drugem sistemu. Najbolj nazorno si to predstavljamo, ko primerjamo sovplivanje družinskega in šolskega sistema. Tako na primer otrokov šolski uspeh pomembno vpliva na dogajanje doma; ob otrokovem neuspehu so starši zaskrbljeni, obremenjeni, nezadovoljni, doživljajo občutke krivde, posledično pa lahko otroka še dodatno obremenjujejo, ga kaznujejo, mu prepovedujejo igro in prosti čas ter ga s tem postavljajo v še težji položaj. Posledice se lahko odražajo v prepovedi športnih in interesnih dejavnosti, s tem ima otrok omejene možnosti doživljanja uspeha in samopotrjevanja, kar vodi k nizkemu občutku lastne vrednosti in samospoštovanja, to pa otroka ovira v socialnih odnosih in spoprijemanju z novimi situacijami in težavami. Tako se nizajo členi negativne verige, ki se enkrat sklenejo v začaran krog.

Shema 2: Otrokovo življenjsko okolje (Mikuš Kos, 1991: 11)



Ker motnja v enem delu sistema vpliva na drugi del sistema, moramo v diagnostične (in tudi intervencijske) procese zajeti celoten življenjski sistem. Šele poznavanje tovrstne dinamike omogoča celosten pristop k reševanju posameznikovih težav. Obravnava otroka, ki je v težavah, terja poleg poznavanja

razvojnega obdobja, v katerem se otrok nahaja, tudi vključitev vseh pomembnih mikrosistemov (šola, družina, krožki, vrstniki itd.), saj šele to omogoča celosten vpogled v problematiko in možne načine ukrepanja.

Na podoben način kot negativne verige delujejo tudi pozitivne verige, le v obratni smeri. Uspeh na enem področju vpliva na otrokovo samozavest in motivacijo za uveljavljanje na drugih področjih. Zato usmerjenost v socialnopedagoški diagnostiki ni osredotočena le na motnje, primanjkljaje in ovire. Poleg spoznavanja le-teh odkrivamo predvsem posameznikove spretnosti, moči, sposobnosti in elemente, na katerih lahko skupaj z njim gradimo zanj in za okolje ustrezne spremembe. Naloga strokovnega delavca je skupaj s posameznikom prepoznati njegove močne točke in področja ter jih vnesti ali okrepiti v njegovem življenjskem krogu in s tem prekiniti ali preusmeriti začaran krog.

V diagnostičnem postopku je torej treba prepoznati/opredeliti varovalne dejavnike in dejavnike tveganja. Šele potem je mogoče preprečevati ali omiliti dejavnike in procese, ki ogrožajo otrokov razvoj, ter na drugi strani krepiti in v njegovo življenje vnašati varovalne vplive in procese. Pomembno je zajeti čim več dejavnikov, ki motnjo pogojujejo ali vzdržujejo.

Socialnopedagoški diagnostični vprašalnik

Socialnopedagoška diagnostika mora torej odgovoriti na vprašanja na različnih področjih. Na osnovi ekološke perspektive (sistemske teorije), kategorizacije disocialnosti, teorije osebnosti in koncepta ogrožajočih in varovalnih dejavnikov podajam model vprašanj oziroma "socialnopedagoški diagnostični vprašalnik" (deloma povzeto po Bečaj, 1987: 85–87):

1. MLADOSTNIK:

- starost,
- zgodovina (je bil ves čas pri materi, vloga očeta; je menjal okolje, posebnosti v razvoju),
- zrelost, dojemljivost, razgledanost (kognitivne sposobnosti),
- druge sposobnosti, spretnosti, specifične težave,
- moralni čut (občutja krivde ali obžalovanja, prevzemanje lastne odgovornosti, sposobnost za učenje iz negativnih izkušenj; odnos

do kaznivega dejanja, nagibi in motivi za kaznivo dejanje),

- odnos do avtoritet,
- socialna zrelost, socialne veščine (sposobnost navezovanja stikov, strah pred zavrnitvijo),
- intravertiranost/ekstravertiranost,
- samopodoba, samospoštovanje, občutek sprejetosti, samokritičnost/samooocena,
- realno ocenjevanje svojega okolja,
- psihična odpornost (občutljivost, odpornost na stres – frustracijska toleranca, impulzivnost, samokontrola),
- sugestibilnost, samozavest; samostojnost/odvisnost,
- čustvovanje (se zna normalno veseliti, biti prizadet, žalosten ali je že nekako otopel, ne pokaže več čustvenih "fines", ne zna se sproščeno smejati ne sočustvovati, nikoli ni videti prizadet ali pristno žalosten),
- vztrajnost, delovne navade, učne navade, vlaganje navora (če ne pri učenju, je to morda pri igri ali športu),
- občutek pripadnosti družini (ali doma pomaga, koliko, pri čem, kaj se od njega pričakuje),
- odnos do odraslih (koliko je odraslih, s katerimi se družijo, koga ima sploh rad, za koga je prepričan, da ga ima rad, s kom govori, ko je v težavah, ima koga, na katerega se lahko obrne, ki mu lahko zaupa),
- zdravje, telesni razvoj,
- sposobnost in načini reševanja težav, stresov; obvladovanje novih situacij,
- zasvojenost, odnos do zasvojenosti (uživanje drog, alkohola, kajenje),
- prihodnost: načrti, cilji, želje, pričakovanja.

2. DRUŽINA:

- struktura družine (število članov, razmerja, koliko otrok ima pravega očeta, mater),
- socioekonomski status družine (materialni standard, zaposlitev staršev, stanovanjske razmere),
- preteklost družine in pomembni prelomni dogodki (selitev, ločitev, smrt družinskega člana),

- odnosi v družini (hierarhija, razumevanje, podpora; razumevanje med starši),
- vzgojni stil (trda, nepopustljiva, kaznovalna vzgoja, popustljiva vzgoja, zanemarjanje, postavljanje pravil in meja, enotnost vzgoje),
- vrednostni sistem družine (delo, izobrazba, denar, lagodje),
- prisotnost sociopatoloških oblik vedenja in disfunkcionalnosti (alkoholizem, odvisnosti, depresije, bolezni, kriminaliteta),
- pričakovanja, prihodnost (načrti, želje, cilji),
- odziv družine na motnje (težave, kaznivo dejanje, šolsko neuspešnost),
- sodelovanje družine/staršev z institucijami (odnos/pripravljenost, odklanjanje, indiferentnost).

3. ŠOLA:

- trenutna uspešnost (kakšna je, kje je, kje ni),
- uspešnost v preteklosti,
- koliko in kdaj se uči, ali sodeluje med poukom, urejenost zvezkov in šolskih potrebščin,
- kakšen je bil ob vstopu v šolo,
- ugled med sošolci v razredu,
- kaj sošolci pri njem cenijo,
- mnenje učiteljev o njem,
- odnos do učiteljev (s katerimi se ujema),
- kaj mu je v šoli všeč (telovadba, tehnični pouk, je rad na igrišču),
- izbira šole, poklica (mu je všeč),
- vedenjske težave ("špricanje", moteče vedenje, izzivanje, vandalizem),
- kdaj je najbolj problematičen (pri določenem učitelju, predmetu),
- želje, pričakovanja glede uspeha, poklica, prihodnosti,
- sodelovanje staršev.

4. PRIJATELJI:

- izbira prijateljev, družba vrstnikov (koliko in kakšne prijatelje ima, ima prijatelje med "neproblematičnimi" otroki, je agresiven,

se zna podrediti, zna sodelovati, kako reagira na poraze in zmage v igri, poskuša biti dominanten),

- ali ima najboljšega prijatelja,
- ali ima "klapo" (s kom se druži, s čim se uveljavlja med njimi, koliko trdna je ta skupina),
- ali starši poznajo in odobravajo njegove prijatelje/družbo
- ima kaj, na kar je lahko ponosen med vrstniki in mu to prinaša kakšno potrditev (če to ni šolski uspeh, ali je dober športnik ali vsaj najboljše žvižga).

5. PROSTI ČAS:

- interesi (ima kakšen hobi, rad bere knjige – kakšne, rad gleda TV, kakšne filme rad gleda, se ukvarja s športom, igra kakšen inštrument, kaj zbira, kaj sploh najraje dela),
- kako je vključen v okolje (je član kakšnega društva, kam hodi, je vključen v kakšne organizirane dejavnosti),
- kako preživlja prosti čas (kaj počne, s kom),
- ali ga starši usmerjajo pri preživljanju prostega časa (zahtevajo, prepovedujejo, jim je vseeno).

6. STROKOVNE SLUŽBE:

- ali obiskuje/-jo mladostnik/starši katero od strokovnih služb (šolska svetovalna služba, pomoč specialnega pedagoga, dopolnilni pouk, center za socialno delo, svetovalni center, pomoč logopeda, zdravstvene ustanove),
- kako sprejema/odklanja pomoč,
- kakšen je odnos staršev do pomoči strokovnih služb.

7. OKOLJE:

- kako je sprejeta otrokova družina (ne sprejemajo družine, je otrok stigmatiziran že zaradi družine; v ničemer ne izstopa),
- kakšna je mreža sorodnikov (so dostopni, otroku v pomoč in podpora),
- kako okolje gleda na otroka (indiferentno, ga odklanja, vzbuja usmiljenje),
- kakšne možnosti mu okolje daje (je sploh kakšno društvo, kamor bi se ga dalo vključiti, je okolje zavajajoče, vzpodbudno),

- subkulturalnost (nacionalnost, jezik, vera, vrednote, običaji, navade),
- kako je družina vključena v okolje,
- kakšna je soseska, kjer družina živi.

S pomočjo tega vprašalnika dobimo dober vpogled v vsa pomembna področja mladostnikovega funkcioniranja ter lahko prepoznamo disocialni vedenjski sindrom, katerega značilnosti so (Bečaj, 2003: 21–22):

- šolska neuspešnost,
- pomanjkanje interesov,
- pomanjkanje delovnih navad,
- pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki,
- izločenost iz širšega socialnega okolja,
- brez spodbudnih stikov z odraslimi.

Poleg posameznih dejavnikov moramo biti pri diagnosticiranju še posebej pozorni na kombinacije, v katerih se pojavljajo. Te so namreč tiste, ki jim šele določijo specifično težo. Čustveno moten otrok, ki prihaja iz izrazito neugodne družine, morda ne bo postal vedenjsko problematičen, nekdo drug pa postane tak, čeprav njegova družina funkcionira bolje. Poleg kombinacije ogrožajočih dejavnikov pa moramo biti pozorni tudi na morebitne sekundarne motnje, ki se nacepijo na nepomembno težavo. »Kadar imamo opravka z disocialno simptomatiko, ki jo je mogoče razumeti kot »normalno«, kot posledico zavajajočega okolja, kot reakcijo na hudo obremenitev ali pa kadar je v ozadju težavnosti biologija, je potrebno oceniti, kakšna je verjetnost, da bi lahko ta slika sekundarno prešla v motnje vedenja in osebnosti.« (prav tam: 16).

Pri prepoznavanju motenj vedenja pa moramo dobiti vpogled tudi v (Vec, 1999: 77):

- pogostost pojavljanja,
- začetek pojavljanja oz. historični razvoj,
- namen (korist in vrsta koristi, boj, preživetje/zadovoljevanje potreb),
- način izražanja,
- osmislitev (zakaj ravno ta motnja in ne kakšna druga oblika

disfunkcionalnega ali funkcionalnega vedenja in zakaj se je to pojavilo ravno takrat, ko se je, zakaj ravno na tak način, z ravno določenimi akterji, v ravno določenih okoliščinah).

Diagnostika ni enkratno dejanje, temveč dinamičen proces. To pomeni, da diagnosticiramo tudi v fazi intervencije (svetovanje, terapija, prevzgoja, korekcija) in evalvacije oziroma gre za sočasen proces vseh treh postopkov.

Strokovni delavec lahko uporabi različne vire diagnosticiranja:

- opravi razgovore s starši, mladostnikom (skupaj in z vsakim posebej),
- opravi razgovore z drugimi pomembnimi osebami, ki poznajo mladostnika in družino,
- opravi obisk na domu,
- pridobi poročila strokovnih služb (mnenja, ocene, opazovanja),
- se poveže z društvi in organizacijami, v katere je mladostnik vključen,
- uporabi različne teste (samoocena mladostnika, nedokončani stavki itd.).

V primerih, ko ugotovimo, da problematika ne sodi v naše področje dela ali presega naše zmožnosti nudenja pomoči, družino in mladostnika napotimo v druge pristojne službe.

Iz množice podatkov in vtisov, ki jih v diagnostičnem postopku dobimo o mladoletniku in njegovi družini, je treba izluščiti tista področja, na katerih lahko delamo, ki jih v obravnavo lahko zajamemo in na katera pristajajo tudi vsi sodelujoči v obravnavi. Pomembno je, da skupaj z njimi oblikujemo dogovor o poteku pomoči, sodelovanju, kontaktih, ciljih ipd. S tem se že na začetku nudenje pomoči postavi v nek realen položaj z jasno opredeljenimi možnostmi in omejitvami.

Po posameznih področjih skušamo definirati probleme, motnje in stiske mladoletnika in družine ter tudi njihove močne točke, nato pa na osnovi tega opredeliti cilje obravnave. Obravnava je lahko usmerjena na različna področja: socialna mreža, telo, čustva, vedenje, mišljenje, vrednote ali smisel. Pri postavljanju ciljev moramo upoštevati trije:

- cilji morajo biti realni – dosegljivi, ne smejo biti previsoki,

- ciljev ne sme biti preveč,
- ciljem opredelimo različne zahtevnostne kategorije; vprašamo se, kaj lahko **spremenimo**, kaj lahko **krepimo** in kaj lahko (le) **blažimo** – preprečujemo nadaljnjo ali še večjo škodo.

Zahtevnostne kategorije lahko opredelimo tudi drugače: področja in cilje obravnave lahko razdelimo na ogrožajoče in varovalne dejavnike ter znotraj teh na tiste, ki jih lahko spreminjamo, in na tiste, ki jih ne moremo. Menim, da strokovna obravnava vedenjsko problematičnega mladostnika ne more biti posebej uspešna, če se poudarja le razvijanje njegovih pozitivnih, močnih točk, spregleda ali zanemari pa dejanske težave oziroma motnje vedenja. Potrebno je oboje – odpravljanje negativnega in razvijanje pozitivnega; načrtovati program, ki vključuje tako korekcijske kot kompenzacijske ukrepe.

Tabela 1: Opredelitev ciljev glede na ogrožajoče in varovalne dejavnike

<i>A. OGRŹAJOČI DEJAVNIKI</i>	<i>B. VAROVALNI DEJAVNIKI</i>
<i>A1. DEJAVNIKI, NA KATERE TEŽKO VPLIVAMO ALI JIH SPREMENIMO</i>	<i>B1. OBSTOJEČI DEJAVNIKI, KI JIH JE TREBA KREPITI</i>
<i>A2. DEJAVNIKI, NA KATERE LAHKO VPLIVAMO IN JIH SPREMENIMO</i>	<i>B2. DEJAVNIKI, KI JIH JE TREBA NA NOVO VKLJUČITI</i>

Realni cilji, ki jih lahko pri tovrstni populaciji postavimo, so na primer: da mladostnik napiše nalogo, manj "šprica" pouk, popravi oceno pri fiziki, enkrat na teden doma posesa, se vrne domov do 21. ure ipd. Včasih je odnos med mladostnikom in starši tako načet in sovražen, da je najprej treba urediti to in vse drugo za nekaj časa zanemariti. Med njimi ni komunikacije, vladajo tihi dnevi ali celo tedni, užaljenost, jeza, obup, razočaranje, odnos se lahko sprevrže v igro moči – kdo bo koga bolj prizadel. Če med starši in mladostnikom ni "minimalno" zadovoljujočega odnosa, potem mladostnik nalašč ne sledi zahtevam in pravilom, ki jih postavljajo starši, starši pa nalašč postavljajo takšne zahteve ali meje, za katere vedo, da jih mladostnik ne bo zmožiel uresničiti oziroma spoštovati. V takih primerih je treba primarno delati na vzpostavitvi boljših odnosov, kasneje pa na ostalih težavah.

V fazi diagnosticiranja je torej treba:

- zajeti celoten življenjski sistem otroka,

- opredeliti dejavnike na varovalne in ogrožajoče, obstoječe in nove ter
- postaviti realne cilje.

3.3 Svetovalno/terapevtsko delo

Pri obravnavi vedenjskih motenj moramo ločiti dve obliki dela. O prvi obliki govorimo, ko gre za aktivno sodelovanje vseh udeležениh v procesu pomoči, ko so udeleženci motivirani in si prizadevajo doseči zastavljene cilje, stiki s strokovnim delavcem pa so redni in pogosti. Takšen intenziven pristop sem imenovala svetovalno terapevtsko delo. V literaturi za takšno obliko pomoči najdemo različne izraze – svetovanje, psihološko svetovanje, psihoterapevtska pomoč idr. Pri drugi obliki pomoči gre za občasno sodelovanje udeležencev, ki so ponavadi manj motivirani in angažirani, to pa prinese tudi manjše učinke. Žal je ta oblika obravnave na centrih za socialno delo bolj pogosta. To obliko pomoči, ki stremi (le) k blažitvi simptomov in preprečevanju poslabšanja, sem imenovala spremljanje.

Delo z družino

Posamezni nasveti, češ da je treba otroka bolj razumeti, biti do njega bolj strpen, mu pokazati več naklonjenosti, mu pustiti več svobode ali pa ga bolj omejiti, pri pravih motnjah vedenja in osebnosti nimajo nobene vrednosti. Prav tako je neuspešno ali celo škodljivo od otroka zahtevati, naj nam obljubi, da se bo spremenil. Otrok rad hitro da obljubo, največkrat pa je zaradi vseh motečih dejavnikov, ki nanj delujejo 24 ur na dan, ne more uresničiti (Bečaj, 2003: 23).

Pri delu z vedenjsko "problematičnim" mladostnikom smo največkrat usmerjeni v vzpostavljanje jasne strukture dneva, oblikovanje reda in pravil, delitev skupnih (družinskih) obveznosti, oblikovanje jasnih in doslednih posledic v primeru kršenja dogovorov. Problem je v tem, da v večini primerov to pomeni, da se mora vsa družina, vsi njeni člani, na novo učiti in vzpostavljati drugačne navade. To pa je zelo težko, pogosto se zgodi, da za kaj takega niti ni pripravljenosti ali celo temu nasprotujejo. Predvsem starši imajo negativen odnos – češ, zdaj se bomo pa mi zaradi njega spreminjali in prilagajali. Spreminjanje navad pri mladostniku nujno zahteva, da tudi starši spremenijo svoje vzorce ravnanja. Vendar

neredko prvi odpovedo ravno starši; ne zmorejo se držati dogovorov, sprejetih na svetovalnih razgovorih.

Ko odpravljamo vedenjske motnje pri mladostnikih, delamo predvsem in najbolj intenzivno s starši, ne s "problematičnim" mladostnikom. Zakaj? Starši so tisti, ki navade in vedenje otroka podpirajo in tolerirajo ali preprečujejo in omejujejo. So pomembne osebe, od katerih je otrok odvisen v formalnem ter fizičnem (materialnem) in psihičnem smislu, in s tega vidika imajo pomemben vpliv in moč. Otrok preživi v družini veliko časa in v tem času je izpostavljen družinski dinamiki, ki nanj deluje pozitivno ali negativno, ki motnjo utrjuje ali odpravlja. Pri starših želimo doseči, da začnejo delovati kot zunanji pospeševalci odpravljanja motnje, saj otrok nima notranjega pritiska, notranje želje po spremembi. In nenazadnje so starši tisti, ki so nezadovoljni z otrokovim vedenjem, imajo problem in ga želijo rešiti (čeprav, kot že rečeno, včasih po svojih predstavah, ki ne vključujejo njihove aktivne vloge).

Delo s starši vedenjsko "problematičnih" otrok ni enostavno. Navadno gre za družine, ki so tudi same disocialne in se srečujejo z vrsto težav: partnerskim nerazumevanjem, alkoholizmom, različnimi boleznimi, brezposelnostjo, pasivnostjo, pomanjkanjem interesov, kaotično vzgojo, kroničnimi prepiri, materialnim pomanjkanjem ipd. V mnogih primerih se pokaže, da je otrok z vedenjskimi motnjami "grešni kozel" v družini, kar pomeni, da je kriv za vse vrste težav in pride prav, da se na njem sprostijo občutki nezadovoljstva in jeze (ki sicer izvirajo od drugod). Že v fazi diagnostike je treba presoditi, v kakšni meri družina sama povzroča pri otroku tako vedenje, in tudi oceniti, ali je sploh sposobna otrokove težave reševati.

Pri svetovalnem delu z vedenjsko "problematičnim" mladostnikom in njegovimi starši obstaja nevarnost, da strokovni delavec nehote prevzema oziroma izvršuje naloge, ki bi jih sicer morali starši. Strokovni delavec lahko mladostnika usmerja, mu postavlja meje, pove, kaj je naredil prav in kaj narobe, kaj se od njega pričakuje, predlaga sankcije itd. Staršem, ki so preveč popustljivi in nedosledni pri vzgoji, ustreza, da neprijetne plati vzgoje namesto njih opravi nekdo drug. Včasih starši celo naročijo, kaj naj strokovni delavec pove njihovemu otroku, na primer »... naj se uči, napiše naloge, pospravlja itd.« Ponujeno strokovno pomoč si predstavljajo kot podaljšano roko svojih nazorov in vzgoje. Tako kot v prvem srečanju z družino je tudi v nadaljnjih kontaktih treba

ohranjati nevtralno pozicijo in paziti na nevarnost prevzemanja vlog udeležencev v procesu pomoči.

Delo s šolo

Drugi pomemben dejavnik (poleg družine mladostnika), ki ga moramo zajeti v obravnavo, je šola. Šola je prostor, kjer mladostnik takoj za družino preživi največ svojega časa, torej je dejavnik, ki na motnjo vedenja intenzivno vpliva. Vplivi šole so lahko pogosto negativni zaradi njene storilnostne naravnosti in nefleksibilnosti. Šola postavlja vsem učencem enake zahteve in pogoje, vendar so ti za otroke in mladostnike z vedenjskimi težavami prezahtevni in cilji težko dosegljivi. Vedenjsko "problematičen" otrok kmalu postane tudi učno neuspešen; na vsakem koraku dobiva informacije o tem, kako je slab. Sčasoma postane krivec za razne vrste težav na šoli, te oznake pa se kljub prizadevanju težko znebi. Sodelovanje centra s šolo je izredno pomembno predvsem zato, da omejimo manipulativni prostor mladostniku ali staršem ter da z izmenjavo informacij pregledamo in nadziramo tekoče aktualne dogodke v šoli in nanje hitro odreagiramo. Prav tako vse udeležence, tudi starše in mladostnika, prisilimo k uresničevanju dogovorov. Timska obravnava in skupno sledenje zastavljenim ciljem omogočata učinkovitejše delo in rezultate. Tako obliko dela je včasih težko vzpostaviti, saj na šoli izčrpajo že vse možne oblike pomoči, preden obvestijo center o "problematičnem" mladostniku. Ko primer prevzame center, so učitelji in svetovalci lahko že na koncu s svojimi močmi in naveličani stalnega ukvarjanja z istimi težavami pri istem otroku.

Vključitev novih dejavnikov

Poleg dela z družino in šolo mladostnika je dobro v obravnavo vključiti nove dejavnike, ki so zaščitni oziroma delujejo kot členi pozitivne verige. Če imamo možnost, ponudimo družini oziroma mladostniku pomoč prostovoljca ali javnega delavca, ki nudi učno pomoč ali družabništvo, mladostnika vključimo v mladinske delavnice, trening socialnih veščin, športne dejavnosti ali druge programe. Te oblike lahko prispevajo k izboljšanju njegove samopodobe in samospoštovanja, mladostnika razbremenijo, ta čas nameni koristnim vsebinam namesto brezdelju ali pohajkovanju itd. Učna pomoč se je izkazala kot izredno uporabno sredstvo

pri obravnavi vedenjsko "problematičnih" otrok, saj jo starši in mladostniki radi sprejmejo, strokovnemu delavcu pa uspe preko tega vhoda doseči tudi druga področja, ki so bolj občutljiva.

Pri obravnavi vedenjskih motenj ni nujno, da delamo neposredno s "problematičnim" mladostnikom. Navadno imajo do tovrstnih oblik pomoči odpore, počutijo se neugodno, jih je sram itd. Individualno obliko pomoči lažje sprejmejo starejši mladostniki; za te so primerni predvsem usmerjeni pogovori na temo vrednot, izbire prijateljev in vedenja, ciljev, načrtovanja dneva, tedna, prihodnosti ipd. Mlajše mladostnike pa lažje vključujemo v različne podporne programe – trening socialnih veščin, učno pomoč, kreativne delavnice ipd. Ključno vlogo pa imajo starši; če starši ne sodelujejo v obravnavi, so možnosti za doseganje sprememb v načinu funkcioniranja in vedenja mladostnika (ko gre za MVO) minimalne.

»Nasploh velja, da bo pomoč tem bolj učinkovita, čim več dejavnikov, ki motnjo pogojujejo in vzdržujejo, je pod našim nadzorom. Če delamo zgolj z otrokom in ambulantno, kakšnih posebnih možnosti pri motnjah vedenja in osebnosti nimamo. Pač pa so izgledi veliko boljši, če lahko vključimo starše (če je le mogoče tako očeta kot mater) in šolo (razrednik, nekateri drugi učitelji, oddelčna skupnost in svetovalna služba) in če se nam posreči med njimi vzpostaviti dobro sodelovanje. Ena od možnosti za tak način dela je **tedensko srečevanje terapevta s starši**, prav tako **tedenski obiski staršev v šoli** in **reden stik terapevta s šolo**. Po približno **desetih srečanjih** lahko obravnavo za nekaj časa prekinemo in jo po nekaj mesecih na enak način nadaljujemo. Redno in pogosto srečevanje je nujno zato, da se začarani krogi razklenejo in se lahko začnejo vzpostavljati drugačni odnosi tako znotraj družine kot tudi v šoli in med šolo in družino.« (Bečaj, 2003: 26)

Intenzivna obravnava

Če želimo, da bo obravnava prinesla vidnejše spremembe v vedenju otroka (in funkcioniranju družine), potem jo moramo izvajati vsaj na začetku zelo pogosto in intenzivno. To pomeni, da morajo stiki s starši in šolo potekati redno enkrat tedensko v obdobju dveh mesecev, po tem obdobju (če se vzpostavi novo stanje) pa le še občasno. Idealno je, da ti kontakti potekajo sočasno, da se torej hkrati sestajajo starši, predstavniki šole in strokovni delavec centra (ter sodelavec/prostovoljec, ki izvaja prostočasne dejavnosti ali

učno pomoč). Redni in pogosti kontakti omogočajo vzpostavljanje zaupnega in delovnega odnosa med starši in strokovnimi delavci ter hitro (ne zastarelo) preverjanje preteklih dogovorov in sprotno oblikovanje novih, s čimer se močno zoži prostor manipulacije vseh udeleženih v procesu pomoči. Bečaj (2003) pravi, da pozitivni premiki zahtevajo dalj časa, lahko tudi nekaj let.

Motnje je treba začeti odpravljati čim bolj zgodaj, ko se motnja še le začne pojavljati oziroma ko se začnejo kazati prvi odkloni. V obdobju osnovne šole so izgledi za doseganje sprememb v vedenju otroka in družine precej večji kot v obdobju srednje šole oziroma v času adolescence, ko se mladostnik začne odmikati od svoje družine in staršev, s tem pa se njihov vpliv (ki je že tako majhen in nemočen) še slabša. Starejši mladostniki so tudi osebno še bolj izoblikovani in njihovi vedenjski vzorci bolj utrjeni.

V večini primerov do takšnih obravnav na centrih ne pride. Razlogov za to je več. Poleg nepripravljenosti staršev ali mladostnika za prejemanje pomoči je treba omeniti tudi ovire objektivne narave: preobremenjenost strokovnih delavcev na centrih in šolah, "križanje" delovnih časov staršev, šolnikov in strokovnih delavcev centra, oddaljenost bivališča družine od centra oziroma pomanjkanje sredstev za prevoz ali neugodne razmere javnega prevoza itd. V nekaterih primerih se tudi zgodi, da starši redno prihajajo na razgovore, vendar njihov pravi motiv ni želja po sodelovanju ali doseganju sprememb v lastnem načinu ravnanja, ampak prihajajo zato, da s tem kaznujejo otroka; ali da izpraznijo v sebi nakopičeno jezo in bes ali zaradi česa drugega. Nekateri starši sprememb sploh ne želijo, ker s tem želijo dokazati, da je z njimi vse v redu, problematičen pa je njihov otrok.

Zelo težko zajamemo vse pomembne dejavnike, ki na motnjo vplivajo in jo 24 ur na dan stabilizirajo, zato smo pri obravnavi motenj vedenja in osebnosti tako neuspešni. »Če bi hoteli tem otrokom in mladostnikom resnično pomagati, bi morali imeti v idealnih razmerah vpliv obenem vsaj na večino najpomembnejših dejavnikov: na družino, šolo, vrstnike in morda klapo. Na ta način bi poskušali popraviti tisto, kar se je tako nesrečno napletlo v otrokovi zgodovini: poskušali bi mu dati potreben občutek varnosti in zlasti sprejetosti, jim izboljšati samopodobo, izboljšati delovne navade, vzbuditi interese, jim omogočiti potrebno uspešnost itd. Že če bi imeli vse naštete dejavnike pod zadostnim nadzorom, bi potrebovali

kar precej časa, da bi lahko otroku, pri katerem se je motnja dodobra razvila, uspešno pomagali. Vendar se to v praksi ne zgodi.« (Bečaj, 2003: 25)

4 Blažitev simptomov, preprečevanje poslabšanja in motiviranje

Najbolj pogosta oblika dela z vedenjsko "problematičnimi" mladostniki na centru za socialno delo je spremljanje, ki zajema **blažitev simptomov** (v žargonu "gašenje požarov") in **preprečevanje poslabšanja**. V primerih, ko kontakti z družino in šolo niso redni in pogosti (tedenski), ne moremo pričakovati kakšnih posebnih učinkov. V vsebinskem smislu ni večjih razlik v primerjavi z intenzivnim pristopom. Prav tako smo usmerjeni na odnose v družini, vzpostavljanje reda in pravil, analizo preteklega vedenja in načrtovanje novega, drugačnega, na opravljanje obveznosti, učenje, oblikovanje dogovorov in posledic, če se ti kršijo, itd. Vendar kaj lahko s takšnim spremljanjem dosežemo? Občasno razbremenimo starše ali mladostnika, pomagamo na učnem področju, damo informacijo ali nasvet, kako ravnati v določenih situacijah, vzpodbujamo in razvijamo interese, otroka z vključitvijo v interesne dejavnosti koristno zaposlimo ipd. Pri motnjah vedenja in osebnosti ob občasnem srečevanju z mladostnikom in starši na kakšne korenitejše spremembe v vedenju ne smemo računati. Lahko pa takšna oblika pomoči prispeva k hitremu izboljšanju ali padcu problematičnosti, če motnja še ni utrjena in če ukrepamo dovolj zgodaj.

Preprečevanje poslabšanja ne smemo jemati kot nepomemben cilj. V nekaterih primerih je to največ, kar lahko dosežemo. S tem ko mladostnika "porivamo" skozi šolski proces ali se trudimo obdržati ga v neki dejavnosti, lahko preprečimo pot v delinkventnost ter povečamo možnosti za uspešno vključevanje v življenje. Nekateri strokovnjaki takšnih "nizkopražnih" programov ne odobravajo. Podobno kot na področju zdravljenja odvisnosti zagovarjajo »zdravljenje na vse ali nič«. Pomembno je, da si zastavimo cilje, ki so realni, ter smo pozorni na to, da s svojim ukrepanjem vedenjske problematike ne utrjujemo ali celo slabšamo (opravljamo naloge namesto staršev in mladostnika, prevzamemo njihov problem).

Treba pa je tudi omeniti, da je center za socialno delo zaradi svoje formalne vloge (nuditi pomoč vedno in vsakomur) v posebnem položaju, ko težko postavlja striktne pogoje dela. Je pa vsekakor nujno in prav, da strokovni delavec stranki predstavi možne oblike pomoči in učinke teh (ob minimalnem sodelovanju ne smejo pričakovati korenitih sprememb).

Spremljanje družine omogoča tudi stalno **motiviranje** staršev in mladostnika za bolj dejavno udejstvovanje v procesu nudenja pomoči. Navadno njihovo sodelovanje ni ves čas enako, so obdobja večjega angažiranja ter obdobja umikanja in zapiranja. Redni (čeprav ne pogosti) kontakti z družino omogočajo, da strokovni delavec v fazi večjega sodelovanja "intenzivneje ukrepa". Včasih starši in mladostniki po daljšem časovnem obdobju sprejmejo zavodsko oziroma stanovanjsko obliko pomoči. Tudi v tem primeru je pomembno, da družino še naprej spremljamo in redno sodelujemo z vsemi vpletenimi akterji. Ena ostrejših kritik centru je, da strokovni delavci ob namestitvi mladostnika v zavod ali stanovanjsko skupino prenehajo sodelovati oziroma postanejo v nadaljnji obravnavi premalo angažirani.

5 Formalnopravni vidik obravnave vedenjskih motenj

V zadnjem obdobju je na centrih za socialno delo prisotno prizadevanje, da bi delo strokovnih delavcev formalno jasneje opredelili oziroma razmejili javna pooblastila in storitve. Javna pooblastila pomenijo izvrševanje nalog po zakonu (ZZZZDR, ZSV, KZ, ZKP itd.), storitve pa različne aktivnosti in pomoč posamezniku, družini in skupinam prebivalstva, ki so v stiski. Glede na vrsto problematike in obliko pomoči ločimo naslednje storitve: prva socialna pomoč, osebna pomoč, pomoč družini, institucionalno varstvo in vodenje ter varstvo in zaposlitev pod posebnimi pogoji.

Nekatere postopki na centru za socialno delo so jasno določeni in predpisani, na primer dodeljevanje denarnih pomoči ali postopki ob razvezi zakonske zveze, nekatera področja dela pa nimajo jasno določenih potekov in načinov ukrepanja. Eno takšnih področij je obravnavna vedenjske problematike. Strokovni delavci, ki delajo na

tem področju, k problematiki (formalno) različno pristopajo in tudi postopke različno evidentirajo. Za to področje je težko oblikovati natančen model ukrepanja, ker:

- prihajajo prve informacije o vedenjski problematiki na različne načine,
- lahko vedenjska problematika pomeni različne stopnje ogroženosti otroka,
- so mladostnik in starši v procesu obravnave različno sodelujoči in aktivni.

1. Največkrat o vedenjski problematiki otroka ali mladostnika nismo obveščeni neposredno in izčrpno z izjemo poročil šolske svetovalne službe. Tudi starši in mladostniki redko sami poiščejo pomoč. Za vedenjsko problematiko navadno izvemo posredno, ob obravnavi drugih socialnih težav – alkoholizma, razveze zakonske zveze, materialne ogroženosti družine idr. Včasih se izkaže, da gre za vedenjske težave, ko nas obvestijo s policijske postaje o begu mladostnika, o konfliktih med otroki in starši ipd. Ene informacije so torej bolj neposredne in formalne (na primer poročilo šole, policije), druge pa manj neposredne in manj formalne (na primer sum sodelavke, ki obravnava razvezo, o vedenjsko "problematičnem" otroku). Različen tip in vhod informacij vplivata na začetek obravnave, nastavitev spisa in nosilca primera, težišče in potek obravnave idr.
2. Vedenjske težave lahko pomenijo povsem "normalno" vedenje (preizkušanje meja v času adolescence), lahko pa so odraz hujših čustvenih motenj in v tem primeru govorimo o motnjah vedenja in osebnosti. Med eno in drugo skrajnostjo poznamo vedenjske težave kot odziv na stresne situacije ali organsko motnjo ter problematično vedenje, ki je naučeno v subkulturi. K obravnavi vedenjske problematike kot take nas ne zavezuje noben zakon ali predpis, zavezuje pa nas 119. člen ZZZDR, in sicer, da »/.../ storimo potrebne ukrepe, ki jih zahtevata vzgoja in varstvo otroka ali varstvo njegovih premoženjskih ter drugih pravic in koristi.« (Predpisi o zakonski zvezi in družinskih razmerjih: 104) Člen se tolmači kot obvezno ukrepanje v primerih, ko otrok živi v neugodnih življenjskih razmerah ali če je ogrožen njegov psihofizični razvoj. Pojem ogroženosti ni eksplicitno opredeljen (niti ne more biti), prepuščen je strokovni presoji, to pa je lahko

problematično v tistih primerih, ki so "mejni", kjer je meja med ogroženostjo otroka in pravico staršev, da vzgajajo po lastnih nazorih in močeh, zelo tanka. Včasih skušamo na vsak način na pravo pot spraviti srednješolca, ki "šprica" pouk, je učno neuspešen, eksperimentira z drogo, bega od doma, krade staršem denar itd., odvisnika od trdih drog (ki je neprimerno bolj ogrožen), pa pustimo na miru, češ da to ni v naši pristojnosti in močeh, oziroma ga informiramo in napotimo v druge ustrezne institucije. S problemom definicije ogroženosti pa se ne ukvarjamo vedno in v vseh primerih. To vprašanje je tesno povezano s sodelovanjem udeležencev v obravnavi.

3. Starši in mladostniki so za prejemanje pomoči različno motivirani, njihova motiviranost pa niha tudi v času obravnave. Najbolj uspešna in učinkovita pomoč je tista, pri kateri vsi udeleženci aktivno sodelujejo in si prizadevajo uresničiti skupne cilje in dogovore. Če starši pomoč odklanjajo, ne moremo pričakovati kakšnih sprememb, četudi delamo individualno z otrokom (mlajši ko je otrok, bolj pomembna je aktivna vloga staršev). Vedno si prizadevamo v obravnavo pritegniti oba starša in mladostnika, z njimi skleniti dogovor in vzpostaviti delovni odnos, v primerih, ko nam to ne uspe ter ko gre za pomoč in zaščito ogroženega otroka, pa moramo ukrepati tudi s prisilnimi ukrepi. Če starši ne sodelujejo in ne gre za ogroženega otroka (vendar vedenjsko problematičnega), jih lahko kvečjemu vzpodbujamo, da pomoč in nasvete sprejmejo, nimamo pa pravice kako drugače posegati v družino.

Tabela 2: Ukrepi centra za socialno delo pri obravnavi vedenjske problematike

	SODELUJOČI STARŠI	NESODELUJOČI STARŠI
NEOGROŽEN OTROK Z VEDENJSKIMI MOTNJAMI	SVETOVANJE (PDZD)*	NI OBRAVNAVE ALI MOTIVIRANJE IN SPREMLJANJE (119. ČL. ZZZDR)
OGROŽEN OTROK Z VEDENJSKIMI MOTNJAMI	SVETOVANJE (PDZD)*	MOTIVIRANJE IN PRISILNI UKREPI (ZZZDR, ZSV, ZIKS ITD.)

*PDZD: pomoč družini za dom

Na specifično ukrepanje poleg že omenjenih značilnosti vpliva tudi starost otroka. Mlajši ko je, pomembnejšo vlogo imajo starši, in starejši ko je, bolj se sam zavzema za svojo avtonomijo ter prevzema odgovornost za svoja ravnanja. Naloga centra, da ukrepa

in zaščititi mlajšega otroka, je še toliko večja kot pri mladostniku, ki je na pragu polnoletnosti. Posameznih korakov pri obravnavi vedenjskih motenj (oziroma ogroženih otrok) ni mogoče predpisati, kljub temu pa lahko postavimo nek okvirni model ukrepanja. V začetni fazi skušamo definirati problem(e), raziskati možne rešitve, z vsemi udeleženci oblikovati dogovor in vzpostaviti delovni odnos tako, da vsak prevzame svoje odgovornosti in naloge. Formalno gre za prvo socialno pomoč, ki ji sledi pomoč družini za dom. S svetovanjem in če je možno tudi z vključitvijo prostovoljca ali javne delavke pomagamo družini k vzpostavljanju novih odnosov in razmer ter novih oblik vedenja. Šele ko izčrpamo "milejše" ukrepe in oblike pomoči, lahko v primerih, ko je to potrebno (ko starši ne ravnavajo v korist svojih otrok), uvedemo strožje ukrepe – izdamo v skladu s 119. členom ZZZDR navodila in opozorila, prijavimo ravnanje staršev (npr. zanemarjanje otroka), namestimo otroka v rejniško družino, zavod ali stanovanjsko skupino (seveda pa tudi v teh primerih težimo k vzpostavitvi sodelovanja in soglasja staršev). Skrajna ukrepa sta odvzem otroka in roditeljskih pravic.

Treba je poudariti, da namestitev otroka ali mladostnika v zavod ali stanovanjsko skupino v večini primerov ni ukrep prisilne narave. Največkrat se za tovrstno obliko pomoči mladostniki odločijo sami ter sprejmejo pravila in zahteve, ki jih skupine postavijo. Interes za stanovanjske skupine je celo večji od ponudbe. Koncept stanovanjskih skupin, ki bazirajo na prostovoljnem in sodelujočem odnosu mladostnikov, je vsekakor nujen in dobrodošel. Rezultati tovrstne obravnave so dobri in kažejo na to, da bi bilo v prihodnje treba te oblike pomoči še naprej razvijati in tudi večati število kapacitet. Problem pa (po mojem mnenju) predstavljajo zavodi, ki sledijo konceptu stanovanjskih skupin in za namestitev mladostnika postavljajo pogoj njegove prostovoljne odločitve. Vsi vemo, da je lažje in učinkoviteje delati z mladostnikom (in družino), ki je motiviran/-a, ki pomoč sprejema, ki si prizadeva spremeniti se, vendar vemo tudi to, da je treba včasih pomagati tudi takšnim, ki pomoč odklanjajo. Trinajstletnik, ki ne hodi v šolo, krade, kadi, pohajkuje, živi z očetom alkoholikom, ki nad njegovim vedenjem nima nobenega vpliva, prav tako pa mu ne nudi osnovnega varstva, vzgoje in nege, bi potreboval okolje z jasno strukturo in mejami na eni strani ter z vzpodbudami, toplino, vodenjem in oskrbovanjem na drugi strani. Zelo težko je za takšnega mladostnika najti ustrezno

ustanovo, ki bi ga sprejela, če pa se jo najde, nastane problem v namestitvi (oziroma izvršitvi centrske odločbe, za kar so pristojne upravne enote). Strinjam se z Bečajem (2003: 27), ki pravi: »Če otroka pošljemo v vzgojni zavod, ko bi mu lahko pomagali še v domačem okolju, smo naredili veliko napako. Toda enako napako naredimo, če otroka ne izločimo iz njegovega socialnega okolja, kadar je mogoče dovolj zanesljivo predvideti, da bo končal v prestopništvu.«

6 Zaključek

Vedenjske motnje nastanejo in se razvijajo pod vplivom mnogih dejavnikov. Če želimo učinkovito odpravljati motnje, moramo v obravnavo zajeti vse pomembne dejavnike, ki na motnjo vplivajo – starše (družino), šolo, vrstnike, športne in interesne dejavnosti idr. Spremembe v vedenju mladostnika bi dosegli, če bi se vsi udeleženi v daljšem časovnem obdobju redno in pogosto srečevali ter aktivno angažirali oziroma si prizadevali doseči zadane cilje. Navadno vseh teh pogojev ne moremo uresničiti, zato je delo z vedenjsko "problematičnim" otrokom ali mladostnikom izredno težko in žal pogosto neuspešno.

Pri obravnavi tovrstne populacije je pomembno, da si zastavljamo realne cilje. V primerih, ko ne dosežemo željene stopnje sodelovanja vseh vpletenih udeležencev, si prizadevamo za preprečevanje poslabšanja vedenja ali razmer. To pomeni spremljanje družine, motiviranje za bolj dejavno ali pogosto sodelovanje na eni strani, na drugi strani pa dajanje nasvetov in podpore ter izvajanje konkretnih oblik pomoči (učna pomoč, družabništvo, vključevanje v različne dejavnosti). Preprečevanja poslabšanja ali blažitev simptomov ne smemo jemati kot nepomemben cilj; včasih takšna oblika pomoči prepreči pot v delinkventnost in pomaga otroku pri uspešnejšem vključevanju v življenje.

Ne glede na težavnost problematike in začetno motiviranost za prejemanje pomoči skušamo z mladostnikom in njegovimi starši skupaj opredeliti težave, oblikovati dogovor in načrt pomoči ter vzpostaviti delovni odnos. Sodelovanje vseh udeležencev povečuje njihovo soodgovornost in vzpodbuja zavzetost. S formalnega vidika si prizadevamo izvajati pomoč v obliki storitev, le v skrajnih

primerih, ko je otrok ogrožen in starši ne delujejo v njegovo korist, pa se poslužujemo strožjih ukrepov (po zakonu). V prihodnje bi bilo treba več pozornosti namenjati razvijanju in povečevanju števila stanovanjskih skupin, na drugi strani pa poskrbeti tudi za tiste vedenjsko "problematične" in ogrožene mladostnike, ki pomoč odklanjajo. Za slednje ni ustreznih institucionalnih oblik pomoči, problematični pa so tudi postopki nameščanja (v izvedbenem in formalnem smislu).

V zadnjem obdobju je v porastu razvoj različnih mladinskih centrov, ki s pestro ponudbo športnih, kulturnih in ustvarjalnih dejavnosti vključujejo otroke in mladostnike vseh starosti. Ti centri delujejo preventivno in kurativno. Nekaterim otrokom in mladostnikom lahko vključenost v takšne dejavnosti ali učna pomoč ali dober stik z mentorjem pomaga premostiti težave, pri motnjah vedenja in osebnosti pa je takšna oblika pomoči lahko le dopolnitev (in ne alternativa) specialne strokovne obravnave. Obstaja pa tudi nevarnost teh centrov, in sicer, da neusposobljeni ljudje s svojim ravnanjem vedenjske (in osebnostne) motnje mladostnikov utrjujejo ali celo povzročajo nove. V prihodnje bi bilo treba še naprej razvijati te sodobne modele pomoči, predvsem pa poskrbeti za ustrezno usposobljenost kadrov.

Vedenjske motnje spadajo med najtežje motnje v psihosocialnem razvoju otrok in mladostnikov. Obravnava vedenjske problematike zato zahteva še posebej veliko mero znanja in usposobljenosti. Strokovni delavci lahko prispevamo h kvalitetnejši in učinkovitejši obravnavi vedenjske problematike predvsem s:

- kontinuiranim izobraževanjem in usposabljanjem,
- razvijanjem različnih dejavnosti za otroke in mladostnike,
- razvijanjem šol za starše,
- udeležbo na supervizijah,
- menjavo osebnih izkušenj, primerov dobrih praks ter tudi težav, s katerimi se ob delu srečujemo,
- povezovanjem in delovnim srečevanjem (aktivni),
- medresorskim sodelovanjem (center, šola, zavod itd.).

7 Literatura in viri

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli. V M. Bergant (ur.), *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času*. Zveza prijateljev mladine, str. 78-103.

Bečaj, J. (2003). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Slovenska pediatrija, letnik 10, 1*, str. 12 – 27.

Čiček, M. (1997). Psihoterapija mladoletnih delinkventov. V D. Žagar (ur.), *Prestopništvo mladih – 8. seminar forenzične psihiatrije*. Ljubljana: Psihiatrična klinika v Ljubljani, Center za mentalno zdravje.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Mikuš Kos, A. (1999). Teoretični koncept nastanka in vzdrževanja psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. V E. Kraševc-Ravnik (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Predpisi o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (1999). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Steuer, F.B. (1994). *The Psychological Development of Children*. Brooks/Cole Publishing Company. California: Pacific Grove.

Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletnem prestopništvu. V A. Šelih (ur.), *Prestopništvo in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex, str. 89-111.

Vec, T. (1999). Prvo srečanje in ocena stopnje disocialne motenosti pri otrocih in mladostnikih. *Socialna pedagogika, 3 (1)*, str. 67-81.

Žorž, B. (2002). *Razvajenost – rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba.

Svet kot vprašanje ali kako je z vzgojo za toleranco?

Questioning the world or – what about the education for tolerance?

Alenka Jevšnik

Povzetek

Alenka Jevšnik, univ. dipl. soc. ped., VVZ
Antona Medveda, Novi trg 26/b, 1241 Kamnik.

V prispevku je zastavljeno vprašanje, kakšna naj bi bila današnja šola glede na očitke, da šola zanemarja vzgojo, najpogostejši očitek je pomanjkanje vzgoje za vrednote. Alternativa šoli za vrednote je vzgoja za toleranco, zato sledi razmišljanje o samem nastanku in izvoru tolerance do oblikovanja filozofskega koncepta tolerance. Zaradi izvorne vzročnosti oblikovanja tolerance kot filozofskega koncepta v zvezi s pojavom nestrpnosti in nasilja sledi razmislek o predsodkih in stereotipih ter njihovem delovanju na posameznika in družbo. Po soočenju obeh omenjenih principov vzgoje v šoli in pomislekih sledi ugotovitev, da mora svet, kot tudi šolsko polje, ostati odprt in nedovršen.

Ključne besede: toleranca, vzgoja za toleranco, vzgoja za vrednote, stereotipi, predsodki.

Abstract

The paper deals with the question about how schools today should work in view of the criticism that they neglect upbringing. The most common criticism is about the lack of upbringing in terms of values. The alternative to the education for values is the education for tolerance. Therefore the origin and development of the philosophical concept of tolerance is analyzed and reflected upon. Because the formation of the concept of tolerance is closely related to phenomena of intolerance and violence, the paper brings into analysis prejudices and stereotypes and how they affect both individuals and the whole society. The confrontation of the both visions of school regarding reflections of tolerance is followed by the conclusion that the world, as well as the school field, should remain open and incomplete.

Key words: *tolerance, upbringing for tolerance, upbringing for values, stereotypes, prejudices.*

Uvod ali zagate z vzgojo in vrednotami v šoli

Dandanašnji je pogosto slišati očitke, da je s šolo marsikaj narobe, ker se v šoli stremi le k pridobivanju znanja, medtem ko se pozablja na vzgojo. Te kritike najpogosteje izrekajo katoliški pedagogi, sem in tja pa tudi najvidnejši cerkveni predstavniki na Slovenskem. Najpogostejši očitek je, da šola ne vzgaja za vrednote. Pri tem se ustvarja vtis, da je šola oz. šolski sistem tisti, ki je eden najodgovornejših za razne vedenjske odklone in anomalije v družbi, posebej se izpostavlja razpad sistema vrednot, nemoralnost, neetičnost in zelo pogosto tudi nasilje – tako v šoli kot v širši družbi.

Seveda se zaradi takega razmišljanja lahko ustvarja vtis, da bi šola v veliki meri prispevala k odpravi naštetih težav, če bi le vzgajala za vrednote, še več, marsikdo bi lahko celo pomislil, da bi

bile s tem rešene vse težave, le šolski sistem bi bilo treba primerno preoblikovati in ponuditi primerne (prave) vsebine. Toda tudi če bi pristali na tako vrsto sklepanja, uvedli t. i. šolo vrednot, bi se znašli pred vsaj dvema zahtevnima vprašanjema: katere so te vrednote in kdo bi bil tisti, ki bi jih izbral oz. določil.

V premislek se nam ponuja še eno vprašanje, ki ga še nismo izrekli: ali je naša šola res imuna na vrednote ali pa se tudi znotraj šolskega polja pojavlja nekaj, čemur bi lahko pripisali tak status; pa naj gre za jasno deklarirano pojavljanje bodisi za pojavljanje na manj zavedni ravni, v kateri vseeno lahko prepoznamo nek vsesplošen tihi, a neizrečeni konsenz. Menim, da je prav toleranca oz. princip tolerance tisto, kar ustreza zgoraj navedenim kriterijem. Za toleranco lahko ugotovimo, da je bila predmet humanističnih razprav v slovenskem prostoru,¹ da so nekateri njeni principi vključeni tudi v šolsko zakonodajo² in tudi, da se toleranca pogosto pojavlja celo v vsakdanji govorici kot nekaj nespornega, nekaj, čemur ne gre oporekati.³ Obstaja še ena pomembna navezava tolerance na ugovore kritikov današnjega šolskega sistema; gre za nasilje. Prav z nasiljem kot konkretno zgodovinsko izkušnjo sta povezana tako sam nastanek tolerance kot jezikovnega pojma kot tudi njena filozofska utemeljitev in definiranje ter kasneje kot razvoj filozofskega koncepta. Zato je prav nasilje točka, na kateri se srečujejo ugovori kritikov šole in vrednota ali vrednotni princip tolerance.

Na tem mestu bomo razmišljali o kritiki, da je šola kot taka sokriva za določene socialne težave v družbi, ali še več, da jih z današnjo organiziranostjo tudi producira.

Osredotočili se bomo na en sam tak problem, ki je v tem času zelo izpostavljan, tj. nasilje. Zato bomo vzeli pod drobnogled toleranco

¹ Časopis za kritiko znanosti, št. 164–165/1994, let. XXII, je v celoti posvečen toleranci, zato je ta številka naslovljena Toleranca. Naslednji primer so Problemi 3–4/1997, letnik XXXV, kjer je na naslovnici zapisano Argument za strpnost.

² Tu mislim tako na pravilnike kot na same učne vsebine.

³ Paradoksen primer izrekanja o toleranci je bil v eni od letošnjih števil Sobotne priloge Dela, kjer je v pismih bralcev nek bralec zapisal, da sta geja kot pripadnika istospolne manjšine, ki se poljubljata v javnosti, zaradi svojega početja netolerantna do večine. Ali pa ko "priznani slovenski šolski strokovnjak" v slovenski reviji Jana izjavi, da bi na parado gejev peljal svojega vnuka gledat, kaj so to norci.

kot princip in skušali ugotoviti, ali je lahko alternativa šoli vrednot, kakršno predlagajo kritiki današnje šole. Morda se bomo približali tudi vprašanju, ali je šola vrednot kot taka res nujna.

O toleranci, zgodovina in današnji čas

Izhodišče za zgodovinsko zazrt pogled na toleranco nam bo besedilo Johna Locka **Pismo o toleranci** (Locke, 1994). Vprašanje, ki se mi ob tem zastavlja, je, kako se je Locke lotil problema tolerance ter kaj je to pomenilo za tisti in kaj za današnji čas oz. aktualnost njegovega besedila v tem trenutku. Ob tem se bom soočala še s podvprašanji teme, kot so: zakaj je toleranca utemeljena ravno na veri, kakšna je bila zgodovina razmišljanj in razpravljanj o toleranci, kateri so bili zgodovinski – natančneje politični, socialni in ekonomski pogoji ter vzroki za pojavljanje in udejanjanje razmišljanj o toleranci.

Lockovo Pismo o toleranci je bilo namenjeno profesorju teologije amsterdamskega remonstratorskega kolegija Philipu Van Limborchu, ki ga je 1689 leta v Goudi na Nizozemskem tudi objavil brez navedbe avtorja, nastalo pa je nekaj prej, v zadnjih mesecih 1685, ko je bil Locke v Amsterdamu (ibid.: 31). V originalu je bilo zapisano v latinščini *Epistola de tolerantia*, 1689 pa je izšlo v Angliji v prevodu Williama Poppla.

Vendar zgodba o besedilu, ki naj bi bilo povzetek več kot stoletnega razpravljanja o toleranci in izhodišče za spremembe v 18. stoletju ter še danes eno temeljnih besedil na to temo, ni tako preprosta in enostranska. Locke se je ukvarjal z vprašanjem tolerance vsaj od 1659 naprej (Pribac, 1994), toda v spisih iz tistega časa nasprotuje verski toleranci, verska razhajanja so vir politične nestabilnosti, zato zagovarja absolutnega vladarja, ki se mora vtikati v verska vprašanja. V spisu iz leta 1667 **Essay concerning Toleration** (leto prej je srečal lorda Ashleya Coopra, kasnejšega grofa Shaftesburyja)⁴ močno spremeni svoja stališča. Prejšnje stališče, da prisila lahko navidezno vzpostavi podobo skladnosti primernege čaščenja boga, ni pa odločilna za notranje

⁴ Pomemben angleški politik, ki je bil tudi Lockov zaščitnik ter opozicija takratnemu absolutizmu in verski nestrpnosti Stuartov, zagovornik osrednjega mesta parlamenta nasproti vladarjevi prevladi in zagovornik verske strpnosti.

čaščenje vernika, je povezal s tezo o ločitvi političnega in verskega organiziranja ter o pravicah individualne zavesti. Izključna naloga vladarja se z obrambe države pred zunanji sovražniki prenese na blaginjo članov družbe za ohranitev individualnih interesov. V tem spisu že nakaže večino argumentacij, ki jih nato razvije v Pismu o toleranci. Še eno besedilo je pomembno za genezo Pisma o toleranci – **Esej o človeškem razumu**.⁵ V njem ugotavlja, da verovanje pri posamezniku prevzame njegovega duha, ko je skladno z razumom. Nasprotno pa je verovanje subjektivno dejanje, ki se izmakne objektivni razumski vednosti, zato je nemogoče vsiljevati nekomu verovanje, edini način širjenja verske ideje je prepričevanje, saj to lahko vzpodbudi in sproži pristanek duha pri drugem.

Po tem pregledu časa ter političnih in verskih razmer v Evropi, še posebej pa v Angliji in na Nizozemskem, ki sta najbolj vplivali na nastanek Lockovega Pisma o toleranci, bo zanimiv pregled humanističnih teorij o toleranci bolj s stališča filozofije.⁶ Vprašanje o razlogu za načelo strpnosti je treba zastaviti s stališča sedanjosti in preteklosti. Z obema pogledoma bo šele mogoče ugledati izvor, smisel, vzrok in tudi aktualnost tolerance nasploh ter Lockovega Pisma še posebej.

Danes je toleranca postala splošno načelo političnega delovanja in je kot taka vključena v ustave, najdemo jo lahko v zakonih, ki opredeljujejo človekove pravice, in težko bi našli koga, ki bi si danes upal neposredno in javno nastopati proti osnovnim načelom tolerance. Vendar je vprašanje, koliko je samo stališče deklarativno, koliko pa ga različne politične strukture želijo zaobiti ali preinterpretirati, kar kažejo marsikateri pojavi v našem času, ki niso v prid vsesplošnemu prepričanju o samoumevnosti tolerance. Težava je v oddaljenosti ali odsotnosti razloga za toleranco (Krek, 1997) v današnjem času, zato je treba pogledati v zgodovino in se vprašati, kje so takratni razlogi.

Krek se najprej ustavi ob dogodku iz politične zgodovine Francije 16. stoletja, ob šentjernejski noči (ibid.: 33, 34). Razloge za

⁵ An Essay concerning Human Understanding, 1690.

⁶ Tu se bomo naslonili predvsem na Krekov Argument za strpnost. Obravnavani bosta prvi dve poglavji razprave, ki sta tudi najbolj povezani s tistim, o čemer sem že govorila, in s cilji naloge. Naslovljeni sta O razlogu načela strpnosti (31–32) in Strpnost: politično načelo, etično načelo ali struktura subjektivnosti.

pokol katolikov nad hugenoti s stališča takratnega časa in Katarine Medičejske opredeli kot politične. V tem času je manjkala religiozna strpnost kot načelo. Če pa bi govorili o potrebi po toleranci – Katarina Medičejska je v tistem času podpirala hugenote, ker so ti manjšali politično moč katoliških guisov, in je hotela najprej izvesti atentat le na glavnega zagovornika hugenotov⁷ – je ta spet izključno politična. Z današnje perspektive naj bi bila pravica do vesti razlog za utemeljevanje verske tolerance. Vendar če odpravimo razlog politične tolerance/netolerance (se pravi politične nasprotnike), potreba po toleranci izpuhti, zato to načelo ne more biti izvorni razlog tolerance. Ravno tako se zastavlja vprašanje zadostnosti razlage tolerance z današnjega moralno-etičnega stališča, saj je tudi preganjalce vodila neka morala, verjeli so v neke principe in načela. Če je nekdo v nekaj prepričan, ni nujno, da ga bo zaustavila določena količina prelite krvi. Gre le še za vprašanje pravilnosti prepričanja ali pravovernosti. Na tem mestu se Krek prične že spraševati o subjektu kot edinem možnem sprejemniku potrebe po toleranci. V Locku (ibid.: 35–36) se mora pojaviti strah po vzorcu ponovitve groze šentjernejske noči preko grožnje ukinitve Nantskega edikta, lastnega občutja netolerantnosti in preganjanja, za prihodnost in naš čas pa izkušnja holokavsta.

Čeprav danes izhajamo in umevamo s pozicije subjekta in individualnosti, ne pa le in predvsem institucije (cerkve in države), je današnji pogled za razumevanje takratnih dilem neprimeren, saj gre za perspektivo, ki je proizvod današnjega časa. Krek postavi tezo, da je že humanizem artikularna pozicija, s katere je subjektivnost mogoče opredeliti kot razlog za strpnost (ibid.: 37). Izhaja iz dveh smeri humanistične argumentacije – o enotni substanci oz. univerzalni resnici, ki je skupna osnova vseh religij sveta, in iz gotovosti verovanja in spoznanja (resnice). Prvo smer po Skinnerju je prvi opredelil Guillaume de Postel leta 1544, ko pravi, da je krščanstvo niz dokaznih moralnih resnic in ne niz teoloških dogmatičnih trditev, zato morajo te resnice postati jasne razumnim ljudem, ko bodo izvedeli zanje (ibid.: 38). Sledi, da prisiljevanje ni potrebno, saj bo resnica prišla sama po sebi. Vendar lahko razmišljamo naprej, da bo, ko bo resnica spregledana, prišlo

⁷ Krek se na tem in še marsikaterem drugem mestu opira na Quentina Skinnerja in njegovo besedilo *The Foundations of Modern Political Thought*, predvsem pa na poglavje *The Prospect of toleration*.

do vsesplošnega strinjanja, zato toleranca ne bo potrebna. Tudi v današnjem času se lahko vprašamo o problemu sodobne “univerzalne človečnosti”, ki zapolni mesto verovanja posameznika in na nek način lahko ukinja načelo tolerance.⁸

Jean Bodin (1530–96)⁹ meni, da je vera temeljni branik države, zato je treba prepovedati vsa verska razpravljanja.

Nujnost in gotovost verovanja se povezujeta z vednostjo resnice, na kateri temelji skupna substanca. Univerzalna resnica (substanca) postane univerzalni pojem verovanja, vere, ki so institucija, pa so le deli univerzalnega verovanja.

Humanizem ne verjame v avtoriteto cerkve, ampak predpostavlja razumnega posameznika, torej subjekt, ki odkriva resnico. Tako pridemo do novega, humanističnega argumenta za toleranco: predpostavko razumnega posameznika.

A subjekt je razcepljen na vednost in verovanje in s tem vprašanjem se sooči še tretji humanistični mislec – Sebastian de Castellio (1515–1563).¹⁰ Po njem verske netolerance izhajajo iz verovanja v vednost. Humanistični subjekt je razcepljen v dvomu na domnevo vednosti in domnevo verovanja. Argument za toleranco se je oblikoval v dvomu, da preganjalci iz verovanja vedo, kaj je edino resnično. Castellio ne izhaja iz vesti, ampak dvoma; obstajati mora točka, kjer se vednost konča in se pričinja verovanje (ibid.: 43).

Še dlje gre Jean Bodin v Pogovorih sedmih,¹¹ kjer gre za razgovor predstavnikov 7 različnih ver ali filozofskih prepričanj. Razgovor je napisan v najboljši maniri humanističnih dialogov, a na koncu manjka konsenz, ki je značilen za humanistična besedila. Vsakdo ostane pri svojem prepričanju (verovanju), mogoče še trdneje kot prej, torej udeleženci ne dosežejo konsenza o resnici.

Ker ni razsodnika, vsak lahko ostane pri svojem prepričanju. Objekt se ne razcepi več na videz in resnico, ampak obstaja resnica posameznika. Posameznik postane subjekt, ki predstavlja dvom v

⁸ Več o tem v besedilu Marcuse, 1994.

⁹ Jean Bodin: *Six livres de la république*. Skinner ga ima za največjega političnega filozofa svoje dobe v Franciji.

¹⁰ Sebastian Castellio: *O heretikih: ali naj jih preganjamo*. Besedilo je izšlo pod psevdonimom Martin Bellius.

¹¹ Jean Bodin: *Collouimuhseptaplomeres de rerum sublimium arcanis abditis* (Pogovor sedmih o skrivnostih sublimnega). Tekst je končal 1588.

resnico in gotovost resnice obenem. Zdaj argument za toleranco ni več resnica, ampak subjekt, za katerega se predpostavlja, da veruje. Povzetek teh pregledov o strpnosti kot načelu bi bil, da niti etično niti politično načelo ne vsebujeta bistvenega principa tolerance, šele s pregledom strukture subjektivnosti se ji pričnemo približevati.

Ob tem zgodovinskem pregledu pojavljanja in oblikovanja misli o toleranci lahko rečemo, da je Lockovo Pismo o toleranci imelo pomembne daljnosežne posledice, ki so vidne tudi v našem času. Locke je utemeljil zahtevo po ločitvi med državo in Cerkvijo ter tudi nujnost takega dejanja. Nadalje je opozoril, da je vladar (v današnjem času pa država) tisti, ki mora jamčiti za principe tolerance. Posledice tega so, da so ta načela prešla v ustavo in zakone držav.

V času nastanka Pisma o toleranci ter sočasnih in predhodnih razpravljanj o toleranci je bil vzgib, ki je pripeljal do nujnosti tolerance, verska nestrpnost, zato se tudi najprej izoblikuje pojem verske tolerance. Ne bi smeli biti vzvišeni nad versko netoleranco in si misliti, da smo presegli tisti čas, kajti izkušnja naše bližnje zgodovine je še hujša od oddaljenejši preteklosti. Če so preteklost zaznamovali dogodki, ki jih lahko imamo za premike naprej, kot so npr. pojav renesanse, francoska revolucija ipd., lahko rečemo, da je najizrazitejši dogodek naše sodobne zgodovine, ki po svoji intenziteti zasenči vse ostale, **holokavst**.¹² Zato bi si bilo treba zastaviti vprašanje, kako je dogodek takih enormnih razmer sploh možen. Od kod nasilje tako nepojmljivih razsežnosti?

Od kod izvira nasilje

To vprašanje si je moral zastavljati tudi Adorno s sodelavci, ko so opravljali znamenito raziskavo, ki so jo obdelali in leta 1950 objavili v knjigi avtoritarna osebnost. Na Inštitutu¹³ so razdelili več tisoč vprašalnikov, nato pa podrobno analizirali odgovore. Posebej zanimiv je bil projekt Inštituta z naslovom Študije o avtoriteti in družini, kjer so se ukvarjali predvsem z nalogo družine pri vzgoji otrok. Prišli so do ugotovitve, da se je v družinah v času poznega

¹² O tem je pisal Zygmunt Bauman.

¹³ V Frankfurtu je bil to Institut für sozialforschung, kasneje v ZDA pa Institute of Social Research.

kapitalizma zmanjšala moč očetove avtoritete, zato je postajala vedno bolj iracionalna in ideološka. Zato se prejšnja očetova avtoriteta prestavlja izven družine, tj. institucije (zlasti v vrtnice, šole itd.), na ulico, v medije, množično kulturo. Lahko rečemo, da se otrok na eni strani podružblja preko vpliva navedenih ustanov, po drugi strani pa nima možnosti, da bi se v družini zaščitil pred njenimi vplivi. Tako je otrok vedno bolj podružbljen, hkrati pa tudi vedno bolj osamljen in nezaščiten. Vse to pa je ključno za oblikovanje t. i. avtoritarne osebnosti. Avtoritarna osebnost poznega kapitalizma je vse bolj odvisna od družbenih mehanizmov, ki v njej ustvarjajo pogoje za poslušnost, konformizem in odvisnost. In zgodi se paradoksen zasuk, človek je prepričan, da se je rešil zunanjih avtoritet in zunanjega nasilja, v resnici pa postane odvisen od notranjih avtoritet, ki se jih sploh ne zaveda, nagiba se k agresivnosti, ki pa je ne prepozna kot take.¹⁴

Naš namen ni prenašati Adornove ugotovitve o avtoritarni osebnosti na današnji čas in današnjega človeka neposredno, saj bi se bilo zato treba ukvarjati tako s postmoderno narcistično kot današnjo shizofreno osebnostjo, vendar so same ugotovitve in primeri iz knjige *Avtoritarna osebnost ob kritičnem premisleku* še kako prodorni in ilustrativni za razumevanje našega vprašanja.

O predsodkih in fašizmu

Naslov projekta, znotraj katerega je nastalo delo *Avtoritarna osebnost*, je bil *Študije in Predsodki*, zato se bo treba, če hočemo razmišljati o nasilju, lotiti vprašanja predsodkov. Adorno ugotavlja, da je za funkcionalni značaj predsodkov postransko, h kateri skupini bodo predsodki usmerjeni. Kot dokaz navaja dejstvo, da antisemitizem ni toliko odvisen od objekta kot od subjektivnih lastnih psiholoških stisk in potreb. Antisemitsko orientacijo posameznika prepozna kot psihološki instrument, ki omogoča emocionalno in narcistično zadovoljitev. Prav na ta psihološki instrument nenehno igrajo fašistični agitatorji. Tako je mogoče razumeti dojemljivost za fašizem ali njegove elemente tudi med ljudmi, ki na noben način niso eksplicitni privrženci fašizma. Adorno celo zapiše, da

¹⁴ O tem več v Rutar, 1997.

antisemitski posameznik oz. potencialno fašističen značaj gotovo ni psihotičen, pa čeprav bi njegova antisemitska mnenja in stališča zaradi iracionalnega značaja smeli imenovati simptomi.¹⁵

V sodobni literaturi o predsodkih večkrat zasledimo trditev, da je stereotipe in predsodke do določenih skupin ljudi mogoče preseči z osebnimi izkušnjami in stiki s temi ljudmi. Taka formulacija izhaja iz predpostavke, da gre za prepad med izkušnjo in stereotipijo. Adorno nas svari pred takim udobnim pogledom na problematiko in nas opozarja, da se predsodki hranijo z globoko potlačenimi nezavednimi viri, zato takih popačenj ni mogoče popraviti zgolj s tem, da dobro pogledamo. Že sama izkušnja je predestinirana s stereotipijo, zato je ni mogoče odpraviti z izkušnjo, temveč bi morali ohraniti sposobnost za imetje izkušnje, da bi lahko preprečili razraščanje idej, ki so zločeste v najbolj dobesednem, kliničnem pomenu.

Naslednje srhljivo spoznanje, h kateremu nas vodi Adorno, je, da je prav želja po redu in gotovosti, da ne rečemo varnosti, tista, ki nas pripelje na rob ali celo preko roba fašizma. Pri intervjuvancih je opazil, da poslušnost do resničnih nadindividualnih zakonov v družbi in njihovo popredmetenje povzročata intelektualno odtujitev posameznika v družbi. Odtujitev posameznik doživlja kot dezorientacijo s spremljajočim strahom in negotovostjo. Zato so antisemitski agitatorji, ki sporočajo, da je obstoj Judov ključ za razumevanje vsega, in se obnašajo, kot da so razrešili uganko, ki je sicer nerazrešljiva, ob tem pa dajejo vtis, kot da vedo odgovor na vsa vprašanja, tako dobrodošli. Tistim, ki jim bodo sledili in verjeli prav vse, jasno, da brez kančka dvoma, nudijo absolutno varnost, seveda ob pogoju, da ti njihovi partnerji prekinejo stike s slehernim, kar bi lahko omajalo te "neizpodbitne formule". Antisemit si že samo s svojo nevednostjo in polizobrazbo pridobi status nedoumljivega čarovnika; bolj drastične so te primitivne formule zaradi stereotipije, bolj so istočasno privlačne, ker reducirajo sestavljeno na enostavno. Adorno prepozna stereotipe in predsodke ter še posebej racionalizacijo predsodkov kot pripomočke za psevdoorientacijo v odtujenem svetu, obenem pa omogočajo obvladovanje sveta na tak način, da smo sposobni povsem opredeliti njegove negativne plati.

¹⁵ Adorno tako poimenovanje utemeljuje z nezdružljivostjo vsebine antisemitskih mnenj in stališč z resničnostjo.

Te predsodke poimenuje kot predsodke orientacije. Med njimi nas posebej opozori na "pseudoracionalni" element pri antisemitskem predsodku, ki se najpogosteje kaže v načinu govorjenja o "judovskem problemu". Predsodek razkriva stereotip o dveh vrstah judov, o dobrih in slabih. Na prvi pogled bi bilo mogoče govoriti o tem, da ima taka delitev osnovo v različni stopnji judovske asimilacije, vendar nas opozori na pomanjkljivost tega zagovora, ker so stališča do manjšinskih skupin pretežno neodvisna od same strukture manjšin, na katere se nanašajo. Stereotip o dveh vrstah je treba razumeti kot kompromis med antagonističnimi nagnjenji v sami osebi s predsodki.

Predsodek antisemitizma oz. antisemitizem razume kot simptom, ki izpolnjuje ekonomsko funkcijo v subjektovi duševnosti, zato Adorno domneva, da ta simptom ni preprosto odraz tega, kar subjekt je, temveč nastane kot rezultat konfliktov. Iracionalnost predsodkov dolguje subjekt psihološki dinamiki, ki posameznika na določenih področjih sili, da opusti načelo resničnosti. Od kod prihajajo oz. kje se oblikujejo konflikti, ki so gojišče stereotipov in predsodkov? Adorno jih locira na dveh mestih: znotraj družbe v stališčih oz. polju ideologije in v psihologiji posameznika. S stališča ideologije nastajajo konflikti med trenutnimi kulturno priznanimi stereotipi in predsodki ter uradno prevladujočimi standardi demokracije in človeške enakosti. S stališča psihologije gre za konflikt med določenimi podzavestnimi oz. zatrtimi tendencami ida na eni strani in superega ali njegovega nadomestka na drugi.

Posebej očitno pri antisemitizmu je nesorazmerje med krivdo in kaznijo – tukaj gre za razlastitev superega s strani antisemitovega kaznovalnega moralizma ki je dosegla polni pomen. Pojasnilo, da so si "judi vsega sami krivi", je uporabljeno kot racionalizacija¹⁶ uničevalnih želja, ki jim sicer ne bi bilo dovoljeno priti mimo cenzure ega. Zdaj ni več ovir za asociacijski vrhunec uničevalnih idej, sovraštvo pa se obnavlja in krepi na skoraj samodejen način, ki je tako povsem ločen od resničnosti objekta sovraštva in povsem tuj egu. Psihološko je mogoče razumeti idejo o večni judovski krivdi kot

¹⁶ Adorno razume racionalizacijo predsodkov kot utemeljevanje upravičenosti izjav, ki jim botrujejo predsodki oz. vztrajanje pri argumentaciji predsodkov ne glede na razkorak med imaginarnostjo argumentov za predsodke in samimi dejstvi. Zato je racionalizacija predsodkov ena najhujših stopenj stereotipije ali okuženosti s predsodki, ki ni daleč od realizacije iztrebljevalnih želja.

projekcijo lastnih zatrtih občutkov krivde pri osebi s predsodki, zato nas ne sme tako čuditi nesorazmerje med krivdo in kaznijo žrtve. Ideološko oz. ideologija je racionalizacija v najstrožjem pomenu. V skrajnem primeru je psihološko žarišče želja ubiti objekt svojega sovražstva. Šele kasneje se antisemit prične ozirati po razlogih, zakaj so morali umreti judi, in ti razlogi nikoli ne morejo v celoti opravičiti iztrebljevalnih fantazij. Skrajna lega opravičevanja oz. dokazovanja antisemita, da ima prav, je v ideji "judi so si sami krivi" ali "nekaj mora biti na tem". Skrajni antisemit utiša ostanke vesti s skrajnostjo svojega stališča.

Na začetku razmišljanja o Adornovem ukvarjanju z antisemitizmom smo rekli, da če je preteklost zaznamoval dogodek, kot je francoska revolucija, je naš čas zaznamoval holokavst. Zato bo zanimiv spomin na dogodek v času francoske revolucije, ki je povezan z judi. Geslo francoske revolucije, da so vsi ljudje enaki, je ponazoril poveljnik revolucionarne garde ko je v Strasbourgu dal podreti zid okrog judovskega geta. Skozi prah podrtega zidu so šli k njemu ugledni predstavniki geta in mu zastavili vprašanje, koliko bo veljal jud pod novo oblastjo. Poveljnik je odgovoril: »Kot jud nič, kot človek vse!«

Adorno nas je poučil, da so predsodki nujni predpogoj antisemitizma, ki je v svoji realizaciji ena najhujših oblik nasilja ali netolerance. Ob tem pa nas je opozoril, da imajo zelo pomembno vlogo v naši psihični ekonomiji, zato lahko slehernik podleže vplivu fašistične miselnosti in nikakor ne moremo govoriti o patološki fašistični osebnosti kot taki in dani sami po sebi.

Na tej stopnji našega razmišljanja si bo treba zastaviti vprašanje, kako se je mogoče upreti predsodkom, in drugo vprašanje, ki sledi iz tega, ali se je sploh možno upreti predsodkom?

Upor proti predsodkom?

Alexander Mitscherlich (Mitscherlich, 1994) pravi, da predsodki¹⁷ sodijo med najtrdovratnejše tvorbe v človeški zgodovini in naj bi bili bolj obstojni kot državne tvorbe. Tisto, kar utrjuje predsodke,

¹⁷ Mitscherlich ločuje med začasnimi sodbami in predsodki. Začasne sodbe postanejo predsodki le tedaj, ko jih navkljub vplivu novega spoznanja ne moremo opustiti.

so posebni duševni predpogoji v določeni družbeni situaciji in kot duševna reakcijska zmožnost je ta drža absolutno vsakomur dosegljiva. Nastanek te drže primerja z nastankom kolere v ugodnih pogojih.

Zastavlja si vprašanje, kako so predsodki nastali ter samo vprašanje zameji na psihološki in interpersonalni proces nastajanja in ohranjanja predsodkov. Izpostavi en vidik, to je, da predsodki pripomorejo k izkoriščanju ljudi, saj so procesi (tudi pri vzgoji!), ki predpostavljajo utrjevanje oblastnih razmerij. Gre za izkoriščanje oz. gospostvo močnejšega nad šibkejšim, ko močnejši ne dovoli šibkejšemu podvomiti v upravičenost takega izkoriščanja. Pri tem so še kako priročni, saj so predsodki predvsem kot razlage sveta, ki so dane vnaprej, in tako je določeno razmerje moči v družbi postavljeno kot samoumevno, kot nekaj, kar se sklada in je v harmoniji z najvišjimi ustvarjajočimi silami. Predstava o samoumevnosti gospostva mora delovati sama po sebi kot apriorno dano izkustvo.

Zaradi predsodkov nismo več sposobni reflektirati, razmišljati, se raziščno obnašati. Ob tem avtor ne misli le na zasebne predsodke, temveč tudi na predsodke, značilne za neko družbo ali skupino. Človekovo duševnost primerja z družbeno ureditvijo, ki je npr. diktatura – tako kot se v družbi diktature vzpostavlja gospostveni sistem, v katerem je oblast zagotovljena s tiranijo, se v posamezniku vzpostavlja diktatura oz. kastni sistem v njegovi lastni duševnosti. Zato je glavno vprašanje, ali sta tako družba kot naša duševnost odprti ali zaprti sistem. Zaradi predsodkov se nam svet zazdi jasen, kakor da je nekaj tako in nič drugače, tako rekoč samoumevno in nevprašljivo. Skratka zaprto in dokončno.

Kadar je naša lastna duševnost organizirana po kastnem sistemu, opravlja le ozko omejeno funkcijo, ne da bi bila ta dostopna kontroli naših duševnih instanc in s tem posredovanju reflektirajočega jaza. Če se to zgodi, smo mi sami, tj. naš reflektirajoči jaz, poraženci. Ana Freud je opozorila, da se naš jaz identificira z napadalcem, ko podleže takemu sistemu duševne diktature, kar je prepoznala kot notranji razbremenilni mehanizem.

Naše iskanje možnosti za uporabo proti predsodkom prav nič ne olajša Freud,¹⁸ ko opozori, da so predsodki dosti bolj povezani z našo nezavedno kot pa zavestno močjo. Če razmišljamo o zavestni

¹⁸ Sigmund Freud: *Zeitgemäßes über Krieg und Tod*, 1915.

intervenciji našega t. i. reflektirajočega jaza kot o braniku zoper predsodke, se znajdemo na spolzkih tleh. Freud nas pouči, da inteligenca ni samostojna moč, ki naj bi bila neodvisna od čustvenega življenja, še več – naš intelekt naj bi zanesljivo deloval šele takrat, ko se mu uspe dvigniti nad učinkovanje močnejših čustvenih vzgibov. Če mu to ne uspe, je le instrument v rokah neke volje in proizvaja rezultate, ki mu jih le-ta nalaga. Logično mišljenje ne more biti in ni zanesljiv organ, ko se znajde v konfliktu z afekti. Voljnost intelekta do nezavedne želje se v psihoanalizi imenuje “racionalizacija”.¹⁹ Torej je intelekt v takem primeru igrača v rokah volje, natančneje nezavedne gonske želje, in zainteresirano prikazuje rezultat, ki obljublja zadovoljitev gonske želje. Še natančneje, intelekt zavestno išče uradne razloge, ki ustrezajo tej razlagi – razlaga pa sploh ni povezana z dejanskim motivom, temveč je njena naloga ravno obratna, tj. zakriti dejanski motiv. In eno najučinkovitejših sredstev pri takem maskiranju nezavedne želje so ravno predsodki.

Avtor se ukvarja tudi s političnimi predsodki, za katere pravi, da se širijo s podpihovanjem, negovanjem in kultiviranjem jedra boleznega reagiranja. Ti blodni procesi se v družbi epidemično razširijo, dokler se ne zgodi mnogo gorja, ki zadovolji to duševno blodnjo, potem pa se povrnejo v stanje uspavanja. Epidemija se poleže do endemičnih ostankov, ki so prikriti v družbi v vsakomer in zato lahko ob ugodnih pogojih spet eksplodirajo. V vseh nas nastanejo takšne bolezenske province; njihovo trdovratnost še dodatno podpirata prisila k ponavljanju in dejstvo, da se v ponavljajočih situacijah resničnost skriva za projekcijo in fantazijo.

Nadalje ugotavlja, da gre ob sproženju gonskih energij za točko prisile k ponavljanju, ki vedno znova botruje diskriminaciji, ta pa sploh ni nedolžna, saj na primer diskriminacija učencev s pozicije moči vodi v rasno diskriminacijo, ki jo učenci prakticirajo proti svojim vrstnikom. Vprašanje je, zakaj pri tem ne dosežemo nobenega napredka – zato, ker sami prenašamo vzorce nasilja, s katerimi so nas obremenili starši, na svoje otroke.

Ko se vprašuje, kako nastanejo predsodki, se sooči s spoznanjem, da mora obstajati določena nujnost, po kateri se jih poslužujemo ali zapadamo vanje. Ta je nastala in se izoblikovala v zgodovini

¹⁹ S to razlago bi bilo smiselno še nekrat prebrati o racionalizaciji, s katero se ukvarja Adorno. Glej tudi op. št. 16.

individuuma, najverjetneje v zelo zgodnem obdobju, in kasneje se je moral pod vplivi vzgoje sprostiti oz. **organizirati proces tvorjenja predsodkov**. Tu je mišljen mehanizem, ki nas vodi k predsodkom in nas napeljuje, da se jih v določenih situacijah poslužujemo. Zato je zelo pomembno, da že v otroštvu s primernim obravnavanjem otroke vzpodbujamo k ohranjanju otroške radovednosti in njenemu negovanju, kar je predpogoj za razmah učljivosti. Nadalje pravi, da je sredstvo za preprečevanje ugodnih družbenih razmer za razvoj predsodkov v učenju refleksije oz. samorefleksije. To je sposobnost, da lahko med afektnim pritiskom in dejanjem naredimo premor za razmislek. Predsodke lahko zaježimo le takrat, ko nam uspe razmišljati pred samim delovanjem. In najpomembneje: da bi se lahko borili s predsodki, je najprej potrebno spoznanje, da smo sami sposobni podleči zablodi predsodkov.

Od naše pripravljenosti za to priznanje je šele odvisno, ali se bomo lahko zdravili od predsodkov. Kako zelo je to pomembno, nas opozarja Mitscherlich, ko pravi, da človek nima nobene zanesljive zavore, ki bi ga za razliko od živali obvarovala pred nekontroliranim ubijanjem pripadnikov svoje vrste. Zato pa obstajajo v zavesti bolj ali manj predpripravljene konstrukcije predsodkov, ki se naenkrat lahko prikazujejo kot popolnoma samoumevna dejanskost in resnica, in kar je najhuje: lahko razveljavijo zavore do ubijanja.

Opravili smo že precejšen del našega miselnega popotovanja, ki smo si ga načrtali na začetku; ukvarjali smo se z zgodovino in oblikovanjem misli o toleranci, z antisemitizmom in holokavstvom kot izkušnjo nasilja, ki nima vzporednice v človeški zgodovini, nazadnje pa s predsodki kot nujnimi spremljevalci in iniciatorji nasilja. Vseeno se lahko pojavi občutek, da nam vse povedano ne more prav nič pomagati v konkretni šolski situaciji.

Ameriška zgodovina X oz. predsodki v šolskem polju

Zato se bomo ozrli na film Ameriška zgodovina X,²⁰ ki je v celoti gledano tak, kakor da bi nastajal z literaturo o predsodkih v rokah

²⁰ American History X, 1999.

ustvarjalcev filma.²¹ Zadržali se bomo pri enem detajlu filma, čeprav bi si film zaslužil natančnejšo in obširno analizo prav v luči našega razmišljanja in bi bil kot tak tudi odlično didaktično sredstvo v šoli. Situacija, na katero se bomo osredotočili, je izjemno zahtevna za pedagoškega delavca in šolo kot institucijo. Mladenič, ki kaže s svojim oblačenjem in obnašanjem pripadnost skrajno rasistični skupini, odda seminarsko nalogo na temo državljskih pravic profesorju zgodovine. Učenčev naslov naloge se glasi Adolf Hitler: Mein Kampf. Kako reagirati v taki situaciji, še posebej, če je učitelj zgodovine jud in iz osebnih izkušenj zelo podrobno pozna družinske razmere, v katerih živi ta mladenič. Ob tem je treba dodati, da je mladeničev brat Derek, ki je tudi vodja skrajno rasistične organizacije Bela moč, zaprt zaradi krutega uboja dveh črnskih vrstnikov in je ta uboj zelo očitno plod njegovega rasizma.²²

Po Derekovi aretaciji se je mlajši brat Danny začel še bolj istovetiti z bratovim rasizmom kot pred tem dogodkom, zato ga učitelj zgodovine prijavi ravnatelju in ob tem meni, da Dannyu ni pomoči, iz česar sledi, da ni mogoče ničesar storiti. Ravnatelj, črnc, kar v tem filmu ni zanemarljivo, je po izobrazbi doktor znanosti in je pred svojim ravnateljstvom poučeval književnost. Ravnatelj pokliče mladeniča, mu pove, da bo od zdaj naprej njegov učitelj zgodovine in da bosta na teh urah zgodovine diskutirala o aktualnih dogodkih zdajšnjega časa, poučevanje pa bo imelo naslov Ameriška zgodovina X. Ravnatelj za prvo nalogo zahteva od učenca, da napiše novo seminarsko nalogo in reče: »Tema bo tvoj brat Derek. Analiziraj in interpretiraj vse dogodke v zvezi z njegovo aretacijo, kako so ti dogodki vplivali na tvojo zdajšnjo perspektivo življenja v sodobni Ameriki, vpliv na tvoje življenje in življenje v tvoji družini. Rok? Do jutri zjutraj!«

Učitelj oz. ravnatelj je v tem primeru naredil izjemno potezo, saj je pouku odvzel politično impotentnost, ki je vse preveč značilnost razpravljanja v šoli, in ne le aktualiziral pouk s predstavitvijo problematike zgodovine v sodobnost (kaj ni prav to značilnost

²¹ Kar je verjetno tudi bilo, sicer si težko razlagamo tako dosledno predstavljene različne vidike nastajanja predsodkov, diskriminacijo, stigmatizacijo ter nastajanje rasnega nasilja in nestrpnosti nasploh.

²² V prizoru uboja lahko vidimo tisto, o čemer je govoril Adorno, ko je opozoril na nesorazmerje med krivdo in kaznijo; Derek je na izjemno brutalen in poniževalen način ubil črnska fanta, ker sta vlomila v avtomobil.

pripadnikov frankfurtske šole, o kateri smo že precej razmišljali), temveč je zahteval od učenca nekaj zelo pomembnega. Zahteval je, da se poda na pot samorefleksije in samoanalize, ki je bila izjemno boleča in travmatična. Toda prav ta ga je pripeljala do uvida v svoje lastno početje in s tem tudi do prepoznavanja lastnih predsodkov. Učenec se v enem dnevu in noči nauči več kot prej v celotnem šolanju, ker pride do resnice o samem sebi. Uspe premagati svoje predsodke z njihovim prepoznavanjem, vendar ne more premagati predsodkov kot takih. Zato ga na koncu filma, ko spozna lastne predsodke, ustrelji črnski sovrstnik. Predsodki kot taki so močnejši od državnih tvorb in jih ni mogoče premagati enkrat za vselej. Toda brat Derek, ki se je medtem vrnil iz zapora in tudi opravil s svojim rasizmom, odnese nalogo Ameriška zgodovina X, ki je okrvavljena z bratovo krvjo, ravnateljju. Izjemno!

Šola za toleranco ali šola za vrednote

Za konec se vrnimo k vprašanju tolerance in zahteve po drugačni šoli, po šoli vrednot. Sam izraz vzgoja za toleranco je lahko zavajajoč, kaj hitro bi lahko kritiki vlekli vzporednice s permisivno vzgojo, če bi izhajali iz tolerance kot vsedopuščajočega principa. Torej sistem, kjer bi učitelj prenašal in dopuščal vse in isti vzorec bi učenci vzpostavljali do učitelja in do sošolcev. Tudi načelo strpnosti do drugačnosti je kot princip mogoče zlorabiti, če postane modno geslo ali parola, izvirnega pomena in razlogov za njen nastanek pa ne poznamo. Že v 17. st. ugotavlja utemeljitelj verske tolerance John Locke (1994: 34–35), da nekaterih reči ni mogoče tolerirati, natančneje – postavlja meje tolerance. Tolerirati ne moremo poseganja v “bona civile” (civilne dobrine) posameznika, ki so pravica do življenja, svobode in lastnine – toleranca se neha, ko nekdo (posameznik ali institucija) posega v osebne pravice drugega človeka.

Kaj nam pomeni toleranca v vzgoji? John Locke v svojem briljantnem tekstu utemeljuje versko toleranco tako učinkovito, da so bile posledice njegovih ugotovitev vidne v ločitvi države in Cerkve, njegova spoznanja pa so se preselila v ustavo in zakone mnogih držav. Toda glede na polje opredelitve (vera in verovanje) njegove tolerance in časovno distanco bi bilo nesmiselno kar prepisovati

njegove takratne ugotovitve. V svoje razmišljanje bomo spet pritegnili razpravo J. Kreka *Argument za toleranco* (Krek, 1997), kjer se v luči današnjega časa največ ukvarja prav z Lockovim tekstom.

Krek nas med drugim opozori na delitev znotraj subjekta na polje domneve vednosti in polje verovanja, kar je pomembno za razumevanje tolerance. Za samo verovanje je potreben le pristanek, verujemo, ker pač verujemo, gre za intimno odločitev in prostovoljen pristanek, ki temelji na zaupanju nekomu višjemu, ne pa na preverjanju ali dokazovanju. Verovanje kot tako sodi v sfero zasebnega, verujoči pa se prostovoljno združujejo v svoje organizacije, kakršna je npr. Cerkev. Za področje javnega življenja, ki je utemeljeno na domnevi vednosti, je potreben argument in ne samo zaupanje oz. pristanek na avtoriteto. Tako kot država, kjer v političnem razpravljanju velja argument, predstavlja polje vednosti, Cerkev predstavlja polje verovanja, kjer velja verjetje oz. zaupanje. Tako je Locke izpeljal razcep med državo in Cerkvijo ter tudi utemeljil ločitev med njima.

Te ugotovitve so dokaj razvidne iz samega branja Lockove razprave. Krek pa nas opozori na neko drugo pomembno mesto, ko ugotavlja, da problem netolerance ni v nasilju samem, temveč v mestu, na katerem se lahko ustvarijo pogoji za nastanek netolerance. Odgovor na to vprašanje išče v strukturi samega subjekta, kjer se ravno tako kot prej v javni sferi pri delitvi države in Cerkve zgodi razcep, samo tokrat na zasebnem nivoju, ko subjekt razpada na domnevo vednosti in verovanje.

Locke v Eseju o človeškem razumu govori o razumu oz. vednosti, ki predvideva gotovost ali verjetnost, do katere pride um z dedukcijo na podlagi čutenja ali refleksije. Vera mu pomeni pristanek na katerikoli stavek, ki ni izveden na podlagi dedukcij razuma, temveč na podlagi zaupanja v predlagatelja (boga), in takemu odkrivanju resnic pravi razodetje.

Krek sicer ugotavlja to dvojnost verovanja in vednosti, vendar mu je za razcep subjekta pomembnejša *domneva vednosti*, na kateri tudi utemelji razcep subjekta. Domneva vednosti predpostavlja razumnega posameznika, predpostavlja, da nekdo ve. Predpostavlja domnevo resnice, ki ni resnica, pisana z veliko – ena in edina – temveč postaja resnica partikularna, delčke resnice lahko odkriva vsak posameznik. Ne da bi se odpovedal svoji resnici in ne da bi moral zanikati resnico drugih, še vedno lahko razpravlja – čeprav

ostaja pri svojem, dopušča resnico drugih, jo tolerira.²³

Kje je torej nevarno mesto, na katerem lahko izbruhne nestrpnost? Še enkrat, problem nestrpnosti ni v nasilju samem, ampak v prepričanju subjekta, da edino on ve. Posledica tega je lahko, da v nekem temeljnem trenutku nihče ne ve, zato je mesto, kjer nihče ne ve, polje nestrpnosti. Nestrpni subjekt se vzpostavi s potlačitvijo domneve vednosti.

Neposrednost verovanja je Kreku tudi nična točka vednosti, to je mesto, kjer subjekt ne ve. Toda če vsak verjame, subjekt ve, pa čeprav le na podlagi verjetja. Če nas je dovolj, ki verjamemo – lahko npr. tudi v višjo vrednost slovenske kulture na našem geografskem prostoru nasproti manjšinskim kulturam v naši državi – postane verjetje univerzalno: *verjamem* in ker nas dovolj verjame (več kot od nas drugače mislečih), *vem*, da je resnično, v kar verjamem. Na tem mestu lahko spet izpeljemo misli Johna Locka o vednosti in verovanju: objekt razuma je domneva vednosti, objekt verovanja pa vednost.

Še nekaj opazi Krek pri Locku razen tega, da je subjekt utemeljen na domnevi vednosti: »*Načelo strpnosti izhaja iz tega, da domneva vednosti predpostavlja ločitev lastne resnice od njene predpostavke.*« (ibid.: 64) Lastno, osebno, lahko rečemo delno resnico, mora biti človek sposoben ločiti od predpostavke resnice (domneve vednosti) ter je ne sme prodajati kot univerzalne in edino veljavne resnice. Tega se morata zavedati predvsem vzgojitelj in učitelj, ki morata biti sposobna ločiti resnico drugih, to je gojencev in učencev, od svoje (pa čeprav jo ima za šolsko resnico) in je ne a priori zavreči. Po drugi strani pa mora biti učenec sposoben uveljavljati lastno resnico, pa čeprav nasproti učiteljevi. Če je argument pot k vednosti, se je učenec dolžan opredeljevati do predpostavljene resnice.

Da ne bi skrenili z začrtane smeri, ne bomo šli dalje v razmišljanjih o toleranci kot taki, zato bomo na tem mestu napravili povzetek ugotovljenega.

Princip vzgoje za toleranco ne pomeni vsesplošnega dopuščanja v vzgojnem ali učnem procesu, niti ni le modni odziv na nekatere sodobne ugotovitve o družbi in njenem funkcioniranju. Toleranca se uresničuje kot princip skozi posameznika, ki je utemeljen na

²³ Jean Bodin: *Collouimurheptaplomeres de rerum sublimium arcanis abditis* (Pogovor sedmih o skrivnostih sublimnega), 1588. V tem besedilu sedem pripadnikov različnih ver ali filozofskih prepričanj razpravlja o svojih prepričanjih, ne da bi na koncu dosegli konsenz; vsakdo vztraja pri svojem – ne obstaja več univerzalna resnica, ampak resnica posameznika.

domnevi vednosti. Vednost kot nekaj gotovega in nespremenljivega se izoblikuje pri verovanju kot edina resnica, v katero pač verjamemo. V šoli in vzgoji pa moramo predpostaviti vednost ne kot nekaj gotovega, edinega in absolutnega, ampak predvsem kot domnevo, ki jo iščemo in odkrivamo z argumentiranjem in spoznavanjem. Zato vzgojitelj in učitelj ne smeta zastopati fiksne in edine resnice, ki jo samo posredujeta otrokom in učencem, nato pa preverjata, koliko njihova spoznanja ali znanje odstopajo od tega idealnega modela. Tako kot resnica ni več ena sama, ampak se deli na osebne resnice, do katerih pridemo z lastnim spoznavanjem in izkušnjami, moramo biti sposobni lastno resnico ločiti od domneve resnice, sicer pride do zlorab. Učitelj in vzgojitelj ne smeta svoje resnice razglasiti za idealen model, kateremu se je treba približati ali ga posnemati. Učenec pa mora imeti pogum za opredeljevanje do ponujene mu resnice in do resnice, ki jo sam predpostavlja.

Na tem mestu se zastavlja vprašanje, kdaj se bo gojenec ali učenec sposoben zoperstaviti ponujenim modelom vzgojitelja ali učitelja oz. izstopiti iz udobnega varstva njune avtoritete. Pritegniti bo treba spoznanja psihoanalize kot take oz. razvojne psihologije in jih povezati ne le z vzgojo za toleranco, temveč tudi z ostalimi vzgojnimi modeli, ki so se izoblikovali v pedagoški teoriji.

Ideje o opustitvi vsakršne avtoritete v vzgoji z namenom, da bi s tem osvobodili otrokove potenciale, ki so jih nekatere permisivne vzgojne prakse videli v Rousseaujevem konceptu, so se izkazale za neuspešne, saj niso dosegle osvoboditve od avtoritet, temveč nasprotno – še večjo odvisnost subjekta. Kar je treba ohraniti iz permisivnega principa vzgoje, je spoznanje, da mora biti vzgoja prijazna otroku, a ne na načelu takojšnjih izpolnitev otrokovih želja, temveč izpolnitvi otrokovih razvojnih potreb. Avtoriteta pa je ena teh nujnih potreb, zato je njena ukinitvev kot taka škodljiva.

Freud je že vedel, da institucija in učitelj brez vsaj minimalne avtoritete ne moreta zagotoviti potrebnega transferja z učencem, brez tega pa ni vzgojnega učinka. A ne mislim na apostolsko avtoriteto,²⁴

²⁴ Prvi, ki se je ukvarjal z elementi, ki jih je kasneje razvil v koncept apostolske avtoritete Robi Kroflič v Avtoriteta v vzgoji, in predstavil značilnosti apostola predvsem kot osebnostno nepomembnega posameznika, ki je predvsem prenašalec božjega nauka, je bil Soren Kierkegaard v delu Razlika med apostolom in genijem. Izšlo tudi v slovenskem prevodu (Kierkegaard, 1991).

saj v njej otrok doseže le iracionalno identifikacijo z očetom, ki ga ne osvobaja, tako kot ga pri permisivni vzgoji v odvisnosti drži simbiotična zveza z materjo in ga s postavljanjem neizpolnljivih zahtev po ugajanju izoblikuje v patološkega narcisa. Apostolska avtoriteta, ki temelji na brezpogojni avtoritarni podrejenosti gojenca, je povzročala nekatere značajske lastnosti, kot so konformizem, nagnjenost k tradicionalizmu, agresivnost do šibkejših ter občudovanje močnejših, rasno, versko in ideološko nestrpnost itd.

Lacan pravi, da o podreditvi avtoritete ne odloča gospodar (nosilec avtoritete), ampak hlapec (otrok), katerega izvorni manko prisili k podreditvi. Še več, če vzgojitelj ne bo poskrbel za otroku primeren objekt identifikacije, si ga bo ta preprosto izmislil (Kroflič, 1997). Ugotovitve psihoanalize nas učijo, da mora otrok iti skozi fazo imaginarne materinske identifikacije, predsimbolne očetovske identifikacije in simbolne identifikacije. Vzgojitelj in učitelj se morata umeščati v simbolno identifikacijo, zato je med vzgojiteljem/učiteljem in gojencem nujen transfer, ki omogoči takšno povezavo.

Freud je pisal Fliesu: »Ti si moj veliki drugi.« V velikem drugem je prepoznal nekaj, kar ni mogoče opisati, nekaj več, kot je oseba, ki je nosilec VD sama po sebi. Otrok potrebuje transferno povezavo z avtoriteto v podobi vzgojitelja ali učitelja, vendar morata biti ta dva sposobna, ko gojenec dozori, sestopiti s svojega piedestala, da se bo lahko osvobodil in osamosvojil. Da bo spoznal, da se v navidezni vsemogočnosti avtoritete Velikega drugega skrivajo njegovi lastni potenciali, ki so veliko močnejši od znanj, ki mu jih posreduje vzgojitelj. Otroku bosta morala posredovati spoznanje, da je vsemogočnost njegove avtoritete pomanjkljiva, njena moč pa v obratnem sorazmerju z otrokovim notranjim potencialom, ki se mora osvoboditi v njegovi osamosvojitvi.

Vzgoja za toleranco ne more temeljiti na vzgojitelju, ki neguje transfer, ki se ima za velikega drugega svojemu gojencu, ki gradi na tem, da je on sam vzorec, ki ga je treba posnemati. Kot učitelj ne sme vztrajati na poziciji Velikega drugega, za katerega se predpostavlja, da vedno ve, ampak mora znati učence spodbujati in napotiti k iskanju znanja. V nasprotnem primeru vsiljuje izključno svojo voljo in svoje videnje ter pričakuje, da ga bodo drugi posnemali, ker se ima resnično za Velikega drugega. Učitelj in vzgojitelj morata nasprotno poskrbeti za samoomejevanje lastne

avtoritete na tej stopnji, zato je tak vzgojni princip poimenovan kot model samoomejitvene avtoritete.²⁵ Sama vzgoja za toleranco pa s svojim izvornim principom omejuje učiteljevo vsevednost in nezmotljivost, zato se na tej točki povezuje in prepleta s samoomejitveno avtoriteto, s tem pa tudi z dognanji o psihološkem razvoju otroka. Učitelj mora učiti tako, da ga učenec sprejema le kot začasno avtoriteto, ki jo bo kasneje lahko pogrešal. Naj navedem zanimiv pedagoški kred: Dober učitelj je oseba, ki se vedno trudi, da bi izgubil službo.

O pomislekih

Naš ovinek k vprašanju avtoritete in vzgoje za toleranco še zdaleč ni naključen. Ob ponovnem premisleku Lockovega Pisma o toleranci smo pregledali razmerje med vednostjo in verovanjem ter napravili razloček med domnevo vednosti kot objektom vednosti in gotovostjo vednosti, ki je objekt verovanja. Na tej točki smo uvedli vzgojo za toleranco kot vzgojni princip, ki smo ga povezali s konceptom samoomejitvene avtoritete kot nujnim sestavnim delom take vzgoje. Vzgoja za toleranco ni možna brez samoomejitvene avtoritete oz. kritičnega odnosa do transferja, ki je sicer nujen predpogoj za kakršenkoli vzgojni učinek, vendar ne smemo vztrajati pri njem, temveč ga razkrinkavati in s tem omogočiti predpogoje za učenčevo samostojnost.

Menimo, da je vzgoja za toleranco tista, ki se s svojimi principi navezuje na domnevo vednosti in znotraj tega polja (domneve vednosti) onemogoča učitelju, da bi samo prenašal t. i. vednost, ki jo bodo morali učenci le še usvojiti.

Že v prvem razmišljanju o toleranci, natančneje o zgodovini razpravljanj o toleranci, smo opozorili na nevarnost, ko bi bila resnica "spregledana"²⁶ in bi zato lahko prišlo do vsesplošnega strinjanja – v tem primeru toleranca ne bi bila več potrebna. Prav tako bi lahko sodobna "univerzalna človečnost" zapolnila mesto verovanja posameznika in na ta način ukinila načelo tolerance. Kaj

²⁵ Koncept Robija Krofliča.

²⁶ V smislu prej sem bil slep in neveden, zdaj sem pa spregledal.

ni pri razglašanju šole vrednot za tisto pravo šolo nevarnost v tem, da bo določen skupek dogovorjenih ali morda izbranih vrednot zapolnil prostorje²⁷ domneve vednosti in ga zaprl ter zamejil z gotovostjo vednosti?

Drugi pomislek ali ugovor šoli vrednot je spet povezan s humanistično mislijo o toleranci;²⁸ gre za spoznanje, da se je argument za toleranco oblikoval v dvomu, da preganjalci verovanja vedo, kaj je edino resnično. Zagovorniki šole vrednot dajejo ravno vtis, da vedo, katere vrednote so prave, kakšna je rešitev za težave v šolskem polju in s tem, ko zastopajo to pozicijo, ne dopuščajo dvoma – stvari so jasne, potrebno jih je le udejanjiti. Sami pa smo se pustili poučiti, ko smo se ukvarjali z razmahom nasilja in predsodkov, ki perpetuirajo nevprijetno, določen in dokončen svet z gospostvenimi razmerji vred. Mitscherlich ugotavlja, da je v boju s predsodki pomembno, ali je naš duševni in tudi družbeni sistem nedoločen in odprt ali jasen in s tem zaprt. Slednje nam daje kaj malo možnosti v težavnem soočenju s predsodki in stereotipi.

Imamo še vsaj dve vrsti pomislekov v zvezi s šolo oz. poučevanjem vrednot. Prvi se nanašajo na samo naravo vrednot. Mitscherlich govori tudi o družbenih predsodkih oz. družbeni naravi predsodkov, zato lahko upravičeno domnevamo, da so marsikatero vrednote okužene z družbenimi predsodki, drugače povedano družbeni predsodki so pomemben del teh vrednot.

Druga vrsta pomislekov se nanaša na učinkovitost vzgajanja ali poučevanja za vrednote. Kakšne zahtevne, da ne rečem nemogoče naloge bi v tem procesu naprtili vrednotam, ki naj bi nas obvarovale pred nasiljem in drugimi družbenimi odkloni, nas je opozoril Freud. Pokazal je na nezadostnost intelekta, ki je vpet, ali še boljše orodje

²⁷ Na to besedo, ki jo je Baudelaire zapisal ob izvajanju Wagnerjevega Lohengrina, je opozoril v svoji knjigi *Poetika prostora* Gaston Bachelard v četrtem delu poglavja z naslovom *Intimna neizmernost*. Ta beseda je v tesni povezavi z besedo "vaste" (fr.), ki jo Baudelaire zelo pogosto zapisuje, nakazovala pa naj bi na neizmernost, širino, brezmejnost, in prav beseda prostorje poimenuje prostor take vrste, ki nikakor ni prostor zaključnega ali zaprtega tipa. Gre za prostor, ki se razteza v širjave.

²⁸ Sebastian Castelio (1515–1563): O heretikih: ali naj jih preganjamo.

v rokah nezavedne želje. Pri tem početju imajo ravno predsodki pomembno nalogo, prikriti dejanski motiv delovanja intelekta, vpreženega v zahteve nezavedne želje. Torej se ljudje kot bitja želje²⁹ tudi pri intelektualni dejavnosti ne moremo a priori izogniti predsodkom in njihovemu pogubnemu delovanju.

Imamo le eno možnost, tj., da s spoznavanjem samega sebe prepoznavamo tudi predsodke in jim s tem otopimo ost. Seveda smo zavezani tudi spoznavanju družbe, ker je narava predsodkov vpeta v samo delovanje družbe.

Zaradi povedanega menimo, da je princip vzgoje za toleranco primernejši od šole za vrednote. Kakšna naj bi bila učitelj in vzgojitelj v šoli za toleranco? Najbolje bi si predstavljali takega človeka kot skeptikoi v prvinskem pomenu besede. Skeptikoi dopušča vsaj dve možnosti, od katerih ne more biti nobena gotova, in je zaradi tega dolžan podvomiti v vsako možnost. In na koncu, ko pridejo v določenem prostoru do konsenzualnega odgovora in nevprašljive resnice, drugače povedano, ko se prostor saturira s pomenom, se mora skeptikoi dopolniti kot subjekt, ki je nomad sveta.³⁰ O njem razmišljamo skozi koncept deteritorializacije in kasneje tudi reteritorializacije.

Svet kot tudi šolsko polje morata ostati nedokončana, nedovršena in odprta. Ostajati mora kot vprašanje. Vprašanje, na katerega ne moremo odgovoriti zadovoljivo, dokončno ter brez preostanka in smo zato še toliko bolj zavezani odgovarjanju nanj. Tudi v toleranco, ki jo tu zagovarjamo, ne smemo slepo verjeti. Vedno znova jo moramo preverjati in odkrivati pasti (Kuzmanič: 1994) v njej ter v izjavljanju o njej.

Naj se na tem mestu ustavimo.

Za zdaj.

²⁹ Glej Lacanov Graf želje.

³⁰ Glej Rutar, (2002a), ali še bolje Goodchild, Phillip. Deleuze & Guattari: An Introduction to the Politics of Desire. (1996). London: Sage. Gre seveda za koncept nomada in koncepta deteritorializacije in reteritorializacije.

Viri

Adorno, T. W. (1999). Avtoritarna osebnost. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije, Izbrane socialno psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

American History X (celovečerni film). (1999). Režija Tony Kaye, New Line Productions.

Bachelard, G. (2001). *Poetika prostora*. Zbirka Koda, Ljubljana: Študentska založba.

Goodchild, P. (1996). *Deleuze & Guattari: An Introduction to the Politics of Desire*. London: Sage.

Kierkegaard, S. (1991). Razlika med apostolom in genijem. Zbornik Bog, učitelj, gospodar, *Problemi - Razprave*, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana: Zbirka Analecta.

Krek, J. (1997). Argument za strpnost. Ljubljana: *Problemi*, 2-4, 31-90.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kuzmanič, T. (1994). Post socializem in toleranca: Ali toleranca je toleranca, tistih, ki tolerirajo - ali pa ne! *Časopis za kritiko znanosti*, let. XXII, št. 164-165.

Locke, J. (1994). Pismo o toleranci. *Časopis za kritiko znanosti*, let. XXII, št. 164-165.

Locke, J. (1991). *A Letter Concerning Toleration*. London: Routledge.

Marcuse, H. (1994). Represivna toleranca. *Časopis za kritiko znanosti*, št. 164-165, let. 12., str. 97-118.

Mitscherlich, A. (1999). K psihologiji predsodkov. V M., N., Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije, Izbrane socialno psihološke študije*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Nastran- Ule, M. (1999). *Predsoki in diskriminacije, Izbrane socialno psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Pribac, I. (1994). Versko in politično ozadje Lockovega pisma o toleranci. *Časopis za kritiko znanosti*, let. XXII, št. 164-165.

Rutar, D. (1997). *Uvod v postmoderno psihologijo*. Ljubljana: Jutro.

Rutar, D. (2002a) *Glede krsta*. Ljubljana: samozaložba.

Rutar, D. (2002b). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta.

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2004.

Napake socialne politike: heroin, HIV in socialna marginalizacija med ruskogovorečimi manjšinami v Estoniji in Latviji

Failures of social policy: heroin, HIV and social marginalization among the Russian-speaking minorities in Estonia and Latvia

Paul Downes

Povzetek

Paul Downes, dr. sci., Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin 9, Ireland. *Obseg epidemije z virusom HIV je v Estoniji razmeroma večji kot kjerkoli v Vzhodni ali Zahodni Evropi ali Ruski federaciji. Epidemija se je začela leta 2000 in se je hitro razširila med intravenoznimi uporabniki drog, ki večinoma izhajajo iz ruskogovoreče manjšine. Članek osvetljuje dejstvo, da sta bili Estonija in Latvija – za razliko od Slovenije, ki je od leta 1991 v svoji politiki promovirala metadonski substitucijski program za problem uporabe heroina – veliko počasnejši v svojem odzivu na tveganja, ki izvirajo iz skupne uporabe*

igel. Povezava med uporabo heroina in socialno marginalizacijo je dobro poznana v evropskem kontekstu. Socialno marginalizacijo ruskogovoreče manjšine v Estoniji pospešuje dejstvo, da v estonski državni strategiji ekonomski integraciji rusko govorečih v Estoniji ne namenjajo nobene prioritete.

Ključne besede: socialna marginalizacija, programi izmenjave igel, metadonski substitucijski program, socialno-ekonomska integracija, opiati.

Abstract

The scale of the HIV epidemic in Estonia is at a higher level per capita than anywhere in Eastern or Western Europe, or the Russian Federation. The epidemic started in 2000 and spread rapidly among intravenous drug users who are overwhelmingly from its Russian-speaking minority. This article highlights that, in contrast to Slovenian State policies, which since 1991, promoted methadone substitution treatment for problems of heroin use, Estonia and Latvia were much slower to react to the health risks from needle sharing. The relationship between heroin use and social marginalization is well recognised in the EU context. Social marginalization of the Russian-speaking minority in Estonia in particular is exacerbated by the lack of priority given to a State strategy for socio-economic integration of Russian-speakers in Estonia.

Key words: social marginalization, needle exchange programme, methadone substitution treatment, socio-economic integration, opiates.

Uvod

V nasprotju s Slovenijo, kjer se je uvožen heroin pojavil kot problem v zgodnjih 90. letih, v baltskih državah heroin ni predstavljal posebnega problema do druge polovice 90. let, ko je predvsem od leta 1997 do 1998 začel hitro nadomeščati doma proizvedene opiate (Annual report ..., 2003). Naslednja razlika med Slovenijo in baltskimi državami se nanaša na metadonski substitucijski program. V Sloveniji je te vrste obravnava mogoča od leta 1991 dalje (Annual report ..., 2004) in je široko dostopna (Annual report ..., 2003), medtem ko sta bili predvsem Estonija in Latvija v tem pogledu počasnejši. V baltskih državah so intravenozni uporabniki drog še nedavno predstavljali v Estoniji 73 % okuženih z virusom HIV (uradna statistika za december 2000), v Latviji 70 % in 54,5 % v Litvi (Baltic Aids/NGO news, 2000). Razlika v primerjavi s Slovenijo je očitna, saj je sedanja stopnja HIV med intravenoznimi uživalci drog v Sloveniji manj kot 1%, medtem ko nedavni vzorci lokalnih študij v Estoniji in Latviji ocenjujejo, da je stopnja okuženih z virusom HIV med intravenoznimi uživalci drog v Estoniji še vedno 40%, v Latviji pa 20% (Annual report ..., 2004).

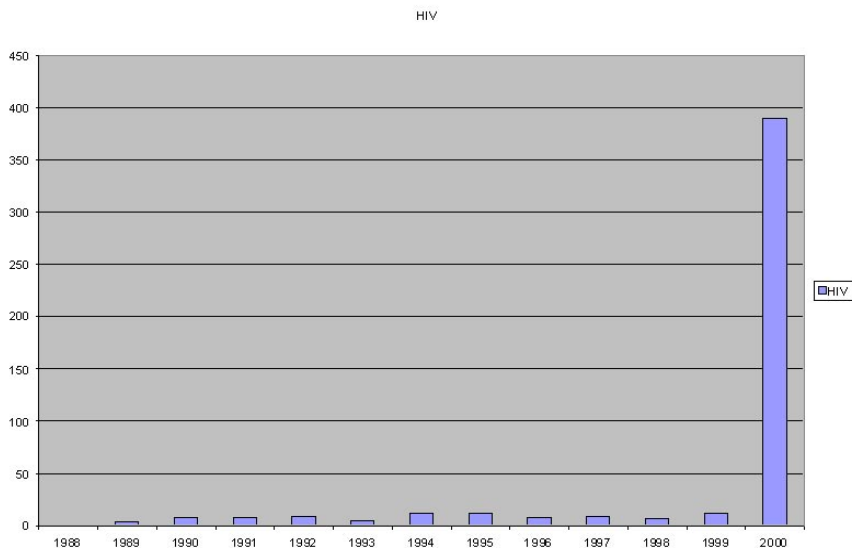
Epidemija HIV-a v Estoniji in Latviji

Februarja leta 1999 je direktorica talinskega Centra za preprečevanje aidsa v Estoniji, Nelli Kalikova, v svojem govoru na estonski mednarodni univerzi Concordia opozorila na grozečo epidemijo aidsa v Estoniji (Downes, 2003). Njeno opozorilo je temeljilo na eksponentni rasti stopnje primerov hepatitisa B in C med rusko govorečimi intravenoznimi uživalci drog v Estoniji v tistem času in na primerjavi z rastjo epidemije v Odessi v Ukrajini. Ugotovitve talinskega Centra za preprečevanje aidsa so bile, da je 98 % odvisnikov od heroina v Estoniji izvorno ruskogovorečih. V letu in pol (od opozorila leta 1999 do avgusta leta 2000, ko so v talinskem Centru za preprečevanje aidsa opazili prvi izbruh) je Estonijo zajela epidemija aidsa.

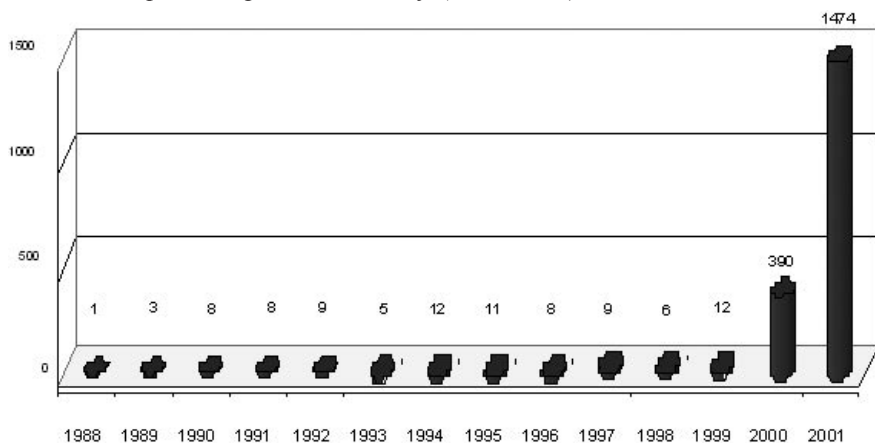
Tudi v latvijski aids/HIV-situaciji so bile spremembe drastične, saj so imele samo štiri zahodnoevropske države višje povprečje

števila okuženih oseb kot v Latviji (Baltic Aids/NGO news, 2000). Odkar pa se je avgusta leta 2000 začela epidemija v Estoniji, je le-ta prekosila Latvijo ne le v povprečju okuženih, ampak tudi v absolutnem številu. Dramatičen obseg epidemije HIV v Estoniji je ilustriran v tabeli 1 z začetnim izbruhom leta 2000, v tabeli 2 pa je prikazana nadaljnja eksponentna rast posledic epidemije.

Slika 1: HIV-pozitivni primeri v Estoniji (1988–2000)



Slika 2: HIV-pozitivni primeri v Estoniji (1988–2001)



Podatki o deležu okuženih z virusom HIV v Estoniji so višji kot kjerkoli drugje v vzhodni in zahodni Evropi, pa tudi višji kot v Rusiji (United Nations, 2002) – vpliv epidemije je še bolj očiten pri rusko govoreči populaciji v Estoniji.

Nevarnost epidemije med intravenoznimi uživalci drog v severovzhodni Estoniji so na talinskem Centru za preprečevanje aidsa napovedovali že leta 1996, vendar s preventivnimi ukrepi zaradi pomanjkanja finančnih sredstev niso začeli pred izbruhom epidemije (Kalikova, 2001). Eksponentna stopnja rasti primerov HIV-a v Estoniji leta 2000 in 2001 se je do neke mere upočasnila v letih 2002–2004 z 899 novimi registriranimi primeri v letu 2002, 840 v letu 2003 in 725 v letu 2004 (statistika talinskega Centra za preprečevanje aidsa). Pomemben faktor pri zmanjševanju novoodkritih primerov je obsežen program izmenjave igel na območjih epidemije. Ti programi so imeli tudi ugoden vpliv na število novih primerov hepatitisa B in C v Estoniji (Kalikova, 2003 – osebni pogovor). Da bi zajezila epidemijo virusa HIV, je estonska vlada leta 2002 podvojila proračun (ibid.), kar je nekoliko izboljšalo krizno situacijo. Število novoregistriranih primerov se je zmanjšalo tudi na račun skrb vzbujajočih razmer: »mnogo intravenoznih uživalcev drog noče biti testiranih, ker jim testiranje za HIV prinaša dodatne probleme, obenem pa so brez možnosti, da bi lahko te probleme rešili. Mnogo ogroženih nima zdravstvenega zavarovanja in si tako ne more privoščiti zdravljenja, če bi bili HIV pozitivni« (ibid.).

Uporaba heroina in socialna marginalizacija

V načrtu »Baltic Sea Action Plan«, ki je bil formalno potrjen s strani estonske, latvijske in litvanske vlade v Rigi maja 2000 z namenom, da bi preprečili širjenje epidemije aidsa na tem območju, se nanaša na povezavo med socialno marginalizacijo in uporabo heroina:

Stigmatizacija in socialna marginalizacija intravenoznih uživalcev drog predstavljata veliko oviro pri javni podpori programov za preprečevanje okužbe z virusom HIV, in to je potrebno odpraviti.

Omenjeno je bilo, da socialna marginalizacija intravenoznih uživalcev drog ni samo oz. predvsem problem javne podpore,

ampak vladne in politične brezbržnosti, ki se je pokazala ob prepočasnem reagiranju, ko bi lahko preprečili probleme v Estoniji (Kalikova, 2002), ter mestne občine Riga, da bi uvidela problem v Latviji (Upmerce, 2001; pomočnik direktorja Latvijskega centra za preprečevanja aidsa v: *Baltic Times* 12.–18. julija 2001). Maremmanni (1999) opozarja na "težko" stigmo, ki so jo izkusili heroinski odvisniki v mnogih evropskih državah v 70. in 80. letih. Predpostavka o uporabniku drog kot kriminalcu je služila za nasprotovanje potrebi po programu izmenjave igel in obravnavi heroinskih odvisnikov z nadomestnimi sredstvi, kar je akcijski načrt Baltsko morje prepoznal kot ključno za preprečevanje širjenja okužbe z virusom HIV.

Povezava med socialno marginalizacijo in odvisnostjo s heroinom je večkrat poudarjena v letnih poročilih (1998, 1999, 2000, 2003) evropskega nadzornega centra za droge in odvisnost od drog (EMCDDA). Poročilo iz leta 1999 opaža povezavo med heroinom in revščino v Franciji (s. 10), med heroinom in "marginalnimi skupnostmi" (ibid.: 11), kamor spada tudi romska manjšina v Španiji, in omenja, da so nekatere članice EU kampanjo preprečevanja uporabe drog usmerile na etnične manjšine (ibid.: 26). Poročilo iz leta 2000 opaža evropsko »težnjo k razumevanju problema drog v širšem kontekstu, v povezavi z revščino, nezaposlenostjo in socialno izključenostjo« (s. 23). Navaja tudi, da k rizičnim skupinam glede uporabe drog spadajo »etnične manjšine«, »socialno prikrajšani« (ibid.: 26) in še posebej v primeru uporabe heroina »marginalizirane manjšine« (ibid.: 8). Poročilo iz leta 2003 se posebej osredotoča na socialno marginalizacijo in uporabo heroina v primeru ruskogovoreče manjšine v Estoniji in Latviji (pa tudi romske mladine v večjem delu Srednje Evrope in na Balkanu).¹

Brezposelnost in njeni vzroki imajo za posledico socialno marginalizacijo, le-ta pa pomeni večjo verjetnost telesnih in duševnih problemov (Luft, 1978; Brenner, 1973; Berg in Hughes, 1979). Primerjava irskega vzorca uporabnikov marihuane in odvisnikov od heroina je pokazala neposredno povezavo med izbrano drogo in objektivnim življenjskim stresom (ki so ga razbrali iz demografskih in biografskih podrobnosti, navedenih v vprašalniku) (Delaney - Reid, 1998). Z drugimi besedami – za tiste iz bolj stresnega okolja

¹ V tem poročilu je prikazana tudi povezava med socialno marginalizacijo in zlorabo topil med adolescenti ter otroki "ulice" v Bolgariji, Romuniji, Češki in Slovaški.

je bolj verjetno, da bodo uporabljali heroin kakor mehke droge, npr. marihuano.

Ob osamosvojitvi leta 1991 je bil velik del prebivalstva v Estoniji in Latviji neestonski oziroma nelatvijski. Po podatkih iz leta 1993 je bilo v Estoniji 40 % Neestoncev (pretežno ruskogovorečih prebivalcev) (Zaagman, 1999). Ta številka je 1. januarja 2000 po podatkih Državnega statističnega urada Estonije nekoliko padla – na 34.73 % (Poleshchuk 2001a: 11).² Leta 1993 je bila skoraj polovica vsega prebivalstva Latvije nelatvijskega (Zaagman, 1999). Po podatkih Ministrstva za državljanske pravice in priseljevanje je bilo 1. januarja leta 2001 takega prebivalstva 42,1 % (Poleshchuk 2001a: 12).³ Po uradnih podatkih je v Estoniji vsaj 175.000 oseb brez državljanstva, v Latviji pa približno 551.000 (Poleshchuk 2001a: 14). Z drugimi besedami je brez državljanstva skoraj 15 % vseh prebivalcev Estonije (od tega je 60 % Neestoncev) in 20 % prebivalcev Latvije (od tega 55 % Nelatvijcev) (Poleshchuk, 2000 in 2001a).

Delež uživalcev heroina med ruskogovorečo manjšino v Estoniji

Število intravenoznih uporabnikov heroina v Estoniji ocenjujejo različno, številke se gibljejo od 98 (Kalikova, 2000) do 90 % (Kalikova, 2000) ruskogovorečih uživalcev. Po ocenah je bilo v Estoniji leta 1999 vseh sprejetih na zdravljenje od trdih drog 80 % ruskogovorečih odvisnikov in 14 % avtohtono estonskih (Kariis idr., 1999), pri čemer ruskogovoreči prebivalci predstavljajo 35 % vsega prebivalstva Estonije. Na podlagi 202 intervjujev z intravenoznimi uporabniki drog z ruskogovorečih območij (Narva, Ida-Virumaa in del Talina) med julijem 1997 in januarjem 1998 ocenjujejo, da si je 45 % uživalcev začelo injicirati heroin med 14. in 20. letom (Kalikova, 2000b) (glej tudi *Baltic Times*, 21.–27. september 2000, kjer poročajo o dvanajstletnem otroku iz Estonije, ki so ga našli z votlo iglo za vbizgavanje heroina). Odgovori intervjuvanih odvisnikov (Downes, 2003) ne potrjujejo samo ugotovitev, da je

² Na začetku leta 2000 je imela Estonija 1.434.197 prebivalcev (Poleshchuk, 2001a).

³ Vseh prebivalcev v Latviji je 2.360.434 (Poleshchuk, 2001a).

12 % trinajst- in štirinajstletnih otrok v več ruskogovorečih šolah v Lasnamae (Talin) že poskusilo narkotike (Kalikova, 2000a), ampak dajejo natančne podatke tudi o tem, da nekateri iz te starostne skupine uporabljajo heroin. Iz teh predelov Estonije je 80 % okuženih z virusom HIV starih med 15 in 24 let, najmlajši celo med 13 in 14. To so večinoma ruskogovoreči intravenozni uživalci heroina (Kalikova, 2001). Številke okuženih z virusom HIV potrjujejo dejstvo, da je intravenozna uporaba heroina ena izmed najzgodnejših ali celo prvih uporab droge med naraščajočim pomenljivim številom mladih ruskogovorečih prebivalcev Estonije.

Veliko zgoraj navedenih trditev kaže, so najstniki ruskogovoreče manjšine v Estoniji še posebej dovzetni za uporabo heroina (posledično so izpostavljeni tudi večjemu tveganju za okužbo z virusom HIV). Naslednji pokazatelj, da je ruskogovoreče prebivalstvo bolj nagnjeno k uporabi drog, je ta, da je v starosti 15 in 16 let 29 % moškega (in 17 % ženskega) ruskogovorečega prebivalstva v Estoniji že poseglo po narkotikah (Hibell in drugi, 2000). Pri avtohtonih Estoncih so številke občutno nižje – predvsem pri moških, kjer so za polovico nižje kot pri ruskogovorečem prebivalstvu Estonije (14 % estonskih dečkov in 12 % estonskih deklic) (ibid.). Kaur (2000: 11) navaja statistične podatke z estonskega Ministrstva za pravosodje za zaporniško populacijo. Ti podatki kažejo, da je bilo leta 1998 samo 18 % obsojenih uporabnikov drog avtohtonih Estoncev, 82 % obsojencev pa ruskogovorečih (glej tudi Allaste in Lagerspetz, 2002 o obrobem položaju ruskogovorečega prebivalstva v severovzhodni Estoniji).⁴ Od leta 1996 dalje v Estoniji ni mogoče dobiti podatkov o prošnji oz. vlogi za zdravljenje (predvsem od opiatov) (Annual report ..., 2001: 48). To je na žalost ravno v času, ko se je nezakonita uporaba drog (z izjemo marihuane) med leti 1995 in 1999 opazno povečala (Hibell idr., 2000).

Podrobna raziskava Dermanove (2000) študije o estonskih in ruskogovorečih mladostnikih, na kateri temelji ESPAD 1999, razkriva nekaj vidikov rezultatov, ki nas lahko zavedejo, da podcenimo resnost položaja ruskogovorečih 15- in 16-letnikov glede njihove uporabe heroina. V raziskavo je bilo zajetih več

⁴ Glej tudi Allaste in Lagerspetz (2002) o elitni »klubski« kulturi med »mladimi visoko izobraženimi mestnimi intelektualci« (s. 198), povečini avtohtonimi Estonci, ki uporabljajo ekstazi in amfetamine in »ne odobravajo intravenozne uporabe drog« (s. 194).

ruskogovorečih žensk, starih med 15 in 16 let, kot enako starih ruskogovorečih moških (653 proti 527)⁵ (Derman, 2000: 59), čeprav velja za moške večja verjetnost uporabe heroina. Vzorec dijakov iz najbolj ogroženih območij glede okužbe z virusom HIV (razen Talina) – to so večinoma ruskogovoreča območja Ida-Virumaaaja, Kohtla-Jarveja in Narve v severovzhodni Estoniji – je zajemal razmeroma majhno število pripadnikov moškega spola (63 v Ida-Virumaaaju, 78 v Kohtla-Jarvi in 54 Narvi) (ibid.). Poleg tega je bil v primerjavi z avtohtonimi Estonci delež vseh ruskogovorečih dijakov moškega spola majhen (195 od 527), prav tako pa tudi delež vseh moških, zajetih v raziskavi (195 od 1446 žensk). Ti dejavniki – skupaj z dejstvom, da raziskava ESPAD zajema samo tiste, ki hodijo v šolo, in tako ne vključuje najbolj ogroženih mladostnikov, ki so prekinili šolanje – kažejo, da raziskava ESPAD 1999 ni najzanesljivejši pripomoček za natančno preučevanje problema intravenozne uporabe heroina v večinoma ruskogovorečih območjih vzhodne Estonije, kjer je okuženost z virusom HIV največja glede na število prebivalstva.

Delež uživalcev heroina med ruskogovorečo manjšino v Latviji

Medtem ko so podatki o številu uživalcev heroina med ruskogovorečo manjšino v Estoniji zgovorni sami po sebi, so podatki za ruskogovorečo manjšino v Latviji manj dostopni. Glede na to, da podatki o uporabi drog v Latviji za raziskavo ESPAD leta 1995 niso bili na voljo, se postavlja vprašanje, kako natančne so številke o uporabi heroina v raziskavi ESPAD iz leta 1999 (Gailitis, 2001, Državni latvijski center za preprečevanje zlorabe drog in zdravstveno varstvo – osebni pogovor). V raziskavi ESPAD se je izkazalo, da latvijski šolarji zamenjujejo heroin, ki se kadi, s hašišem, zato so nekateri podatki o uporabi heroina nezanesljivi (ibid.). Latvijski odbor za pravice otrok (United ..., 2001) v svojih opažanjih izraža zaskrbljenost, ker še ni razvito sistematično in pregledno zbiranje podatkov za področja, ki jih pokriva Konvencija ZN za pravice otrok in ki zadevajo vse skupine otrok v Latviji.

⁵ Tudi več avtohtonih estonskih žensk kot moških (1155 proti 919).

Ob pomanjkanju informacij nekateri neuradni podatki napihujejo problem v Latviji. Na primer: raziskava, ki jo je izvedel Center za preprečevanje uporabe drog v Rigi (Baltic Times 31. avgust–6. september 2000), je pokazala, da 75 % mladostnikov v glavnem mestu Latvije redno uporablja droge ali pa so jih vsaj enkrat poskusili. Od tega jih je 6 % poskusilo kokain, 5 % pa heroin. Raziskavo so izvedli med 413 mladostniki v starosti od 13 do 15 let, od tega je bilo 57 % Latvijcev, 43 % mladostnikov pa je pripadalo drugim manjšinam kot npr. ruskogovoreči manjšini. Ker so bili v vzorec zajeti obiskovalci različnih nočnih klubov v Rigi, ne pa naključno izbrani predstavniki te starostne skupine, je reprezentativnost vzorca vprašljiva (Gaitilis, 2001 – osebni pogovor). Poročilo EMCDDA iz leta 2001 (4. poglavje) govori o raziskavi na Češkem, ki osvetljuje nasprotja med obiskovalci nočnih klubov in drugimi predstavniki populacije, in tako postavlja pod vprašaj reprezentativnost katere koli raziskave, izvedene v nočnih klubih. Ena takšnih raziskav je bila izvedena na "teho" zabavah v Pragi med letoma 1998 in 1999, nanašala pa se je na razširjenost uporabe posamezne droge. Na prvem mestu so halucinogene droge (47,7 %), sledijo pa amfetamini (44,5 %) in ekstazi (35,7 %). Raziskava ESPAD, izvedena na nacionalni ravni leta 1999, pa je prišla do naslednjih podatkov: halucinogene droge uporablja 7 % populacije, amfetamine 5 % in ekstazi 4 %. V nasprotju s prej omenjenimi raziskavami pa lahko raziskave ESPAD, ki zajemajo samo šolajoče mladostnike, prenizko ocenjujejo razširjenost uporabe drog v celotni starostni skupini, ker ne vključujejo tistih, ki so (predčasno) prekinili šolanje, otrok "s ceste" in tistih, ki so začasno izključeni iz šole oziroma neupravičeno manjkajo pri pouku.

Po neuradnih ocenah policije naj bi v Latviji uživalo heroin 25–30.000 ljudi (ibid.), v Estoniji pa 11–12.000 (podatki za leto 2000) (Kalikova, 2001 – osebni pogovor). Neuradne številke, ki jih beležijo centri za zdravljenje odvisnosti v Latviji, kažejo, da je med pacienti več ruskogovorečih prebivalcev (Gaitilis, 2001 – osebni pogovor). Po neuradnih ocenah latvijskih nevladnih organizacij, ki se zavedajo etničnih razlik pri uporabi heroina, je med uživalci 60 % ruskogovorečih odvisnikov in 40 % latvijskih (Vilcina, 2001, Informacijski center odbora za podelitev državljanstva v Latviji – osebni pogovor). Kljub temu raziskava ESPAD iz leta 1999 ni pokazala statistično pomembnih razlik glede uporabe drog med

šolami z latvijskogovorečo populacijo in tistimi z ruskogovorečo populacijo, razen večje razširjenosti uporabe marihuane med ruskogovorečimi šolami (20 % proti 14 %) (Gailitis, 2001 – osebni pogovor).

Večina podatkov kaže, da v Latviji raste delež uporabnikov heroina, mlajših od 15 let. Na splošno je starost uživalcev drog v Latviji zelo nizka. 41 % vseh, ki so vključeni v obravnavo, je mlajših od 19 let, 22 % pa je mlajših od 15 let (Annual report ..., 2000: 39). Zanimivo bi bilo vedeti, kolikšen delež teh mlajših od 15 let se zdravi zaradi odvisnosti od opiatov, saj je le 49,4 % odvisnikov, ki so v obravnavi, tam zaradi opiatov. Nedavna statistika latvijskega državnega centra za narkotike kaže, da je 83 % odvisnikov starih manj kot 25 let, od tega pa jih ima 43,5 % manj kot 19 let. Raziskava o povprečni starosti odvisnikov, ki obiskujejo Center za narkomanijo v Rigi, kaže, da že mladi v starosti od 13 do 16 let prehajajo z lepila na heroin. Najmlajši znan odvisnik od heroina je enajstletna deklica (Baltic Times 10.–16. maj 2001). Raziskava ESPAD iz leta 1999 dokazuje visok delež mladih uporabnikov heroina v Latviji (Hibell idr., 2000: 126):

Kajenje heroina je razširjeno predvsem v Latviji in Romuniji (7–8 %), na Hrvaškem, v Italiji, Litvi, na Poljskem in v Rusiji (4–5 %). Takih, ki uživajo heroin na drugačne načine, je po državah zelo malo. Največji delež teh je na Norveškem in v Rusiji (3 %).

Poročilo EMCDDA (Annual report ..., 2000: 39) opazuje razlike med etničnimi skupinami v Makedoniji. Mladi Makedonci si raje injicirajo heroin, medtem ko Albanci v Makedoniji heroin kadijo. Podobne razlike so opazili tudi pri ruski manjšini v baltskih državah in pri romski manjšini v Bolgariji.⁶ Ta navidezna podobnost prikrije dejstvo, da je samo v Estoniji res velika razlika med rusko etnično manjšino, ki heroin uporablja intravenozno, in estonsko večinsko populacijo, ki to drogo precej manj uporablja (kadi ali injicira). Vsaka baltska država je v drugačnem položaju glede razmerja med ruskogovorečim prebivalstvom in uporabo heroina.

⁶ Poročilo EMCDDA iz leta 1998 se nanaša predvsem na uporabo topil med 13- in 14-letnimi mladostniki ter etničnimi manjšinami v Bolgariji, Romuniji in baltskih državah, ne vključuje pa uporabe heroina, tako značilne za ruskogovorečo manjšino v Estoniji in Latviji.

Starost v Estoniji in Latviji, pri kateri uporabniki prvič poskusijo trde droge

Na problem socialne marginalizacije bi morali gledati tudi v luči zgodnje uporabe trdih drog. Raziskava ESPAD na srednjih šolah iz leta 1999 kaže, da v Estoniji in Latviji pomemben odstotek mladostnikov pri prvi uporabi drog poskusi droge, ki se štejejo med "trše", kot je konoplja. V tem smislu je stanje v Estoniji in Latviji bolj zaskrbljujoče kot v kateri koli drugi od 29 držav, ki so sodelovale v raziskavi (Hibell idr., 2000: 130):

Po podatkih iz raziskave ESPAD leta 1995 je konoplja še vedno najpomembnejša "začetna droga" v večini držav, ki so bile zajete v raziskavo. Sledijo ji pomirjevala in sedativi. Skoraj noben učenec ni prvič uporabil kakšne druge prepovedane droge. Najvišje številke se nanašajo na Estonijo in Latvijo, kjer je okrog 15 % učencev jemalo amfetamine ali ekstazi.

Čeprav se »jemanje drog z injiciranjem redko pojavlja med učenci v državah, kjer so izvedli raziskavo ESPAD« (ibid.: 126), se postavlja vprašanje, ali je dramatičen porast uporabe prepovedanih drog (razen marihuane in hašiša) v baltskih državah v letih med 1995 in 1999 že dosegel stopnjo, ko je heroin postal droga prve uporabe oziroma se z njim srečajo pri 15. oziroma 16. letu (ali še prej), glede na to, da število teh mladostnikov narašča. Rezultati raziskave ESPAD iz leta 1999 kažejo, da petnajst- in šestnajstletniki v tridesetih državah, ki so bile vključene v raziskavo, pravzaprav še niso slišali za intravenozno uporabo heroina (ibid.: 142):

Zelo redki učenci v večini vključenih držav uživajo heroin, vendar pa se v nekaterih državah opaža tendenca h kajenju heroina. Čeprav so številke prenizke, da bi lahko govorili o visokih ali nizkih vrednostih, je delež učencev, katerih prijatelji (nekateri, večina ali vsi) uživajo heroin, najvišji v Italiji (5 %), na Hrvaškem in v Latviji (v obeh 4 %).

Drugi viri navajajo, da so v centralno- in vzhodnoevropskih državah glede heroina najbolj ogrožene skupine mladostnikov, starih med 15 in 24 let (Annual report ..., 2000: 38; Annual report ..., 2001). Razlog za to neujemanje bi lahko bil ta, da intravenozni uživalci heroina ne hodijo redno v šolo in da zaradi tega niso bili vključeni v šolske raziskave. To bi lahko bil vzrok v vseh državah,

zajetih v šolske raziskave (kakršna je npr. ESPAD), še posebej pa bi lahko ta dejavnik vplival na države, kot sta Estonija in Latvija, kjer se trde droge pogosto uporabljajo kot droge prve uporabe (poleg tega pa imajo velik del manjšinskega prebivalstva). Tako bodo mladostniki v Estoniji in Latviji, stari 15 ali 16 let, ki ne hodijo v šolo, bolj verjetno (ali pa vsaj prej) izpostavljeni trdim drogam ob prvem srečanju z nedovoljenimi substancami kot v državah, kjer je dosti manj možnosti, da bi petnajst- ali šestnajstletniki ob prvi uporabi posegli po trdih drogah.

Kalikova, Kurbatova in Talu (2002) so se v svoji raziskavi usmerili na otroke in mladostnike, ki so vpleteni v preprodajo drog v Talinu in Ida-Virumaaju v Estoniji. Ugotovili so, da otroci v povprečju začnejo s preprodajo med 13. in 16. letom starosti. Istočasno jih začnejo tudi sami uporabljati. Estonsko Poročilo o človekovem razvoju (Estonian ..., 2000) ugotavlja, da je tipični uporabnik opiatov (20 do 25-letni) moški pripadnik ruskogovoreče manjšine iz Talina ali Ida-Virumaaja. *Kljub temu druge številke razkrivajo, da največ intravenoznih uživalcev drog začne z injiciranjem že veliko prej.* Kot primer: 56 % intravenoznih uživalcev drog v Estoniji je začelo z injiciranjem med 14. in 20. letom starosti, največ med njimi pri 17 letih. Poleg tega Kalikova, Kurbatova in Talu (2002) ugotavljajo, da številke iz estonske zbirke podatkov o drogah iz leta 2000 kažejo izjemno veliko uporabo heroina (kot prvo drogo, s katero se srečajo) med ruskogovorečim prebivalstvom v Estoniji:

Pomoč v zdravstvenih ustanovah največkrat poiščejo neestonski moški. Večina začne z uporabo drog pri petnajstih ali šestnajstih letih (14,4 % oz. 14,8 %). 53 % vseh, ki so potrebovali medicinsko pomoč, je začelo droge uživati pred 18. letom starosti. Najbolj priljubljena "prva" droga med estonsko mladino⁷ je ena izmed "najtrših" prepovedanih drog – heroin. Kar 26 % vseh, ki so iskali pomoč, je začelo s heroinom. Sledijo mu doma narejeni opiat (18 %), droge iz konoplje (17 %) in amfetamini (16 %). Potemtakem niti ni presenetljivo, da začnejo mladostniki z injiciranjem nekje med 15. in 17. letom (s. 1).

⁷ Tu so z "estonsko mladino" mišljeni vsi mladostniki, ki živijo v Estoniji, čeprav je 83 % registriranih primerov, zbranih v estonski zbirki podatkov o zdravljenju odvisnosti od drog, ruskogovorečih (Kalikova, Kurbatova in Talu, 2002: 1).

Če povzamemo, je 44 % tistih, ki so v Estoniji potrebovali medicinsko pomoč, kot drogo prve uporabe navedlo opiate. V Estoniji, pa verjetno tudi v Latviji, se tako pojavlja luknja v sistemu, kajti v državah EU se lahko v programe obravnave (npr. zdravljenja z metadonom) vključijo le tisti, ki so stari več kot 18 let. To predstavlja še dodatno težavo za ruskogovoreče najstnike, odvisne od heroina. Zhilinskis (2000) gre celo tako daleč, da se v imenu Latvije zahvali estonski vladi za spodleteli poskus razumevanja problema odvisnosti od drog v Estoniji, kar je po njegovem mnenju privedlo do tega, da vse več tujih fundacij namenja več pozornosti reševanju socialnih problemov v Litvi in Latviji. Zhilinskis (2000) pravi, da to, da je v estonskem parlamentu samo 6 ruskogovorečih predstavnikov⁸ od 101 poslanca, vpliva na nezanimanje estonske vlade za probleme, kakršen je zasvojenost s heroinom, ki se še posebej tiče ruskogovorečega prebivalstva. Vendar takšno razmišljanje ne podpira dejstva, da mnogo ruskogovorečih prebivalcev raje voli estonskogovoreče stranke kot ruskogovoreče, pri čemer 25 % prebivalstva Estonije (ruskogovoreči brez državljanstva) sploh nima volilne pravice na parlamentarnih volitvah. Tudi Lagerspetz (2002), zaposlen pri estonskem inštitutu za humanistične vede, govori o nezanimanju estonskih politikov za odvisnosti od drog in virusa HIV:

Estonski politični voditelji še vedno mislijo, da je odvisnost od drog predvsem problem "drugih" ljudi, ki so se namenoma izločili iz urejene družbe, zato je njihov glavni cilj, da se varuje narod pred vplivom teh ljudi. Julija 2001 so predsednika skupščine socialnega odbora, Toomasa Vilosiusa, v časopisnem intervjuju vprašali po dodatnem financiranju preventivnih programov za virus HIV. Odgovoril je, da so prenašalci virusa HIV sami odgovorni za svojo situacijo, ker niso dovolj pazili, »kam tiščijo svoje genitalije« (Postimees 2. julija 2002: 10).

V Romuniji je ministrstvo za zdravstvo glavni financer detoksikacijskih in postdetoksikacijskih programov pomoči kot tudi metadonskega programa, ki je bil načrtovan za leto 2002 (Romano, 2001 – osebni pogovor). Podobno je na Hrvaškem, kjer je hrvaški parlament ustanovil posebne centre za obravnavo uporabnikov

⁸ Glej tudi Järve in Wellmann (1999).

drog na območni in mestni ravni. Obravnava vključuje svetovanje, detoksikacijo, metadonsko zdravljenje in zamenjavo igel, vse to pa pokriva nacionalno zdravstveno zavarovanje (Kuzman, 2001 – osebni pogovor). V nasprotju z Romunijo in Hrvaško je Odbor za pravice otrok v Latviji v zaključnih opažanjih (United ..., 2001) opozoril na omejeno dostopnost programov in služb na področju mladostniškega (telesnega in duševnega) zdravja, zlasti pa programov obravnave in rehabilitacije odvisnih od alkohola in drog, pa tudi preventivnih programov. Tudi poročilo, ki ga je pripravil estonski center za nadzor nad drogami (Derman, 2000), ugotavlja, da se višina sredstev za zdravljenje odvisnosti od drog s strani države znižuje.

Potreba po uporabi heroina kot problem socialne izključenosti

Kovacs (2002: 23) opozarja na nevarnost, da bi se politični voditelji v vzhodni Evropi znašli v vlogi »varuhov, ki bi presojali zahteve posameznih etničnih skupin«. Estonski državni program Integracija v estonski družbi (Estonian ..., 2000) opredeljuje tri dimenzije integracije: jezikovnokomunikacijsko, pravnopolitično in socialno-ekonomsko, osredotočen pa je predvsem na jezikovnokomunikacijsko integracijo (za kritično oceno glej Downes, 2003: 2003a). Drugi dve dimenziji spadata namreč k dolgoročnim ciljem, tj. ciljem, uresničljivim po letu 2007 (ibid.: 17). Nekatere socialno-ekonomske vsebine bodo vseeno del kratkoročnih načrtov, in sicer del regionalnega razvojnega načrta (1998–2003) za pretežno ruskogovoreči severovzhodni predel Ida-Viru, del družbenega načrta za zmanjšanje nezaposlenosti v Ida-Viru in del Estonske regionalne razvojne strategije. Vse naštetu se bo izvajalo na regionalni ravni, saj se vsebine, ki se tičejo socialno-ekonomske integracije, razumejo kot "preveč komplicirane", da bi se z njimi ukvarjal državni program za integracijo (ibid.: 18). Tak pristop se opazno razlikuje od pristopa v latvijskem državnem dokumentu Integracija družbe v Latviji (Latvian ..., 2001), ki se zaveda, da je »integracija družbe tesno povezana z regionalnimi in družbenimi problemi; potek razprav je še okrepil prepričanje, da bi moral biti del, ki se ukvarja s socialno integracijo, bistven del državnega programa« (ibid.: 5).

12. julija 1993 je visoki pooblaščenec OSCE, Van der Stoel, » naredil nenavaden korak, saj je podal javno izjavo, ki je vsebovala zagotovila, ki jih je prejel« od estonske vlade (Kemp, 2001: 144) in predstavnikov ruske skupnosti po sporu o parlamentarnem glasovanju 21. junija 1993. Rezultat glasovanja je bil za »prevladujoče v podporo zakonu o priseljencih, ki je bil sprejet z namenom, da pravno uredi 'tujski' status približno 400.000 prebivalcem (predvsem Rusom), ki že dolgo časa živijo v Estoniji« (Kemp, 2001: 142). Eno takih zagotovil je bilo zagotovilo o izboljšanju ekonomskega stanja v severovzhodni Estoniji (ibid.: 144).

Pomen socialne marginalizacije za ruskogovorečo manjšino v severovzhodni Estoniji je ključnega pomena za razumevanje problema heroinske odvisnosti in epidemije virusa HIV med intravenoznimi uporabniki drog (glej tudi Downes, 2003). Zato se je estonska državna policija odločila, da bodo dali večjo prednost socialno-ekonomski integraciji, a pri tem niso natančnejši (Stonia's second ..., 2004):

Družboslovci so opazili, da se je integracijski program v letih 2000–2003 izvajal predvsem na jezikovno-kulturni ravni, medtem ko sta bili ostali dve dimenziji integracije potisnjeni v ozadje. V tem časovnem terminu je to čisto opravičljivo, poleg tega je znanje estonskega jezika in vključevanje ljudi v estonsko družbo pogoj za uspešno politično in socialno-ekonomsko integracijo ... Ob tem [učanju jezika] pa naj bi več pozornosti dajali ciljem napredovanja politične in socialno-ekonomske integracije ...

Literatura

Allaste, A-A., in Lagerspetz, M. (2002). Recreational drug use in Estonia: The context of club culture. *Contemporary Drug Problems*, 29, s. 183–200.

Annual Report on the State of the Drugs Problem in the European Union. (1998). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

Annual Report on the State of the Drugs Problem in the European Union. (1999). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

Annual Report on the State of the Drugs Problem in the European Union. (2000). Lisbon: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

Annual Report on the State of the Drugs Problem in the European Union. (2001). Lisbon: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

Annual Report on the State of the Drugs Problem in the European Union. (2003). Lisbon: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

Annual Report on the State of the Drugs Problem in the European Union. (2004). Lisbon: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

Baltic AIDS/NGO NEWS. (2000). Baltic HIV/AIDS Information Newsletter #2. February 2000.

Berg, I., in Hughes, M. (1979). Economic Consequences and the Entangling Web of Pathologies: An Esquisse. In L. A. Ferman & J. P. Gordus (eds.) *Mental Health and the Economy*. Kalmazoo, Mich.: W. E. Upjohn Institute for Employment Research, s. 15–62.

Brenner, M. H. (1973) *Mental Illness and the Economy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Delaney-Reid, J. (1988). *The Function of Stress as a Determinant in Drug of Choice: A Comparative Study*. Ph. D Thesis. Dublin: Department of Psychology, Trinity College.

Derman, N. (2000). Studying youth and drugs: Social review according to the research results on usage of drugs among 15–16 year old pupils in Estonia in 1995 and 1999. Tallinn: Estonian Drug Monitoring Centre, National Institute for Health Development (NIHD).

Downes, P. (2003). *Living with heroin: Identity, social exclusion and HIV among the Russian-speaking minorities in Estonia and Latvia*. Dublin: Legal Information Centre for Human Rights, Tallinn and Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra.

Downes, P. (2003a). The Estonian and Latvian Integration Programmes: A recipe for significant early school dropping-out amongst their Russian-speaking minorities. In J. Finlay & M. DeBicki (Eds.), *Delivering Public Services in CEE Countries: Trends and Developments*. Slovakia: NISPAcee (The Network of Institutes and Schools of Public Administration in Central and Eastern Europe).

Estonian Human Development Report 2000. Tallinn: United Nations Development Programme (UNDP).

Estonian State Programme (2000). *Integration in Estonian Society 2000–2007*. Tallinn: Government of Estonia.

Estonian Drug Monitoring Centre National Focal Point Report. (2002). Tallinn:

Estonian Drug Monitoring Centre, National Institute for Health Development (NIHD).

Estonia's Second Report on the implementation of the Council of Europe Framework Convention for the Protection of National Minorities. (2004). Tallinn: Government of Estonia.

Hibell, B., Andersson, B., Ahlstrom, S., Balakireva, O., Bjarnasson, T., Kokkevi, A., in Morgan, M. (2000). *The 1999 ESPAD Report: The European school survey project on alcohol and other drugs*. Stockholm: Modin Tryck AB.

Järve, P. in Wellmann, C. (1999). *Minorities and majorities in Estonia: Problems of integration at the threshold of the EU*. European Centre for Minority Issues, Report #2. Flensburg, Germany: European Centre for Minority Issues (ECMI).

Kalikova, N. (2000a). *Intravenous drug users: An epidemiological overview*. Unpublished report. Tallinn: AIDS Prevention Centre.

Kalikova, N. (2000b). Drug Addiction and Children. In *Children in Estonia*. United Nations. Tallinn: United Nations Development Programme (UNDP).

Kalikova, N. (2001). *HIV Epidemic in Estonia*. Estonian Aids Prevention Centre. Tallinn: AIDS Prevention Centre

Kalikova, N. (2002). *Working with hard to reach young people in Estonia*. Conference, Inter-country consultation on health services for young people, Vilnius, Lithuania 4–8 February. Tallinn: AIDS Prevention Centre, Unpublished Conference Paper.

Kalikova, N., Kurbatova, A., Talu, A. (2002). *Children and adolescents involved in drug use and trafficking: A rapid assessment. Estonia*. Geneva: International Labour Organization: International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC).

Kariis, T., Malbe, R., Allaste, A.-A., Ahven, A., Jänes, V., Paimre, M., in Lannes, S. (1999). *Summary Report on the National Drug Situation in Estonia*. (Information For The EMCDDA's 2000 Annual Report), Tallinn: Estonian Foundation for Prevention of Drug Addiction.

Kaur, M. (2000). *Reintegration of offenders into society: Prison reforms and probation supervision in Estonia*. Bachelor Thesis. Tallinn: Concordia International University.

Kemp, W. A. (2001). *Quiet diplomacy in action: The OSCE High Commissioner on National Minorities*. The Hague: Kluwer Law International.

Kovacs, P. (2002). Who benefits? Ethnic bias and equity in access of ethnic minorities to locally provided public services in Central and Eastern Europe. Conference paper, 10th NISPAce (The Network of Institutes and Schools of Public Administration in Central and Eastern Europe) Annual Conference, *Delivering Public Services in Central and Eastern Europe: Trends and Developments*. Bratislava: The Network of Institutes and Schools of Public Administration in Central and Eastern Europe.

Lagerspetz, M. (2002). *The development of drug control policy in Post-Independent Estonia*. Paper presented at the 13th Annual Conference of the European Society for Social Drug Research, Helsinki. Unpublished Conference Paper.

Latvian National Programme (2001) *The Integration of Society in Latvia*. Riga: Ministry of Foreign Affairs.

Luft, H. S. (1978). *Poverty and health: Economic causes and consequences of health problems*. Cambridge, Mass: Ballinger Publishing Co.

Maremmanni, I. (1999). Treating heroin addicts, i. e. Breaking through a wall of prejudices. *Heroin Addiction and Related Clinical Problems, 1*, s. 1–8.

Poleshchuk, V. (2000). *Current problems of integration and naturalization in Estonia*. Paper presented at seminar 'Refugee policy, integration and naturalization of ethnic minorities in the Baltic region', Tallinn, 26.–27. September 2000. Tallinn: Legal Information Centre for Human Rights.

Poleshchuk, V. (2001). *Accession to the European Union and National Integration in Estonia and Latvia*. European Centre for Minority Issues, Report #8. Flensburg, Germany: European Centre for Minority Issues (ECMI).

Poleshchuk, V. (2001a). *Advice not welcomed. Recommendations of the OSCE High Commissioner to Estonia and Latvia and the response*. Münster: Kieler Schriften zur Friedenswissenschaft.

United Nations (2001). *Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child: Latvia*. Geneva: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

United Nations (2002). *Report on the global HIV/AIDS epidemic*. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS). Geneva: World Health Organisation (WHO).

Zaagman, R. (1999). *Conflict prevention in the Baltic States: The OSCE High Commissioner on National Minorities in Estonia, Latvia and Lithuania*. European Centre for Minority Issues, Monograph #1. Flensburg, Germany: European Centre for Minority Issues (ECMI).

Zhilinskis, S. (2000). The lack of serious attention given to the heroin problem in Estonia. Conference, *The HIV epidemic in Estonia: The role of the community*. Concordia International University, December 1st, 2000. Tallinn: Unpublished conference paper.

Posebej se zahvaljujem Nelli Kalikovi, M. D., prejšnji predstojnici Tallinn Aids Prevention Centre v Estoniji za njeno informacijsko pomoč pri pripravi tega prispevka. Rad bi se zahvalil še gospodu Andrisu Gailitisu iz Latvia State Drug Abuse Prevention and Health Care Centre v Rigi, gospe Baibi Vilcini iz Information Centre of the Naturalisation Board v Latviji, dr. Marini Kuzman iz Croatian National Institute of Public Health in dr. Vladu Romanu iz Institute of Health Services Management v Bukarešti, Romunija.

Prevedla Tjaša Stepišnik Perdih

Stres pri strokovnih delavcih v vzgojnoizobraževalnih in prevzgojnih zavodih

Stress of employees in educational and residential treatment institutions

Janez Jerman

Povzetek

Janez Jerman, dr. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana. *V članku smo predstavili pojav stresa in izgorelosti pri delu strokovnih delavcev v vzgojnoizobraževalnih in vzgojnih zavodih. Ugotovili smo, da spol in poklic ne vplivata na doživljanje stresa. Vpliv delovne dobe se je pokazal predvsem pri psihosomatskih posledicah stresa, pri medosebnih odnosih in upoštevanju nadrejenih, več težavah s spanjem in glavobolom ter slabšem obvladovanju stresnih situacij. Stres bolje obvladujejo strokovni delavci z visoko izobrazbo, ki jih sodelavci najbolj upoštevajo in cenijo. Največjo izpostavljenost stresu in izgorevanju najdemo v VZOŠ in VZSŠ, najmanj pa v OŠ. Latentna struktura stresa in izgorelosti se kaže predvsem v treh faktorjih: psihosomatskih težavah, odnosu s sodelavci in obremenjenosti z delom.*

Ključne besede: stres, sindrom izgorevanja, strokovni delavci v vzgojnih zavodih

Abstract

The article deals with stress of employees in educational and residential treatment institutions. We found out that gender and profession were not related to appearance of forms of stress. The influence of the time of being employed could be seen on the psychosomatic consequences of stress, on interpersonal relations and on relations to managers. The employees with diploma degree are coping better with stress. In the primary and secondary educational institutions with pupils with behavioral disorders we found out higher levels of stress. The lowest level of stress was found out in the regular primary schools teachers.

Key words: *stress, burnout syndrome, employers in educational institutions.*

1 Uvod

Včasih so ljudje živeli bolj umirjeno – bili so bolj sproščeni in vzeli so si več časa zase. Danes je življenje precej drugačno; živimo hitreje, vedno se nam nekam mudi, nimamo časa ne zase ne za prijatelje. Vsakdo izmed nas pa se kdaj znajde v situaciji, ko ni več kos zahtevam, s katerimi se srečuje vsak dan, in takrat nastopi stres.

Stresu smo izpostavljeni povsod. Posledice vsakodnevnih preobremenitev se kažejo kot slabo počutje, utrujenost, napetost ali tudi kot bolezen. Stres je glavni vzrok večine težav v današnjem času.

1.1 Opredelitev pojma

Izraz "stres" izhaja iz angleščine in je bil v Angliji v rabi že v 17. stoletju v pomenu *stiska, muka*. Pozneje je stres pomenil stanje

notranje napetosti, ki so ga izzvale zunanje razmere. Pravzaprav je stres življenjsko pomembno dogajanje, ki je iz pradavnine neločljivo povezano s človeškim življenjem. V nevarnosti se človeku mobilizirajo vse zaloge energije, zato da bi usposobile človeško telo v trenutku spustiti se v beg ali se pognati v boj (Mielke, 1997).

Stres je vpliv, ki smo mu podvrženi vsi. Določena količina je koristna in nas spodbuja k večji učinkovitosti, preveč stresa pa deluje prav nasprotno. Powell človekovo delovanje primerja z delovanjem tehtnice. Človek podobno kot tehtnica nenehno išče ravnotežje med zahtevami vsakdanjega življenja in svojo sposobnostjo, da se s temi zahtevami spopade. Če zahteve prevladajo nad sposobnostmi posameznika, le-ta izgubi občutljivo ravnotežje, in takrat se pojavijo simptomi stresa (Powell, 1999).

Stres je povsem individualna izkušnja. Kar je za nekoga prijetno in pozitivno, je za drugega lahko škodljivo in negativno. Namerno sprejemanje izzivov je enkrat lahko radost, drugič pa polomija (Looker, Gregson, 1993).

Mnenje Alayonove je, da je vsaka sprememba v posameznikovem življenju lahko vzrok za stres – sprememba namreč vpliva na predhodno utečene navade in na ravnotežje v njegovem življenju. Prilagajanje na novonastale razmere od posameznika zahteva veliko napora, kar pa včasih preseže njegove sposobnosti (Ayalon, 1995).

Stres je odziv organizma na vplive, spremembe ali zahteve okolja, ki jih zaznamo kot škodljive. Ti vplivi so lahko zunanji ali notranji, fizikalni ali psihološki, naša zaznava zahteve pa je tista, ki odloča o odzivu. Kadar zahtevo doživimo kot izziv, takrat govorimo o pozitivnem stresu, ko pa zahtevo doživimo kot grožnjo, govorimo o boju, begu oz. negativnem stresu (Boben-Bardutzky, 2000).

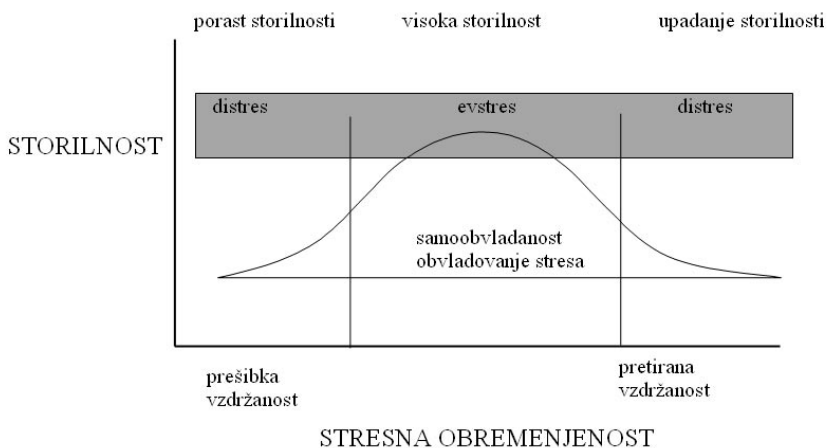
Stres je posledica telesnih ali duševnih obremenitev naše osebnosti – iz okolja vplivajo na nas pojavi, ki nas obremenjujejo (stresorji). Vsi stresorji pa niso škodljivi (Ribič Hederih, 2003).

Po mnenju endokrinologov in fiziologov gre pri stresu za moteno delovanje tako s fiziološkega kot s psihološkega vidika funkcioniranja posameznika. Stres označuje neka nespecifična telesna reakcija, ki se pojavi zaradi zahteve, ki jo postavimo organizmu (Knežević, 1997).

1.2 Pozitivni in negativni stres

Izraz stres se pogosto napačno uporablja. S tem izrazom ljudje skoraj vedno opisujemo negativne stresne dejavnike, vendar pa stres povzroči tako negativne kot tudi pozitivne posledice. Psihološko so najbolj pomembni tisti stresorji, ki povzročijo duševne in vedenjske učinke. Vsi stresorji niso škodljivi ali obremenjujoči – ločimo pozitivni ali evstres in negativni ali distres (Mielke, 1997).

Slika 1: Odnos med storilnostjo in obvladanjem stresa (Mielke, 1997)



Glavna razlika med pozitivnim in negativnim stresom je, da se pri zdravem stresu spremembi naglo in zlahka prilagodimo, pri škodljivem pa se ji prilagodimo s težavo ali se ji sploh ne.

Pomembno je tudi, kako človek ocenjuje tisto, kar učinkuje nanj kot stresor. Stresne situacije ljudje občutimo individualno zelo različno, poleg tega pa različno predelamo tudi sami v sebi dražljaje, ki jih sprejemamo iz okolja. Isti dražljaj ima lahko pri več ljudeh čisto druge učinke. Boječi ljudje se npr. v kakšni situaciji počutijo ogrožene, drugi pa bi se v isti situaciji počutili povsem normalno.

Kadar govorimo o pozitivnih in negativnih učinkih stresogenih dejavnikov, imamo na eni strani objektivne okoliščine (jakost, trajanje ipd.) in na drugi pomen, ki ga ima stres za posameznika (Mielke, 1997).

Pozitivni stres imenujemo tudi prijazni stres. Občutek prijaznega stresa nastopi takrat, ko so sposobnosti večje od zahtev in zaradi tega dobimo občutek samozavesti. Spodbuja nas k večji učinkovitosti in prevzame nas občutek, da bomo zlahka rešili naloge, izzive, zahteve ipd. Stresna reakcija lahko na ta način povzroči stanje pripravljenosti, ki ugodno vpliva na telesne in duševne sposobnosti, ustvarjalnost ter produktivnost. Znamenja prijaznega stresa so: vznemirjenost, evforičnost, motiviranost, prijaznost, družabnost, umirjenost, ljubeznivost, samozavest, ustvarjalnost, jasno mišljenje, učinkovitost, marljivost, vednost in odločnost (Powell, 1999).

Za negativni stres se pojavlja tudi pojem škodljivi stres. Zanj so značilne preobremenitve, ki lahko porušijo ravnovesje, opravljanje zahtevnih nalog v časovni stiski, spoprijemanje z nalogami, ki jim nismo kos, itd. Negativni stres najpogosteje povzroči pretirana zaskrbljenost.

Negativen učinek je odvisen od možnosti, ki jih ima posameznik, da se spopade z obremenitvijo. Kadar nima možnosti, da bi situacijo poskušal rešiti, je učinek stresne situacije večji (Powell, 1999).

Stres ni le posledica prehudih pritiskov – nič manj hud stres lahko nastane tudi zaradi pomanjkanja stimulacije. Ni nujno, da gre le za reakcijo na spremembo, lahko gre tudi za pomanjkanje le-te. Večina sprememb, ki vodi k manjši stimulaciji, je sicer prijetnih, toda če je razlika velika in traja predolgo, se duševnost in telo odzoveta enako kot pri pretirani stimulaciji. Stres lahko povzroči porušeno ravnovesje med dojetjem zahtev in sposobnosti, upad učinkovitosti, zmogljivosti in nastanek bolezni (Mielke, 1997).

Obremenjujoči stresi so lahko posledica delovanja enkratnih hudih stresnih dogodkov, lahko pa so tudi posledica delovanja ponavljajočih se vsakdanjih malih stresov. Po mnenju nekaterih strokovnjakov enkratne obremenitve nimajo tolikšne teže, kot običajno mislimo. Hujše so stalne, manjše stiske, ki se ponavljajo in jim ne vidimo konca, vendar pa to ne drži vedno, ker je odvisno od posameznika in njegovih psihofizičnih sposobnosti (Powell, 1999).

1.3 Vzroki stresa

Stres je neizogiben del našega življenja. Vse, kar doživljamo, lahko povzroči škodljiv stres. Stres je posledica dojetanja in

doživljanja pojavov, ki nas spremljajo v našem okolju. Nekateri posamezniki zaradi lastnih predstav zaznavajo okoliščine kot zastrašujoče ali izzivne, ko za to dejansko ni nobenega resničnega razloga. Obstajajo ljudje, ki v svojih glavah pridelajo veliko odvečnega stresa, z drugačnim načinom življenja in spremenjenim gledanjem pa lahko stres občutno zmanjšamo.

Večinoma nastaja stres v naših glavah, vseeno pa je treba priznati okoliščinam, da so neodvisne od naše presoje in so objektivni vzrok stresa. Gre za hude življenjske preizkušnje ali udarce, ki se jim žal ni mogoče izogniti – treba se je prilagoditi in jih poskušati premagati.

Najpogostejše stresne okoliščine nastanejo v odnosih z ljudmi, še posebno na delovnem mestu in doma. Glavno doživljanje stresa je povezano z ogroženostjo človekove samozavesti in samospoštovanja ter z bojaznijo zaradi izgube socialne varnosti ali domačega zavetja.

1.4 Simptomi stresa in razlike v odzivanju na stresne okoliščine

Tudi učitelji se lahko znajdejo v stanju stresa. Učitelj, ki je pod stresom, lahko povzroči tudi stres pri učencih. Da bi to preprečili, moramo začeti pri posamezniku – treba ga je dobro poučiti o stresu. Ko se pojavi stresna situacija, ne reagirajmo takoj, ampak počakajmo, da se čustva ohladijo. Preglejmo problem z vseh strani in naredimo načrt za razrešitev težav; takoj ga tudi začnimo izvajati, na koncu pa še vse aktivnosti, ki smo jih določili za razrešitev.

Očitno je, da so velike individualne razlike med odgovori posameznikov na enaka ali ista dogajanja z neugodno vsebino. Način, kako se bo posameznik odzval, je pogojen z več vplivi, ki pa niso imanentni resničnemu dogodku. Biološki in psihološki faktorji vplivajo na prag občutljivosti, intenziteto in stil reagiranja (Mikuš-Kos, 1993).

Danes je identificiranih že mnogo dejavnikov, ki vplivajo na odzive posameznika na stresna dogajanja, ti vplivi pa so lahko v smeri zmanjševanja reakcij ali v smeri njihovega intenziviranja. Za tiste, ki blažijo reakcijo, tako uporabljamo izraz varovalni, za druge pa ogrožajoči dejavniki.

Tako varovalne kot ogrožajoče dejavnike pri otrocih je Anica Mikuš-Kos (1993) razdelila takole:

- dejavniki, lastni otroku (inteligentnost, temperament, socialne veščine idr.),
- dejavniki, lastni družinskemu okolju (odnosi med otroki in starši, družinska podpora v kriznih situacijah ipd.),
- dejavniki, lastni šolskemu okolju (kakovost odnosov, uspešnost, psihosocialna klima šole idr.),
- dejavniki, lastni širšemu okolju (možnost prostočasnih dejavnosti, socialni stresni vplivi itd.),
- pretekle izkušnje (izčrpanost zaradi prejšnjih stresov, pridobljene izkušnje za obvladovanje stresa, pridobivanje odpornosti itd.),
- sočasno delovanje različnih neugodnih dejavnikov.

Isti dejavnik je lahko v nekaterih okoliščinah varovalen, v drugih pa ogrožajoč. Učinke posameznih dejavnikov – njihovo pozitivno, negativno ali nevtrarno vrednost – in moč njihovega vplivanja usmerjajo celostni kontekst dogajanja ter kombinacije različnih elementov in procesov, ki so sestavine dogajanja ali so z njim povezani (Mikuš-Kos, 1993).

Po Garmezyju (Mikuš-Kos, 1993) so v osnovnošolskem obdobju predvsem pomembni naslednji dejavniki, ki pogojujejo otrokovo odpornost ob stresnih situacijah:

- učinkovitost pri delu in odnosih: dober uspeh, napredek pri učenju, dobri odnosi z vrstniki,
- razumna pričakovanja in vera, da bo naporom sledil pozitiven učinek, ter orientacija k uspehu namesto pesimističnega predvidevanja neuspeha pri različnih nalogah,
- samospoštovanje, občutek osebne vrednosti,
- samodisciplina, ki se kaže v sposobnosti organizirati in vztrajati pri dejavnosti, usmerjeni k cilju, v sposobnosti odlaganja gratifikacij ter usmeritvi v prihodnost,
- sposobnost abstraktnega mišljenja; sposobnost preizkušanja alternativnih poti pri reševanju problemov.

Lazarus (Musek et al., 1998) pravi, da je eden izmed najpomembnejših indikatorjev stresa anksioznost in da se ta pojavi predvsem v začetnih fazah transakcije z okoljem, v kasnejših fazah

pa je možnost pretvorbe le-tega v strah, depresijo in druga čustva.

Pri pojmovanju stresa in anksioznosti vlada določena pojmovna zmeda, saj podajajo zanju različne definicije, z obema pa označujejo podobne pojave. Interakcijski model anksioznosti opredeljuje stres kot situacijsko spremenljivko, obenem pa poudarja kompleksni medsebojni vpliv med osebo in situacijo. Objektivna stresna situacija je lahko zaznana kot ogrožajoča, možno pa je tudi, da ni zaznana kot ogrožajoča, če oseba ne prepozna nevarnosti ali če ima potrebne izkušnje in znanje za obvladavanje situacije (Musek, Pečjak, 1995).

V interakcijskem modelu anksioznosti sta posebej pomembna poteza anksioznosti in stanje le-te:

- Poteza anksioznosti označuje relativno stabilne razlike med ljudmi v nagnjenosti k anksioznosti. Razlikuje med ljudmi z nagnjenostjo k doživljanju velikega števila situacij kot ogrožajočih in ljudmi z ozkim krogom situacij, ki jih zaznavajo kot ogrožajoče.
- Stanje anksioznosti je sklop neprijetnih občutkov, ki so povezani s povečano vzbujenostjo in delovanjem avtonomnega živčnega sistema (Mumel, 1991).

V nevtralni situaciji ne bo razlik v stanju anksioznosti med osebo z močno razvito potezo anksioznosti in osebo, ki ima to potezo manj izraženo, medtem ko bo v stresni situaciji oseba z močno razvito potezo anksioznosti kazala višje stanje anksioznosti kakor oseba s slabo izraženo potezo anksioznosti (Mumel, 1991).

1.5 Faze stresa

»Tri stopnje stresne reakcije obvladujejo večino dejavnosti, ki jih opravljajo. V prvi fazi (alarmni) dobi človek moč in zagon. V stopnji odpornosti se dejavnosti odvijajo in v zadnji fazi (izčrpanost), se človek utruji in omaga.« (Looker, Gregson, 1993.)

Stresna reakcija je sklop različnih in zapletenih telesnih odzivov našega organizma na zahteve, ki delujejo po določenem vzorcu. Poteka v mejah normalnega območja, znotraj katerega premagujemo vsakdanje težave, včasih pa se pojavijo nepredvidene ali pretirane zahteve, novi izzivi in občutki ogroženosti. Takrat stresna reakcija sproži povečano pripravljenost, da se telo lahko z njimi spopade. Telesni odziv se mora prilagajati okoliščinam in zahtevam, ki se

zelo razlikujejo. Lahko so fizične ali čustvene narave, prijetne ali pa v najhujši obliki ogrožajo naš obstoj. Telo bi se lahko postavljalo po robu zahtevam, če bi se vseh lotevalo enako, zato za različne vrste in stopnje stresne reakcije izbere ustrezno pot. Na škodljive snovi vsi organizmi reagirajo enako, razlika je le v jakosti reagiranja (Looker, Gregson, 1993).

Ko zaznamo neko reakcijo kot grožnjo, telo reagira na način, ki ga pozna, in se takoj odzove. To je odziv "beg ali boj". Telo se pripravi, da bo zbežalo ali se borilo z grožnjo. Tak odziv se zaradi hitrosti in nujnosti imenuje alarmna reakcija ali preplah. Časa je malo, zato odločitev o ustreznem delovanju (begu ali boju) nastopi v delčku sekunde. Takšen odziv je našim prednikom omogočil preživetje, ko so se znašli v nevarnosti. Jamski človek ni imel časa za razmišljanje, temveč se je v trenutku odločil, ali bo pobegnil, ali se bo soočil s sovražnikom ali se bo z njim spopadel. Smisel stresne situacije je tudi samoohranjanje, saj omogoča, da se z begom rešimo nevarnosti. V prvi alarmni fazi povzročijo stresorji navadno upad in razpad delovanja (šok). Organizem lahko obstane v alarmni fazi le omejen čas, če traja okvara dlje, pa je lahko smrtna.

Druga stopnja je obramba. Kadar se pojavijo zahteve in izzivi, ki trajajo dalj časa, je potrebno dolgotrajnejše prilagajanje. Pojavijo se znaki pripravljanja na spoprijemanje s stresom (protišok) in okrepi se prizadevanje organizma, da bi uspešno obvladal učinke stresorjev. Ta del stresnega odziva imenujemo rezistenčna reakcija ali odpor. Do te faze je lahko učinek stresa pozitiven, kadar pa stresna situacija kljub prilagoditvi traja naprej, je stres negativen.

Če telesu ne uspejo prizadevanja za obvladovanje stresorjev, začne delovanje slabeti. Pojavijo se znaki izčrpanosti in motnje, v skrajnem primeru pa se stres lahko konča tudi s smrtjo. Telo ali del telesa odpove. Od posameznika in od vrste stresa je odvisno, kateri del telesa je prizadet. V tretji, zadnji fazi nastopi izčrpanost in razpade obramba.

1.6 Sindrom izgorevanja (burn-out)

To je oblika profesionalnega stresa, ki je opredeljen kot:

- emocionalna izčrpanost,
- depersonalizacija,

- zmanjšanje osebnih dosežkov.

Maslachova je definirala tudi multidimenzionalno koncepcijo izgorevanja, ki vsebuje naslednje komponente:

- somatsko (večja nagnjenost k boleznim, utrujenost, povečana želja po alkoholu itd.),
- emocionalno (brezvoljnost, pobitost),
- psihično (izguba samospoštovanja, nezadovoljstvo z delom) (Maslach in Leiter, 2002).

Poznamo tri izvire izgorevanja, ki pa so med seboj povezani:

- socialni izvori (odnos z družino, odnos s sodelavci itd.),
- notranji izvori (individualne značilnosti posameznika, pričakovanja, motivacija, osebnost itd.),
- organizacijski izvori (preobremenjenost, povratne informacije, pritisk ipd.).

Izgorevanje ni nastalo zaradi človekovih pomanjkljivosti, temveč zaradi stresnih situacij (Kneževič, 1997).

1.7 Posledice stresa in izgorevanja

Odražajo se na treh nivojih, in sicer pri:

- stališčih do dela in vedenju na delovnem mestu,
- psihosomatskem stanju osebe,
- odnosu z družino in/ali prijatelji (Kneževič, 1997).

Kot posledica stresa se pojavljajo tudi agresivnost, nenadni izbruhi jeze in kričanje, lahko pa tudi popolnoma pasivizirano vedenje, ko nekdo laže.

Ljudje smo si različni in posledice stresa se ne pojavljajo pri vseh enako. Šolskim otrokom pade koncentracija, pri pouku so miselno odsotni, ne vedo, kaj se v razredu dogaja, slabše si zapomnijo podatke ipd. Na vprašanje, kaj je narobe, odgovorijo, da nič. Seveda to ni res – počakati je treba na ugoden trenutek in takrat ponudimo pomoč.

Raziskava Tekavčičeve (2000) o izgorevanju pri delavcih zavodov za prestajanje kazni je pokazala, da je izgorelost zaposlenih strokovnih delavcev povezana predvsem s kvaliteto odnosov med delavci in načinom delovanja zavoda ter da se ne razlikuje

med različnimi vrstami služb, ki delujejo znotraj njega. Za boljšo kvaliteto dela predlaga učinkovitejšo supervizijo in ustrežnejšo organizacijo dela (Tancig, 1999).

Horvatova (1998) ugotavlja, da se večja odstotek tistih delavcev v zavodih, pri katerih se vedno pogosteje pojavljajo izpraznjenost, izčrpanost in kronična utrujenost. Rezultati njene analize so pokazali, da so najbolj psihično obremenjeni tisti delavci, ki gojence obravnavajo individualno. Z leti službovanja se zadovoljstvo z delom in sodelavci manjša, po dvajsetih letih delovne dobe pa postane kritično nezadovoljstvo z vodenjem in možnostjo napredovanja. Na fiziološkem področju se javljajo bolezni kosti, sklepov, vegetativnega živčevja in duševne bolezni, na psihičnem področju pa zaradi posebnih obremenitev prihaja do intenzivnih konfliktnih situacij in frustracij.

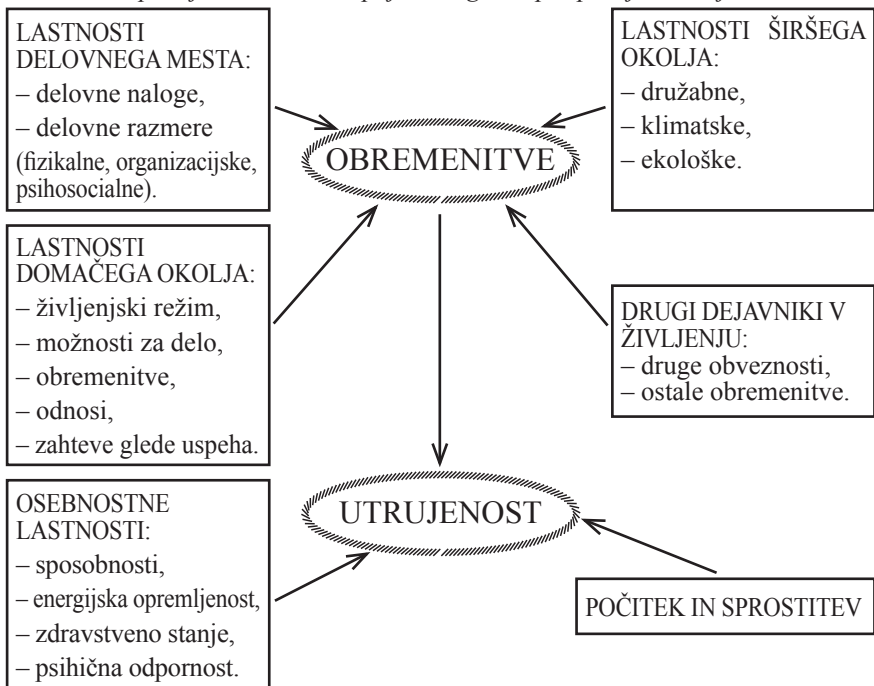
1.7.1 Utrujenost

Kronična utrujenost je neprijetna in škodljiva. Občutek utrujenosti je pri zdravem človeku normalen fiziološki pojav; opozorilo telesa, da je treba nekaj spremeniti, vendar pa se na to opozorilo najpogosteje ne odzovemo pravilno; zanemarjamo ga, ne upoštevamo ga dovolj.

Z biološkega vidika ni vseeno, kdaj organizem utrpi preobremenitev ali kronični stres. Vsekakor je organizem bolj občutljiv v obdobju razvoja, in zato je kronična utrujenost otrok in mladostnikov še posebej nevarna za prihodnost. Medicina povezuje preobremenjenost v otroštvu in obdobju odraščanja ter zmanjšano odpornostjo proti bolezni v odrasli dobi.

Utrujenost je kompleksen biopsihosocialni pojav, v katerem se prepletajo številni dejavniki. Poglavitne sklope dejavnikov, ki vstopajo v soigro in prispevajo k utrujenosti, predstavlja navedena shema.

Slika 2: Sklopi dejavnikov, ki vstopajo v soigro in prispevajo k utrujenosti



Glede na vzroke utrujenosti poznamo:

- mišično utrujenost,
- umsko, živčno, duševno utrujenost,
- čustveno utrujenost in
- bolezensko utrujenost (Mikuš Kos, 1991).

1.7.2 Psihosomatske motnje spanja

Pogost razlog za nespečnost je tesnoba in tudi sam strah pred tesnobo. Zelo pogosto se le-ta skriva za telesne težave v obliki psihosomatskih motenj. Ljudje s psihosomatskimi motnjami pogosto težijo, da trpijo zaradi mor. Najprej se pojavijo more, in šele nato psihosomatske motnje.

Psihična napetost, znana pri mnogih, ki trpijo zaradi nespečnosti, se kaže v njihovi nesposobnosti, da bi "izpregli", se omejili na lastne anksioznosti, strahove in vsakdanje skrbi pred spanjem. Tako preživljajo vsako noč ure in ure budni, premišljujejo o svojih

težavah in zaman poskušajo sprostiti "nervozno" energijo, ki se je nabrala čez dan, poln dogodkov.

Med moteče dejavnike, ki povzročajo nespečnost, sodi še tesnobno pričakovanje, da bo treba preživeti še eno takšno noč; anksioznost, ki se lahko razvije v čisto pravi "strah pred posteljo".

Tako je vzpostavljen začaran krog, ki ljudi pripelje do tega, da delajo še večje napake, kot si lahko mislimo. Razpeti med potrebo, da se zbudijo sveži in ob določeni uri, mislijo, da se lahko prisilijo k spanju. Tesnobno poskušajo zaspiti in zelo pozorno sledijo vsemu, kar se dogaja, toda bolj ko se osredotočajo na svoje težave, težje se toliko sprostijo, da bi zaspali. Za spanje je v resnici potrebna zmožnost sprostitev in drsenja v nezavedno, medtem ko misel na spanje in velika želja po njem vodi samo v nezmožnost zaspiti. Če potem to izčrpanim vendarle uspe, gre pogosto za nemiren in moten spanec z morami. Zjutraj se zbudijo utrujeni, pobiti in zlasti slabo pripravljeni na nov delovni dan.

Najbolj nevarni pa so dolgotrajni strahovi. V teh primerih pomaga psihoterapija. Ti ljudje se ponoči zbudijo, potem pa potrebujejo vsaj uro, da spet nazaj zaspijo (Luban-Plozza, Pozzi, 1994).

1.8 Premagovanje stresa in izgorevanja

Prav nihče ni odporen proti stresu, ki se pojavlja kot nujna posledica naših odnosov z nenehno spreminjajočim se okoljem, ki se mu moramo prilagajati. Stres in način, kako se otrok odziva nanj, odločilno vplivata na razvoj njegove osebnosti, na nagnjenost k boleznim in zasvojenosti ter na njegovo vključevanje v družbo.

Glavne posledice stresa so strah, utrujenost, žalost, potrtnost, malodušje, nezaupanje in jeza, slabi učinki kroničnega negativnega stresa pa se kažejo na duševnem, čustvenem in fizičnem področju.

Po Lazarusovi teoriji obvladovanja stresnih situacij (Musek et al., 1998) je najpomembnejša naša reakcija na stresne dogodke. Prva ocena dogodka je primarna – poteka ves čas na zavednem ali pa tudi nezavednem področju naše zavesti. Ko smo ocenili nek stresni dogodek, se pojavi sekundarna ocena – odločimo se za način, kako se bomo spoprijeli s stresom. Lahko se osredotočimo na problem in ga poskušamo rešiti ali pa se osredotočimo na čustva. Po tej fazi ponovno ocenimo stresno situacijo in prejšnjo oceno lahko spremenimo. Emocionalno nestabilne osebe niso prepričane v

svoja dejanja, živijo v napetosti, negotovosti in bojazni. To so osebe s šibkim jazom, neprilagodljive, nestabilne in pogosto v oblasti čustev. Musek (Musek et al., 1998) navaja, da je nizka stopnja jaza prisotna pri učiteljih, nekaterih umetnikih in nekaterih uslužbenskih poklicih.

Spanje je pomemben dejavnik pri spoprijemanju s stresom in je ena izmed pomembnejših potreb. Po modernem gledanju je spanje varovalni mehanizem, ki preprečuje, da bi prišlo do okvare našega organizma zaradi pretirane utrujenosti. Med spanjem se uskladišči nova energija za prihajajoči dan. Za zdravo življenje je spanje torej nujno potrebno, za živce pa je najpomembnejši počitek spanje (Luban-Plozza, Pozzi, 1994).

Tudi gibanje je pomembno. Človeški organizem teži h gibanju zaradi biofizioloških ali pa nevropsiholoških potreb. Gibanje razumemo kot pazljivo ravnanje za ohranitev globalnih organskih ali psihofizičnih funkcij za ohranitev in spodbujanje organskega ravnotežja (Luban-Plozza, Pozzi, 1994).

Pred stresom se najučinkoviteje zavarujemo tudi, če se zazremo vase, če vemo, kaj hočemo. Vedeti moramo tudi, kako se do cilja pride. Posameznik mora vedeti, kako bo usmeril svojo dejavnost, ali so cilji, ki si jih je zastavil, realno dosegljivi. V primeru, da posameznik samega sebe ni ustrezno ocenil in da ob tem ni upošteval mnogih okoliščin, se bo lahko znašel v neprijetni situaciji stresa (Rakovec-Felser, 1991).

Spielberg (1985) navaja naslednje napotke za življenje s stresom:

- Prvi korak: pomembno je, da se začnemo zavedati bojazni kot čustvenega stanja.
- Drugi korak: opazovati moramo, kdaj se pojavi, in razčleniti okoliščine, ki ga povzročajo. Tako lahko odkrijemo vire stresa.
- Tretji korak: tukaj se vprašamo, ali je naša bojazen sorazmerna s fizičnimi ali psihičnimi nevarnostmi, ki so jo povzročile.
- Četrti korak: ta korak pripelje k skrbnemu pregledu sposobnosti obvladovanja stresa.
- Peti korak: tukaj določimo stopnjo svoje nagnjenosti k bojazni in poskusimo obvladati psihološke obrambe za nadzorovanje stresa.

Obvladovanje stresa ni odvisno le od načina, ki ga bomo izbrali, pač pa od mnogih faktorjev: osebnostnih značilnosti, jakosti in trajanja pritiska ter omejenosti oz. neadekvatnosti kompenzacije. Coping pomeni vedenje in psihične aktivnosti obvladovanja konfliktnih situacij, ki so nastale, ko dane zahteve preobremenijo posameznika. To pomeni poskušanje, da se problemi rešijo, zmanjšajo.

Model copinga po Rayju, Lindopu in Gibsonu (Aldwin, 2000) predstavlja coping v dvodimenzionalnem koordinatnem sistemu, kjer so na eni strani razmere kognitivnih reakcij in groženj ter na drugi obseg kontrole. V ta koordinatni sistem spadajo naslednje vsebine:

- zavračanje (oseba vidi sebe kot žrtev nepravilne situacije),
- kontrola (oseba se vidi kot obvladovalec situacije),
- resignacija (oseba misli, da so rezultati, ki so nastali, plod zunanjih vzrokov, in jih smatra za usodne),
- odvisnost (oseba meni, da je odvisna od drugih),
- izogibanje (oseba se izmika preteči situaciji) in
- podcenjevanje (oseba se počuti varno, situacije ne doživlja več kot nevarno).

Pridobiti si je treba nove veščine in se naučiti spreminjanja škodljivih vedenjskih in miselnih vzorcev. Obvladovanje stresnih situacij je odvisno od osebnostnih lastnosti in preteklih izkušenj. Pri premagovanju stresa je pomembno, da najprej ugotovimo povezavo med stresorjem in stresom. Ko razumemo vzrok in posledice, se lahko lotimo boja proti posledicam. Kadar je možno, odpravimo vzrok težav.

Najbolj učinkovito zavarovanje pred stresom je, da se zazremo vase – da se vprašamo, kaj želimo in pričakujemo, da se odločimo, kaj je za nas bolj pomembno in kaj manj.

Pri spopadanju s stresom so najpogostejši naslednji štirje pristopi:

1. Spreminjanje razmer – skupni imenovalec temeljnih odločitev ali preprostih dejanj.
2. Izboljševanje zmožnosti za obvladovanje stresa – učenje novih veščin (sprostitvene tehnike idr.).

3. Spreminjanje zaznavanja položaja – spodbuja k drugačnemu dožemanju različnih pritiskov, s katerim naj bi namesto groženj videli izzive.
4. Spreminjanje vedenja – terja veliko časa. Spreminjanje vsakdanjih navad, upočasnitev ritma življenja, več telovadbe, omejitev alkohola (Youngs, 2001).

2.1 Problem in cilj raziskave

Problem raziskave je bil proučiti prisotnost stresa in izgorevanja pri strokovnih delavcih. Cilj raziskave je ugotoviti, kateri vidiki stresa in izgorelosti najbolj izstopajo, in na osnovi teh ugotovitev predstaviti preventivne ukrepe.

2.2 Hipoteze

Hipoteza 1: V doživljanju stresa ni razlik glede na spol strokovnega delavca.

Hipoteza 2: Delovna doba je povezana z nekaterimi vidiki stresa.

Hipoteza 3: V doživljanju stresa ni razlik glede na poklic strokovnega delavca.

Hipoteza 4: V doživljanju stresa ni razlik glede na stopnjo izobrazbe strokovnega delavca.

Hipoteza 5: V doživljanju stresa so razlike glede na vrsto ustanove, kjer je strokovni delavec zaposlen.

3 Metode dela

Raziskavo smo izvedli po deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi.

3.1 Opis vzorca

V raziskavo je bilo vključenih 171 strokovnih delavcev iz 14 slovenskih zavodov. Izbrali smo metodo vzorčenja v skupinicah. Naključno smo izbrali 14 zavodov, ki predstavljajo primarne enote, imenovane skupinice. Znotraj vsake skupinice smo zajeli v vzorec

vse elementarne enote oz. zaposlene strokovne delavce. S tem smo zagotovili ustrezen okvir vzorčenja, ki omogoča preprostejšo organizacijo zbiranja podatkov. Med zaposlenimi je bila četrtnina moških in tri četrtine žensk. Visoko izobraženih je bilo 64 %, 25 % je imelo višjo, 4 % pa srednjo stopnjo izobrazbe.

Tabela 1: Struktura vzorca glede na delovno mesto.

Poklic	%
<i>Specialni pedagog</i>	3,8
<i>Socialni pedagog</i>	17,6
<i>Vzgojitelj</i>	47,8
<i>Psiholog</i>	4,4
<i>Socialni delavec</i>	9,4
<i>Učitelj</i>	6,9
<i>Drugo</i>	10,1
<i>Skupaj</i>	100,0

Tabela 2: Struktura vzorca glede na zaposlenost.

Zavod	%
<i>Malči Belič (LJ)</i>	4,7
<i>MD Maribor</i>	8,8
<i>MD Jarše (LJ)</i>	7,6
<i>VZ Smednik</i>	5,8
<i>VZ Kranj</i>	4,1
<i>VZ Planina</i>	9,4
<i>VZ Veržej</i>	5,8
<i>VZ Logatec</i>	5,8
<i>VZ Slivnica</i>	5,8
<i>VZ Višnja Gora</i>	7,0
<i>DD Ljubljana</i>	8,8
<i>DD Novo mesto</i>	2,3
<i>DD Nova Gorica</i>	7,0
<i>OŠ Ljubljana</i>	17,0
<i>Skupaj</i>	100,0

3.2 Merski instrument

Za zbiranje podatkov smo oblikovali anketni vprašalnik s 26 trditvami o duševno-higienskih obremenitvah in stresu na delovnem mestu. Na vsako od trditev so anketiranci odgovarjali na 5-stopenjski lestvici: 1 – vedno je tako, 2 – pogosto je tako, 3 – včasih je tako, 4 – redkokdaj je tako in 5 – nikoli ni tako.

3.3 Postopek zbiranja podatkov

Vprašalnik za strokovne delavce smo posredovali omenjenim zavodom. Anketiranje je bilo anonimno.

3.4 Spremenljivke

Neodvisne spremenljivke so spol, stopnja izobrazbe in število delovnih let strokovnega delavca, odvisne spremenljivke pa so osnovane na trditvah o stresu.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Opisna statistika za odvisne spremenljivke

Tabela 3: Aritmetična sredina in standardna deviacija za posamezno trditev (celoten vzorec).

Trditev	M	SD
<i>T1. Z nadrejenimi se dobro razumem</i>	2,02	,751
<i>T2. Pri svojem delu lahko realiziram večino svojih zamisli</i>	2,15	,601
<i>T3. S sodelavci dobro sodelujem</i>	1,90	,570
<i>T4. Da bi opravil delo, kot si želim, bi potreboval več časa</i>	2,87	,974
<i>T5. Delam predvsem za preživetje</i>	3,63	1,135
<i>T6. Tudi doma premišlujem o delu (službi)</i>	2,34	,902
<i>T7. Mislim, da bi moral narediti več, kot naredim</i>	3,29	,880
<i>T8. Za opravljanje dela (nalog, dolžnosti) mi manjka znanja, izkušenj in informacij</i>	3,55	,798
<i>T9. Nadrejeni in sodelavci me upoštevajo in cenijo</i>	2,23	,730
<i>T10. Pri delu doživljam strese</i>	2,82	,923
<i>T11. Mislim, da moje delo nima pravega smisla</i>	4,15	,845

T12. Stresnim situacijam (dogodkom) se poskušam izogniti	3,02	1,127
T13. Stresne situacije (dogodke) poskušam obvladati	1,83	,680
T14. Z ljudmi, ki mislijo drugače kot jaz, se skregam	4,01	,690
T15. Jezi me, če stvari ne gredo, kot si želim	2,78	,822
T16. Vse je odvisno od sreče	3,88	,818
T17. Razjezim se tudi brez pravega vzroka	4,18	,777
T18. Lahko se sprostim in pomirim	2,14	,706
T19. Kadim, da bi se pomiril	4,31	1,042
T20. Pijem, da bi se sprostil	4,71	,657
T21. Imam težave s spanjem	3,89	1,035
T22. Imam težave z glavoboli	4,06	1,036
T23. Imam težave s prebavo	4,09	,993
T24. Težko sledim obilici današnjih novic, dogodkov in novosti	3,61	,897
T25. V prostem času (za vikende, na dopustu itd.) se rekreiram in sprostim	1,99	,888
T26. Tudi za svoje bližnje (moža/ženo, otroke in druge) imam dovolj časa	2,23	,882

Z nadrejenimi in ostalimi sodelavci se večina dobro razume, nekoliko več težav pa imajo pri realizaciji svojih zamisli. Večina bi včasih potrebovala več časa, da bi opravila delo. V povprečju strokovni delavci menijo, da ne delajo predvsem za preživetje, čeprav včasih tudi doma premišljujejo o delu. Redkokdaj mislijo, da bi morali narediti več, kot naredijo. Redkokdaj jim za opravljanje dela (nalog, dolžnosti) manjka znanja, izkušenj in informacij. Prav tako menijo, da jih nadrejeni in sodelavci upoštevajo in cenijo. Ugotavljajo, da včasih pri delu doživljajo strese, čeprav le redkokdaj mislijo, da njihovo delo nima pravega smisla. Stresnim situacijam (dogodkom) se včasih poskušajo izogniti, če ne uspejo, pa pogosto poskušajo stresne situacije (dogodke) obvladati. Redkokdaj se z ljudmi, ki mislijo drugače, kregajo. Včasih jih jezi, če stvari ne gredo, kot si želijo, brez pravega vzroka pa se redkokdaj jezijo. Imajo dober notranji nadzor, saj menijo, da je le redkokdaj vse odvisno od sreče. Strokovni delavci se pogosto lahko sprostijo in pomirijo na ustrezen način, saj se ne zatekajo h kajenju in pitju alkohola. Tudi težave s spanjem, glavoboli in prebavo niso pogosto prisotne. Dokaj dobro sledijo obilici današnjih novic, dogodkov in novosti, v prostem času (za vikende, na dopustu itd.) se pogosto rekreirajo in sproščajo, za njihove bližnje (moža/ženo, otroke in druge) pa jim pogosto zmanjkuje časa.

4.2 Preverjanje hipotez

Hipoteza 1: V doživljanju stresa ni razlik glede na spol strokovnega delavca.

Tabela 4: Aritmetična sredina in standardna deviacija za trditev glede na spol.

	<i>SPOL</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>2P</i>
<i>T2</i>	<i>moški</i>	2,37	,70	2,313	,024
	<i>ženska</i>	2,09	,54		
<i>T20</i>	<i>moški</i>	4,51	,87	-2,267	,028
	<i>ženska</i>	4,84	,48		

Ženske menijo, da pri svojem delu nekoliko pogosteje realizirajo svoje zamisli, moški pa nekoliko pogosteje pijejo, da bi se sprostili.

Ker so le pri dveh trditvah statistično pomembne razlike v doživljanju stresa, smo hipotezo 1 s t-testom praktično potrdili.

Hipoteza 2: Delovna doba je povezana z nekaterimi vidiki stresa.

Tabela 5: Korelacije med posamezno trditvijo in delovno dobo

	<i>T1</i>		<i>T9</i>		<i>T13</i>		<i>T14</i>		<i>T21</i>		<i>T22</i>		<i>T25</i>	
	<i>r</i>	<i>2P</i>	<i>r</i>	<i>2P</i>	<i>r</i>	<i>2P</i>	<i>r</i>	<i>2P</i>	<i>r</i>	<i>2P</i>	<i>r</i>	<i>2P</i>	<i>r</i>	<i>2P</i>
<i>Delovna doba</i>	,221	,007	,333	,000	,188	,023	-,227	,006	-,287	,000	-,179	,031	,172	,038

Strokovni delavci z manj let delovne dobe se z nadrejenimi bolje razumejo ter menijo, da jih nadrejeni in sodelavci upoštevajo in cenijo. Z ljudmi, ki mislijo drugače, se ti strokovni delavci manj kregajo. Stresne situacije nekoliko bolje obvladajo, zato imajo manj težav s spanjem in glavobolom. V prostem času se več rekreirajo in sproščajo. Prikazane povezave so sicer dokaj nizke, vendar so statistično pomembne.

Ker sta pri sedmih (od šestindvajsetih) trditvah statistično pomembni povezavi z delovno dobo, smo hipotezo 2 delno potrdili.

Hipoteza 3: V doživljanju stresa ni razlik glede na poklic strokovnega delavca.

Tabela 6: Aritmetična sredina in standardna deviacija za trditve glede na poklic

Trditev	Poklic	M	SD	F	P
T21	specialni pedagog	4,17	,753	2,157	,050
	socialni pedagog	3,96	,999		
	vzgojitelj	3,82	1,003		
	psiholog	4,29	,951		
	socialni delavec	4,00	1,000		
	učitelj	3,00	1,265		
	drugo	4,25	,931		

Težave s spanjem (T21) imajo včasih učitelji, pri ostalih strokovnih delavcih so te težave manj prisotne, najmanj pa pri psihologih. Pri ostalih trditvah ni bilo mogoče zaznati statistično pomembnih razlik glede na poklic.

Ker je le pri eni trditvi statistično pomembna razlika v doživljanju stresa, smo hipotezo 3 praktično potrdili.

Hipoteza 4: V doživljanju stresa ni razlik glede na stopnjo izobrazbe strokovnega delavca.

Tabela 7: Aritmetična sredina in standardna deviacija za trditve glede na izobrazbo.

Trditev	Stopnja izobrazbe	M	SD	F	P
T9	srednja	2,71	,488	3,217	,043
	višja	2,37	,655		
	visoka	2,15	,743		
T18	srednja	2,71	,756	3,739	,026
	višja	2,28	,766		
	visoka	2,07	,660		
T21	srednja	3,29	1,704	6,028	,003
	višja	3,53	,960		
	visoka	4,08	,959		

Visoko izobraženi strokovni delavci menijo, da jih nadrejeni in sodelavci najbolj upoštevajo in cenijo, prav tako se visoko izobraženi lažje sprostijo in pomirijo ter imajo manj težav s spanjem. Pri ostalih trditvah ni bilo mogoče zaznati statistično pomembnih razlik glede na stopnjo izobrazbe.

Ker so le pri treh trditvah statistično pomembne razlike v doživljanju stresa, smo hipotezo 4 praktično potrdili.

Hipoteza 5: V doživljanju stresa so razlike glede na vrsto ustanove, kjer je strokovni delavec zaposlen.

Tabela 8: Aritmetična sredina in standardna deviacija za trditev glede na vrsto ustanove

Trditev	Ustanova	M	SD
T1	VZOŠ	2,32	,687
	VZSŠ	2,15	,834
	Stan. skupina	1,91	,709
	Dijaški dom	2,19	,749
	OŠ	1,48	,509
T2	VZOŠ	2,15	,478
	VZSŠ	2,62	,637
	Stan. skupina	2,09	,709
	Dijaški dom	2,03	,482
	OŠ	1,93	,458
T6	VZOŠ	2,12	,872
	VZSŠ	2,69	1,050
	Stan. skupina	2,64	,838
	Dijaški dom	2,23	,845
	OŠ	2,00	,756
T9	VZOŠ	2,32	,610
	VZSŠ	2,38	,752
	Stan. skupina	2,16	,834
	Dijaški dom	2,39	,715
	OŠ	1,89	,629
T11	VZOŠ	3,98	,790
	VZSŠ	4,12	,864
	Stan. skupina	4,11	,868
	Dijaški dom	3,97	,875
	OŠ	4,66	,670
T12	VZOŠ	3,34	,855
	VZSŠ	3,31	1,258
	Stan. skupina	3,14	1,193
	Dijaški dom	2,94	1,093
	OŠ	2,24	,951

T14	VZOŠ	4,00	,707
	VZSŠ	4,04	,599
	Stan. skupina	4,00	,647
	Dijaški dom	3,68	,748
	OŠ	4,34	,614
T19	VZOŠ	4,02	1,193
	VZSŠ	4,42	,809
	Stan. skupina	4,25	1,081
	Dijaški dom	4,26	1,154
	OŠ	4,76	,636
T20	VZOŠ	4,71	,680
	VZSŠ	4,58	,857
	Stan. skupina	4,73	,624
	Dijaški dom	4,55	,723
	OŠ	4,97	,186
T25	VZOŠ	2,34	,990
	VZSŠ	1,81	,849
	Stan. skupina	1,86	,795
	Dijaški dom	2,00	,966
	OŠ	1,83	,711

Legenda za tabelo 4.2.8:

VZOŠ – vzgojni zavod osnovne šole

VZSŠ – vzgojni zavod srednje šole

Stan. skupina – stanovanjska skupina

OŠ – osnovna šola

Tabela 9: Analiza variance glede na vrsto ustanove

Trditev	F	P
T1	7,050	,000
T6	4,231	,003
T9	2,477	,046
T11	3,632	,007
T12	5,382	,000
T14	3,747	,006
T19	3,511	,011
T20	5,144	,001
T25	2,426	,050

Strokovni delavci v OŠ se z nadrejenimi najbolj pogosto dobro razumejo in lahko realizirajo večino svojih zamisli, najmanj tudi premišljujejo o svoji službi doma. Prav tako menijo, da jih nadrejeni in sodelavci upoštevajo in cenijo, kar se kaže v veliki osmišljenosti njihovega dela. Najredkeje se stresnim situacijam izognejo strokovni delavci v VZOŠ in VZSS, najbolj strpno pa sprejemajo ljudi z drugačnim mnenjem strokovni delavci v osnovni šoli. Nekoliko pogosteje uporabljajo kajenje za sproščanje strokovni delavci v VZOŠ, pitje pa v VZSS in dijaških domovih. Najredkeje se v prostem času rekreirajo in sproščajo strokovni delavci v VZOŠ.

Ker so pri desetih trditvah statistično pomembne razlike v doživljanju stresa, smo hipotezo 5 delno potrdili.

4.3 Analiza strukture vprašalnika

Po ekstrakciji faktorjev smo opravili pravokotno ("varimax") in poševnokotno ("oblimin") rotacijo strukturne matrike. Glede na Thurstonove kriterije enostavne strukture je strukturna matrika po pravokotni rotaciji boljša od strukturne matrike po poševnokotni rotaciji, zato interpretiramo strukturno matriko po pravokotni rotaciji. To pomeni, da vsak faktor pojasni svoj delež variance sistema neodvisno od ostalih faktorjev.

Tabela 14: Lastna vrednost (λ), odstotek pojasnjene variance posameznega faktorja (%) in kumulativni odstotek (F%)

Faktor	λ	%	F %
1	5,035	19,366	19,366
2	2,374	9,131	28,497
3	1,717	6,603	35,100
4	1,483	5,702	40,802
5	1,342	5,161	45,963
6	1,309	5,035	50,998
7	1,269	4,879	55,878
8	1,143	4,395	60,273
9	1,009	3,881	64,154

Tabela 15: Strukturna matrika (prikazane so korelacije, ki so večje od 0,400)

Ms	Faktor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
T22	,821								
T23	,793								
T21	,626								
T3		,759							
T2		,711							
T1		,674							
T9		,671							
T6			,773						
T7			,599	,438					
T10			,586						
T8				,743					
T24				,540					
T16				,470	,457				
T13					,770				
T17					,609				
T25					,493				
T15									
T20						,690			
T11						,656			
T19						,548			,442
T4							,771		
T5							,453		
T26									
T12								,825	
T18								,419	
T14									,792

Prvi faktor pojasni 19,4 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvami T22, T23 in T21, zato je to faktor psihosomatskih težav, ki se kažejo v težavah s spanjem, glavoboli in prebavo.

Drugi faktor pojasni 9,1 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvami T3, T2, T1 in T9, zato je to faktor odnosov s sodelavci, ki se kaže v dobrem razumevanju, sodelovanju in možnosti realizacije lastnih zamisli.

Tretji faktor pojasni 6,6 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvami T6, T7 in T10, zato je to faktor obremenjenosti z delom,

ki se kaže v premišljevanju o delu in želji po uspešnejšem delu z manj stresa.

Četrti faktor pojasni 5,7 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvami T8, T24, T16 in T7, zato je to faktor pomanjkanja notranjega nadzora, saj vsebuje trditve, ki se nanašajo na pomanjkanje znanja, izkušenj, informacij in novosti.

Peti faktor pojasni 5,2 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvami T13, T17, T25 in T16, zato je to faktor obvladovanja stresa, saj se nanaša na konkretne stresne situacije.

Šesti faktor pojasni 5,0 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvami T20, T11 in T19, zato je to faktor neustreznega načina reševanja stresa, saj se nanaša na pitje, kajenje in nesmiselnost lastnega dela.

Sedmi faktor pojasni 4,9 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvama T4 in T5, zato je to faktor stiske pri delu, saj vključuje potrebo po več časa pri delu za preživetje.

Osmi faktor pojasni 4,4 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvama T12 in T18, zato je to faktor soočanja s stresnimi situacijami, ker se povezuje z izogibanjem stresnim situacijam ter sproščanjem in pomirjanjem.

Deveti faktor pojasni 3,9 % variance sistema. Najbolj je saturiran s trditvama T14 in T19, zato je to faktor netolerantnosti do drugih, saj se nanaša predvsem na prepire z ljudmi, ki mislijo drugače.

Najpomembnejšo vlogo imajo prvi trije faktorji, ki skupaj pojasnijo 35 % variance sistema, zato moramo biti najbolj pozorni na psihosomatske vidike stresa, na odnose s sodelavci in na obremenjenost z delom.

5 Zaključek

V raziskavi smo delno ali v celoti potrdili naslednje hipoteze:

- v doživljanju stresa ni razlik glede na spol strokovnega delavca,
- delovna doba je povezana z nekaterimi vidiki stresa,
- v doživljanju stresa ni razlik glede na poklic strokovnega delavca,
- v doživljanju stresa ni razlik glede na stopnjo izobrazbe strokovnega delavca,

– v doživljanju stresa so razlike glede na vrsto ustanove, kjer je strokovni delavec zaposlen.

S faktorsko analizo smo ugotovili latentno strukturo faktorjev, ki so prisotni pri stresu in izgorelosti strokovnih delavcev v vzgojnih domovih in zavodih.

Ugotovili smo, da spol ne vpliva na doživljanje stresa, česar tudi nismo zasledili pri navedenih raziskavah. Daljša delovna doba poslabša medsebojne odnose, tolerantnost do drugače mislečih in obvladanje stresnih situacij ter poveča težave s spanjem in glavobolom. Podobne ugotovitve najdemo pri raziskavi Horvatove (1998) in Tekavčičeve (2000). Pri starejših strokovnih delavcih bi morali že preventivno biti pozorni na te vidike, da bi zmanjšali negativne posledice stresa in izgorelost. Podobne ugotovitve kot Tekavčičeva (2000) v svoji raziskavi najdemo tudi pri nas, saj v doživljanju stresa ni razlik glede na poklic strokovnega delavca. Upoštevajoč ugotovitve Horvatove (1998) pa bi morali biti bolj pozorni na poklice, ki individualno delajo z učenci, saj je pri njih izgorelost večja.

Stresno nekoliko manj obremenjeni so strokovni delavci z visoko izobrazbo, saj bolj obvladajo načine sproščanja in so zaradi visoke izobrazbe bolj upoštevani pri sodelavcih. Pri strokovnih delavcih z nižjo izobrazbo, kjer ti dejavniki niso prisotni, moramo biti še bolj pozorni na preprečevanje in reševanje stresa ter izgorevanje pri delu.

Najbolj so izpostavljeni strokovni delavci v VZOŠ in VZŠ, ki bi potrebovali dodatne ukrepe in možnosti za odpravljanje negativnih posledic stresa in izgorelosti. Brez tovrstnih ukrepov obstaja večja verjetnost psihosomatskih težav, izguba notranjega nadzora v stresnih situacijah ter poslabšanje medosebnih odnosov.

Posebej rizična skupina so starejši strokovni delavci v vzgojnih domovih in zavodih, pri katerih lahko pričakujemo več psihosomatskih težav, slabše odnose s sodelavci in večjo obremenjenost z delom.

Pri strokovnih delavcih sta v skladu z ugotovitvami Luban-Plozzove in Pozzija (1994) izredno pomembna sproščeno spanje in gibanje, ki spodbujata ohranitev globalnih organskih in psihofizičnih funkcij.

Pri preventivnem delu lahko upoštevamo Spilegergove (1985)

napotke za življenje s stresom, tako da se zavedamo izpostavljenosti stresu, znamo analizirati okoliščine, ki ga povzročajo, ter s fizičnimi in psihičnimi dejavnostmi obvladamo stres in krepimo psihološke obrambe za njegovo nadzorovanje. S tem doživljamo sebe kot tistega, ki obvlada situacijo, ter ne posegamo po obrambnih mehanizmih zavračanja in resignacije.

Na organizacijskem nivoju zavoda moramo poskrbeti za spreminjanje razmer; predvsem v smeri boljših medosebnih odnosov in primerne (ne pretirane) obremenjenosti z delom.

Na individualni ravni moramo izboljšati večšine za obvladovanje stresa in spreminjati zaznavanje stresnega položaja (namesto groženj vidimo izziv) ter korigirati vsakdanje navade, kar se kaže v upočasnitvi ritma življenja, omejitvi razvad in večji fizični aktivnosti. Samo s takim pristopom bomo zmanjšali negativne vidike stresa pri rizičnih skupinah strokovnih delavcev, preprečili nepotrebno izgorevanje in izboljšali učinkovitost strokovnega dela.

6 Literatura

Aldwin, C.M. (2000). *Stress, Coping and Development*. New York: Guilford Press.

Ayalon, O. (1995). *Spasimo djecu*. Zagreb: Školska knjiga.

Boben-Bardutzky, D. (2000). Obvladovanje stresa v šoli. *Katarina*, 5 (4), 30–33.

Horvat, M. (1998). *Profesionalne obremenitve delavcev v vzgojnih zavodih pri delu s populacijo vedenjsko in čustveno motenih otrok in mladostnikov*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kneževič, R. (1997). Teoretični uvod v sindrom izgorevanja. *Defektologica Slovenica*, 5 (3), 28–34.

Looker, T., Gregson, O. (1993). *Obvladajmo stres*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Luban - Plozza, B., in Pozzi, U. (1994). *V sožitju s stresom*. Ljubljana: DZS.

- Maslach, C., in Leiter, P. M. (2002). *Resnica o izgorevanju na delovnem mestu. Kako organizacije povzročajo osebni stres in kako ga preprečiti*. Ljubljana: Educy.
- Mielke, U. (1997). *Če z otrokom ni lahko*. Radovljica: Didakta.
- Mikuš-Kos, A. (1993). Šola in stres. *Vzgoja in izobraževanje*, 24 (4), 3–13.
- Mumel, D. (1991). Ali lahko izboljšamo počutje otrok v šoli. *Sodobna pedagogika*, 42 (9–10), 513–525.
- Musek, J., Tušak, M., Zalokar-Divjak, Z. (1998). *Človek kot celostno bitje*. Ljubljana: Educy.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1995). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Powell, T. (1999). *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rakovec - Felser, Z. (1991). *Človek v stiski, stres in tesnoba*. Maribor: Založba Obzorja.
- Ribič Hederih, B. (2003). Otrok se spopada s stresom. *Otrok in družina*, 24 (1), 24-27.
- Spielberg, C. (1985). *Stres in tesnoba*. Ljubljana: Pomurska založba.
- Tancig, S. (1999). Supervizija – metoda soočanja s stresom in metoda razvoja človekovih potencialov – v praksi defektologa. *Defektologica Slovenica*, 7 (2), 52–56.
- Tekavčič, L. (2000). *Sindrom izgorevanja pri delavcih zavodov za prestajanje kazni zapora*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešno odzivanje na stres*. Ljubljana: Educy.

Program PUM – Projektno učenje za mlade

Project »Learning for young adults«

Irena Vujanovič

Povzetek

Irena Vujanovič, dipl. soc.,
ŠENTMAR, Vergerijev
trg 3, 6000
Koper.

V Sloveniji je program Projektno učenje za mlade – PUM – ena redkih alternativ za reševanje problemov mladih, ki so izpadli iz rednega šolskega izobraževanja. V prispevku je opisana izkušnja dela mentorja; v omenjenem članku tudi vključevanje metod umetnostne terapije v delo z mladimi udeleženci programa PUM. Seznanimo se s položajem, dilemami in težavami mentorjev.

Ključne besede: program Projektno učenje za mlade, mentorji, umetnostna terapija

Abstract

In Slovenia, one of the few alternatives for solving problems of young people who fall out of the regular school system, is the project »Learning for Young Adults«. The experience of working as a mentor is described in the article, as well as the various methods of Art Therapies in working with young participants. We are acquainted with the situation, difficulties and dilemmas of mentors.

Key words: project "Learning for Young Adults«, mentors, Art Therapy

Potreba po prilagojenih izobraževalnih programih

V Evropi se je v zadnjih petindvajsetih letih občutno povečal odstotek mladih, ki so šolanje opustili. Mion opozarja, da je prekinitev šolanja ena izmed novih oblik revščine (Mion v Erjavec in drugi, 1999: 42–43). Zgodnji osip pomeni, da mladostnik zgodaj izpade iz najpomembnejšega sistematičnega vzgojnega, socializacijskega in izobraževalnega sistema. Šolski neuspeh je podlaga za kasnejše težave v družbi, kot so težja zaposljivost, marginalizacija, negotovost in odvisnost od struktur socialne pomoči.

Med slovenskimi mladostniki bi dobra petina potrebovala pomoč za premagovanje svojih mladostniških kriz. Ob doživljanju emocionalnih in vedenjskih težav bi le z veliko podpore lahko ostali še naprej vključeni v redno šolanje.

Mladim, ki izstopijo iz šolskega sistema, preostanejo izobraževalni programi za odrasle. Njihov položaj ni lahek; izpadli so iz sistema, ki jim podeljuje status dijaka, niso pa niti v družbenem polju, ki jim zagotavlja status delavca. Opredeljeni so kot marginalizirana mladina in za njih je treba pripraviti izobraževalne programe posebej pazljivo.

Program Projektno učenje za mlade

Program Projektno učenje za mlade (v nadaljevanju PUM) predstavlja v Sloveniji še vedno eno redkih možnosti za reševanje problemov in stisk mladih, ki so izpadli iz klasičnega sistema izobraževanja.

Pogosto to skupino mladih, za katere so značilne nizka samopodoba, majhna motiviranost in pomanjkljive delovne navade, označujemo z besedo "osipniki", kar se mi zdi stigmatizirajoče. Mnogi med njimi so zelo ustvarjalni, občutljivi in nadarjeni posamezniki, ki so iz različnih razlogov postali neuspešni; če bi živeli v spodbudnem okolju, bi bili med svojimi vrstniki najbrž med uspešnejšimi.

Program PUM je Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport leta 1999 sprejelo kot javnoveljavni program.

PUM je oblika neformalnega izobraževanja, v katerega se lahko vključijo mladi med 15. in 25. letom starosti, ki nimajo statusa dijaka ali študenta, se izredno šolajo, so brez poklica in niso zaposleni.

Program podpirata Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport ter Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Trimesečno usposabljanje za mentorje PUM izvaja Andragoški center Slovenije.

S tem ko mladi izpadejo iz rednega šolskega sistema, se pojavijo težave, ki so povezane tako z njihovim socialnim položajem: mladim "ugasnejo" pravice, ki so jih imeli kot dijaki (npr. regresirana prehrana, prevoz, možnost štipendiranja in dela preko študentskega servisa ipd.). Status, ki ga dobijo, četudi se prijavijo na Zavodu za zaposlovanje, pa jim razen osnovnega zdravstvenega zavarovanja ne daje pravic, ki bi jim omogočile preživetje ali samostojno življenje. Edina svetla točka je pravica do izobraževanja in pripadajoče ugodnosti s tega naslova (program PUM je vključen v izobraževalni program 10.000).

Program PUM poteka vsak dan v dopoldanskem času. Mladi se vanj vključijo prostovoljno in s pomočjo mentorjev sledijo svojim individualnim učnim ciljem, sooblikujejo posamezne projekte, si pridobijo nova znanja in veščine, obenem spoznajo nove prijatelje ter aktivno preživijo svoj prosti čas.

Pri delu se mentorji PUM-a dnevno srečujejo z različnimi pojavi, ki so značilni za mlado populacijo. Trudijo se premagovati težave in skupno reševati probleme. Povezujejo se s strokovnimi službami v okolju, predvsem z območnimi enotami Zavoda za zaposlovanje, s Centri za socialno delo ter svetovalnimi službami na srednjih šolah. Sodelujejo z delodajalci, mladinskimi centri, servisi in kulturnimi ustanovami. Vzdržujejo redne stike s starši, ki spremljajo napredovanje svojih mladostnikov (kot pri večini mladostnikov, se tudi starši "pumovcev"¹ pogosto delijo na tiste, ki so do svojih otrok ali preveč zaščitniški ali pa jih zanemarjajo).

Mentor koprškega PUM-a Rade Milošević ugotavlja, da omogoča program široko polje dejavnosti z maksimalnim angažiranjem udeležencev v vzgojnem procesu. Potrebe udeležencev programa PUM zahtevajo s strani mentorjev veliko izkušenj, znanja in spretnosti z vsemi elementi vzgojno-terapevtskega dela. Poleg dobro usposobljenih mentorjev, ki morajo biti precej fleksibilni in osebno dovolj močni, z veliko zalogo energije in dobre volje, so potrebni tudi ustrezni prostorski in materialni pogoji.

Narava dela narekuje veliko aktivnosti v smeri psihosocialnega učenja: od osnov komuniciranja, izražanja svojih želja in potreb, upoštevanja drugega, prilagajanja in strpnosti do drugih do reševanja konfliktnih situacij, sodelovanja in timskega dela. Osvajanje novih oz. drugačnih vzorcev obnašanja in delovanja zahteva svoj čas in ustrezno klimo. Različni kulturni in vedenjski vzorci ter starostne razlike močno vplivajo na skupinsko dinamiko. Občasno lahko ovirajo ali celo onemogočajo kvalitetno izvajanje programa (Milošević, 2001).

Psihosocialna podoba mladih v PUM-u

Livija Knaflič (2001) je v analizi, ki jo je naredila v okviru Andragoškega centra Slovenije, sledila v časovnem obdobju enega leta tristo trinajstim mladim, ki so obiskovali program PUM. Ugotovila je, da je njihovo povprečno šolanje trajalo 9,5 let. Večina se je vključila v program PUM po dveh letih od prekinitve šolanja. O možnosti za vključitev v program PUM se je več kot polovica mladih pogovarjala z materjo.

¹ Udeleženci programa PUM so začeli sami uporabljati izraz "pumovec".

Splošno počutje mladih je, sodeč po odgovorih pumovcev, depresivno in neprijetno. Med anketiranimi jih je kar 67 % izjavilo, da se počutijo osamljene.

Veliko je dokazov, da se nagnjenost k depresiji med mladostniki povečuje.² Vsaka generacija je izpostavljena bolj množičnim pojavom samopomilovanja, ravnodušnosti in brezupa. Depresije se pojavljajo v vedno bolj zgodnjih letih otroka/mladostnika in so po rezultatih mednarodnih študij v porastu po celem svetu (Goleman, 1997: 284).

Večina mladih (94 %) je s programom PUM zadovoljna. Njihova individualna mnenja (»nisem več osamljen; pomaga, ko ne veš, kaj bi; vsi nekam hitijo, ti pa nikamor; novi prijatelji; bolj človeški učitelji; narediti kaj za šolo«) nakazujejo na opazne razlike med PUM-om in šolo. V programu PUM vlada bolj sproščeno vzdušje kot v šoli, boljši so odnosi z mentorji kot tudi medsebojni odnosi v celoti (Knaflič, 2001).

Moje izkušnje v vlogi mentorice PUM-a

V programu PUM, ki smo ga v Kopru v okviru Izobraževalnega centra Memory začeli izvajati leta 2000, sem štiri leta sodelovala kot mentorica. Ko sem v prvem šolskem letu v timu somentorjev na Obali "oralna ledino", so me moji mladi varovanci nemalokrat zaradi svojega vedenja spravljali v obup. Po nekaj mesecih pa sem ugotovila, da sem se na pumovce navezala in da mi ni vseeno, kaj se z njimi dogaja.

Glede na moje osebne interese sem v programu PUM s sodelavci pripravljala delavnice, usmerjene k vrednotam interkulture vzgoje in vzgoje za nenasilje. Predvsem z vajami s sloganom "vsi drugačni-vsi enakopravni" smo spodbujali mlade k razmišljanje in vživljanju v t. i. drugačnost.

Delo v programu PUM zahteva od mentorja veliko prožnosti, saj je treba biti nenehno pripravljen na spremembe. Čeprav se cilji programa PUM ne spreminjajo, sta usmeritev in kvaliteta dela zaradi različne dinamike posameznih skupin vsako leto drugačni.

² Naj na tem mestu omenim še svoje izkušnje v PUM-u, kjer sem vsako leto opažala, da se število mladih z blažjimi ali težjimi oblikami depresije veča.

V programu sodelujejo mladi med 15. in 25. letom, kjer je zaželeno, da si medsebojno pomagajo. Razlika v letih pa je pogosto tudi ovira, saj mlajši želijo drugačne vsebine programa in imajo precej nižjo stopnjo koncentracije. Pogosto motijo starejše, ki bi si večkrat želeli resnih pogovorov na določene teme. Dostikrat so bila ta neskladja še najbolj mučna meni osebno, ker sem imela občutek, da ne morem zadovoljiti ne enih ne drugih.

V programu PUM je zbrana posebna populacija in kot tako jo je treba sprejeti. Mnogi med njimi večkrat zamujajo, ne držijo se pravil, ki jih skupaj določimo, ne gredo na izpite, kot se predhodno dogovorijo, in so velikokrat nerealni, ko se dogovarjamo o izvedbah projekta. Pogosto jih lahko označimo kot nezrele, labilne, nedisciplinirane. Vsekakor potrebujejo podporno skupino za pomoč pri privzganjanju odgovornosti in večjega reda v njihovem življenju. Kot mentorica sem ugotovila, da je sicer dobro imeti velika pričakovanja v skupini; mladi pogosto zmorejo več, kot mislimo. Vendar pa je treba ohraniti prožnost in kriterije zniževati oziroma stati mladim, ko to potrebujejo, ob strani. Sproščeno in zaupno vzdušje v skupini kakor tudi sposobnost prisluhni težavam mladim je tisto, kar največkrat pripomore k njihovi uspešnosti in dobremu počutju.

Psihosocialni profil udeležencev in usmeritev dela v posameznih skupinah

PUM Koper – prva skupina

Prva skupina je bila zelo heterogena, s širokim spektrom vedenjskih in socialnih težav (revščina, slaba družinska klima, kriminal, droge). K temu lahko dodam še precejšnjo nemotiviranost in nezrelost mladih, njihove medsebojne konflikte, nenehno menjavanje udeležencev skupine kakor tudi uvajalno leto novega programa v tem okolju. Šolsko leto je bilo vse prej kot lahko.

Vendar se je v tej skupini našlo zdravo jedro mladih, ustvarjalnih na likovnem in glasbenem področju, ki so se osredotočili predvsem na ekološko temo. Izdelovali so umetniške izdelke iz odpadnih materialov. Manjši del pumovske populacije je bil zelo ustvarjalen in je izpeljal več projektov.

Sicer pa so bili odnosi med mladimi napeti, skozi vse leto konfliktni. V celotni skupini ni bilo veliko stikov, med seboj so se družili posamezniki po skupinicah.

PUM Koper – druga skupina

Skupina se je precej razlikovala od prejšnje. Manj je bilo konfliktov kot v prejšnji skupini, bolj so bili sproščeni v medsebojnih odnosih, a obenem bistveno manj ustvarjalni in motivirani za delo. Sicer pa so v skupini prevladale socialne težave in nizka učna motiviranost.

PUM Koper – tretja skupina

Skupina mladih je bila starejša in precej bolj zrela, motivirana za dokončanje šolanja in brez hujše vedenjske problematike. Med njimi je bilo več deklet kot v predhodnih skupinah. Ker je bila skupina bolj motivirana in zrela, smo se lahko intenzivneje posvetili projektu.

Mentorji smo mladim pomagali pri izpolnjevanju individualnih učnih obveznostih, občasno smo jim nudili psihosocialno pomoč. Več udeležencev je imelo težave z depresijo; nekateri so se zdravili oziroma so zdravljenje že zaključili. V skupini ni bilo izrazitih socialnih težav. Ta skupina je bila tako v učnem kot v ustvarjalnem smislu do sedaj še najbolj uspešna.

PUM Koper – četrta skupina

Mladi pumovci so potrdili mojo izkušnjo, da je vsaka skupina drugačna. Tokrat jo je sestavljala predvsem mešanica narodnostno heterogene populacije iz bivših jugoslovanskih republik. Potrebovali so nov pristop in nov način dela.

V PUM-u so se dobro počutili, ker jih je skupina sprejela, ne oziraje se na njihovo nacionalno pripadnost. Še več, resnično so se počutili kot "Jugoslavija v malem". Niso sicer kazali velike potrebe po kreativnosti, a so se dobro počutili med seboj in bili pripravljeni narediti veliko za dosego svojih učnih individualnih ciljev.

Vključevanje umetnostne terapije v program PUM

Umetnostna terapija,³ ki je namenjena posameznikom z najrazličnejšimi težavami (telesne, psihične, čustvene in vedenjske težave, težave pri učenju in v komunikaciji), je zaradi nedirektivnega načina izvajanja primerna tudi za udeležence PUM-a. Tako v umetnostni terapiji kot tudi v programu PUM glavni cilj ni končni izdelek v smislu dovršene umetniške stvaritve. Poudarek je na procesu dela, ki je usmerjen v osebno rast posameznika in celotne skupine.

S prvinami plesne, glasbene, dramske in likovne terapije mlade spodbudimo k ustvarjalnosti, oblikovanju boljše samopodobe, spoznavanju samih sebe in drugih ter k ustvarjanju dobre medsebojne komunikacije.

S prvo skupino mladih sem v PUM-u občasno izvajala elemente likovne in glasbene terapije (ustvarjalno risanje osebnih simbolov; predstavitev sebe skozi sliko; izdelovanje preprostih instrumentov iz bambusa ter igranje na njih v skupini ipd.). Kadar je nastopil primeren trenutek, smo se zblížali s pomočjo interakcijskih iger (vozel, potovanje impulza itd.). V manjših skupinah sem lahko občasno predlagala tudi vaje iz plesne terapije (gibanje s palicami, baloni itd.). Vaje so bile dobro sprejete, le primeren trenutek je bilo treba ujeti. V skupini pa se nismo veliko dotikali.

Druga skupina, čeprav manj ustvarjalna kot prejšnja, je bila toliko bolj sproščena na drugih področjih. Velikokrat smo se z njimi igrali igre vlog in preko te tehnike dramske terapije so se udeleženci zelo sprostiti (teme so bile otroci in družina, scene iz pumovskega vsakdanjega življenja, droga, strpnost oziroma nestrpnost do

³ Umetnostna terapija je vrsta terapije, kjer zdravljenje poteka skozi proces doživljanja, izražanja in ustvarjanja z umetnostnimi izraznimi sredstvi. Uporaba umetnostne terapije postaja vse širša in se seli iz zdravstvenih ustanov v šole, domove za starejše, zapore itd. Umetnostno terapijo uporabljajo za najrazličnejše namene. Terapevtski pristopi in tudi terapevtska izhodišča so različna. Na eni strani umetnostno terapijo uporabljajo v psihiatričnih bolnišnicah, kjer je način dela zelo strukturiran, analitičen in diagnostičen. Po drugi strani pa je lahko namen umetnostne terapije dvig kakovosti življenja posameznikov. V tem primeru so terapevtski pristopi veliko ohlapnejši in manj strukturirani (Vogel, 2003: 202).

drugačnih). Med seboj smo se pogosto masirali in občasno plesali za sprostitev.

V tretji, najbolj zreli in aktivni skupini, smo se javno predstavili z enourno gledališko predstavo (v priprave so bile vključene razgibalne in telesno-glasovno sproščevalne vaje). Mladi so občasno in v manjših skupinah z veseljem sodelovali v različnih oblikah sprostitev (vaje zaupanja, masaže, vodene vizualizacije, igranje na ritmične instrumente itd.).

V četrto skupino sem občasno vključevala interakcijske igre in vaje iz plesne terapije. Nekateri pumovci so bili posebej navdušeni nad masažami.

Vloga mentorja PUM

Po mnenju mladih udeležencev v programu PUM so mentorji najpomembnejši dejavnik, zaradi katerega začnejo spreminjati svoje poglede in na koncu uspejo doseči posamezne zaželjene rezultate.

Iz opisa nalog (Kotnik, 2002: 16–17), ki sodijo v sklop dela mentorjev PUM-a, je razvidno, da jih je veliko, da so raznolike in zahtevne. Na področju vodenja je mentor soodgovoren za skladno delovanje mentorske skupine. Vodi učno skupino in delo v posameznih projektih ter interesnih dejavnostih. Skrbeti mora za dodatno financiranje; iskati sponzorska sredstva in se prijavljati na projekte.⁴ Mentor skrbi za promocijo, išče partnerje za sodelovanje in opravlja administrativno-tehnična dela. Mentor PUM-a opravlja intelektualno zahtevno delo, kjer so psihofizične zahteve in obremenitve povečane. Potrebno je nenehno izpopolnjevanje, za kar pa pogosto ni časa in tudi ne pravega posluha s strani izvajalskih organizacij.

Idealni mentor naj bi bil ustvarjalen, demokratičen, zanimiv, občutljiv, sprejemljiv, poln zamisli, odprt, dober član tima, potrpežljiv in pripravljen učiti se. Sposoben naj bi bil postaviti jasna pravila ter strukturo dela in življenja v skupini. Mentor v PUM-u je praktik, dokaj svoboden pri svojem delu, saj kurikulum ne

⁴ To naj bi bilo sicer delo vodje mentorjev, a so dolžnosti v mentorski skupini odvisne od razporeditve del v izvajalski organizaciji, kjer je vodja mentorjev velikokrat zadolžen še za druga področja dela, ki ne sodijo v program PUM.

predvideva obravnave točno določenih učnih snovi. Po drugi strani pa precej prepuščen sam sebi in svojim odločitvam, ki nastajajo ob posameznih situacijah v pumovskem druženju. Pogosto občuti razpetost med zahtevami oblikovalcev programa, pričakovani izvajalske organizacije na eni ter mladih udeležencev na drugi strani.

Mentor ima večinoma visoko izobrazbo, njegovo izhodiščno teoretično znanje in učne metode pa so individualni. Pomembnejši od izobrazbe so za dobrega mentorja življenjski nazori, vrednote in vsakdanje navade. Tesno sodeluje z mladimi, zato bolj kot učitelj v šoli deluje s svojim zgledom. Ko se mladim približa na čustveni ravni in s toplim pristnim odnosom, prejšnje težave pri motivaciji in disciplini izginejo. Mentor mora imeti kvalitete svetovalca: znati mora aktivno poslušati in delati v skupini, biti mora čustveno stabilen, dobro mora obvladovati stres in imeti zadostno motivacijo za iskanje vedno novih neformalnih oblik učenja. Idealni mentor PUM-a je samoreflektirana oseba, ki išče izpolnitev v različnih izkušnjah in si življenjskih ciljev ne določa po zunanjih kriterijih uspešnosti.

Mentorji se občasno srečujejo na izobraževalnih in evalvacijskih srečanjih mentorskih skupin, kjer naj bi bili deležni strokovnega izpopolnjevanja. Ponavadi so to tri do štiri srečanja letno. Za posamične mentorske skupine pa snovatelji programa priporočajo redna supervizijska srečanja (strokovnih izpopolnjevanj in evalvacij je odločno premalo, supervizija pa kot strokovna podpora na žalost ne deluje).

Andragoški center Slovenije je med letoma 1998 in 2000 strokovno izobrazil 41 mentorjev in mentorice, a vsi ne delajo na področju, za katerega so si pridobili dodatne kvalifikacije. Vzroki za to so različni:

- Organizacije, ki izvajajo program PUM, želijo zagotoviti ustrezne kadrovske pogoje. Za skupino mladih, ki šteje 18 do 24 članov, so potrebni trije mentorji in vodja mentorske skupine. Kasneje se pogosto zgodi, da zaradi tržne naravnosti usposobljene mentorje zaposlijo na drugih delovnih mestih.
- Program PUM spada med socialne programe in ni tržno usmerjen, zato se kljub sofinanciranju s strani države srečuje s finančnimi težavami.

- Status in delovno mesto mentorja sta nedorečena in nestabilna, zato si mentorji velikokrat iščejo nova delovna mesta.⁵
- Status mladih, ki so vključeni v program, ni dorečen (težave imajo že samo pri nakupu mesečne avtobusne vozovnice ...).
- Predstave kandidatov (bodočih mentorjev) o tem, kako bo potekalo njihovo delo v prihodnosti, so pogosto nerealne (kako delovati v mentorski skupini in skupini mladih, da bi dosegli potrebne in željene rezultate, kako istočasno zadovoljiti pričakovanja izvajalske organizacije in Andragoškega centra Slovenije, ki je izdelal program itd.).
- Motivi tistih, ki se zanimajo za delo v programu PUM, so različni; nekateri želijo pridobiti določena znanja in gredo po izobraževanju v službo drugam (Kotnik, 2002: 52–65).

Raziskava o mentorjih PUM-a

Raziskavo je v letu 2001 pripravila in izvedla mentorica PUM-a Damjana Kotnik iz Slovenj Gradca, in sicer s pomočjo ankete, ki jo je poslala mentorjem PUM-a. V raziskavi so sodelovali mentorji iz vseh izvajalskih organizacij po Sloveniji (26 aktivno zaposlenih mentorjev/mentorice, dve sta bili takrat na porodniškem dopustu).

Raziskava je potekala pisno. V anketi je bilo zastavljenih šest vprašanj z možnostjo več odgovorov oziroma možnostjo, da se napiše drug odgovor.

Kotnikova je postavila dve hipotezi:

1. Kandidati za mentorje pred vključitvijo v program strokovnega izpopolnjevanja za mentorja PUM nimajo dovolj izkušenj o tem, kako program v praksi poteka oziroma ga slabo poznajo.
2. Vsak bodoči mentor bi moral nekaj časa delati v programu PUM in se šele nato strokovno izpopolnjevati (Kotnik, 2002: 52).

Rezultati ankete so bili naslednji:

- Večina mentorjev se je odločila za to delo predvsem zaradi svojih predhodnih izkušenj oziroma zato, ker se jim to delo zdi zanimivo

⁵ V moji mentorski skupini so npr. od petih mentorjev trije odšli na druga delovna mesta.

in privlačno, čeprav ne gre zanemariti dejstva, da je slaba tretjina med ostalim obkrožila tudi odgovor, da so bili brez službe in so videli v PUM-u možnost zaposlitve.

- Vprašanje, ki ocenjuje zadovoljstvo z zaposlitvijo in občutkom varnosti, prikazuje naslednje rezultate: 27 % anketiranih bi še naprej delalo kot mentor/mentorica PUM-a, ker jih delo veseli in jim prinaša zadovoljstvo, 31 % bi sprejelo ponudbo za službo na drugem delovnem mestu. Vzroki so: nizke plače (čeprav naj bi bile teoretično sicer enakovredne dohodkom srednješolskih učiteljev), naporno in stresno delo, slabi pogoji dela (tako finančni kot materialni), omejenost pri ustvarjalnosti in razvoju idej, slabe možnosti napredovanja ter nestabilnost delovnega razmerja. Veliko (42 %) se jih ni opredelilo, saj ne razmišljajo o možnostih druge zaposlitve, obenem pa zaradi negativnih plati dela ne vedo, kako in kaj. Navajajo pa, da bi sprejeli le boljšo zaposlitev.
- Na vprašanje, če zaključeno strokovno izpopolnjevanje za mentorje zagotavlja, da lahko vsakdo po usposabljanju dobro opravlja svoje delo, je slaba polovica vprašanih odgovorila, da le delno (potrebne so namreč konkretne izkušnje, brez ustreznih osebnih kvalitete je izpopolnjevanje prešibka osnova, obenem pa sta potrebna stalno izpopolnjevanje znanja in občutek za delo s specifično populacijo mladih). Polovica anketiranih meni, da samo strokovno izpopolnjevanje ni porok za dobro delo mentorja. V svojih opombah menijo, da je »prevelik razkorak med teoretičnim izobraževanjem in dejanskim praktičnim delom v PUM-u; potrebnega je bistveno več znanja, kot si nekateri mislijo; izpopolnjevanje za mentorja še »ne rodi dobrega mentorja«, če sam ni za to ustvarjen; ne vključuje prepotrebne praktičnega dela v organizacijah, ki izvajajo PUM; tri mesece strokovnega izpopolnjevanja je premalo za osvojitve številnih znanj, ki žal ne vključujejo nobenega stika s specifično skupino mladih v PUM-u«.
- Odgovori na vprašanje o mentorskem timu nakazujejo, da je vloga mentorskega tima bistvena za kvalitetno delo in dobro počutje mentorjev. Večina bi se pri iskanju novega mentorja odločila na podlagi poznanstva in dobrega sodelovanja (nihče si ne želi sprejeti novih sodelavcev, ki jih ne pozna). Obenem pa je iz rezultatov ankete razvidno, da ima za uspešen obstoj in razvoj programa PUM odločilno vlogo direktor izvajalske organizacije. V veliki meri sta od njega odvisna zadovoljstvo in dobro počutje

tako mentorjev kot udeležencev programa PUM.

- Rezultati ankete pritrjujejo hipotezo, da mentorji niso imeli dovolj izkušenj o tem, kako poteka program PUM v praksi, ker so se mnogi odločali na podlagi privlačnih in zanimivih del z mladimi, ki so jih opravljali do tedaj. V nadaljevanju vprašani menijo, da lahko mentor po zaključenem strokovnem izpopolnjevanju dobro opravlja delo mentorja PUM le, če ima konkretne predhodne izkušnje in je strokovno izpopolnjevanje le nadgradnja znanja in izkušenj.
- 65 % vprašanih meni, da bi bile potrebne predhodne konkretne izkušnje v PUM-u še pred začetkom strokovnega izpopolnjevanja, saj bi tako kandidati dobili realen vpogled v delo PUM-a.

Kotnikova je ugotovila, da mentorji nimajo urejenega "statusa". Njihovi problemi so večplastni. Delovna razmerja mentorjev so dokaj negotova, posamezne izvajalske organizacije, v katerih so zaposleni, jih različno obravnavajo. Mentorji nimajo možnosti napredovanja, ne priznavajo se jim pedagoške ure itd.

Raziskava je pritrčila tezi, da kandidati za mentorje nimajo dovolj predhodnega znanja, informacij in potrebnih praktičnih izkušenj ter ne vedo, kako program v praksi deluje, saj se drugače nekateri ne bi odločili za izpopolnjevanje. Izkazalo se je, da bi se morali vsi bodoči kandidati za mentorje vsaj za nekaj časa preizkusiti v programu PUM, šele nato pa pristopiti k izpopolnjevanju (Kotnik, 2002: 52–65).

Zaključno razmišljanje

Pri delu v programu PUM sem se kot mentorica pogosto počutila nemočno. Zdelo se mi je, da ničesar ni možno spremeniti, dokler med mentorji, izvajalskimi organizacijami in snovalci programa ne pride do pretoka informacij in pogovorov. Šele na podlagi skupne evalvacije preteklih izkušenj bi lahko uspešno načrtovali prihodnje usmeritve.

V kurikulumu PUM-a so zastavljeni projekti, ki naj bi jih izvajali mladi udeleženci. Pogosto pa se v praksi dogaja, da morajo projekte v precejšnji meri "realizirati" mentorji. Dejstvo je, da snovalci programa potrebujejo promocijo za program, da ta sploh

lahko obstaja.⁶ Konkretni dokazi o uspešnosti programa so npr. gledališke predstave, interni časopisi, likovne razstave⁷ itd., kar naj bi bilo predstavljeno tudi v medijih. Po drugi strani pa izvajalske organizacije dostikrat preveč skrbijo za svojo promocijo in s tem za uspešnost programa (čimveč projektov, po možnosti odmevnih) ter nekatere med njimi tudi "varčujejo" pri številu mentorjev.

Morda bi bilo bolj smiselno usmeriti več energije v konkretno reševanje stisk mladih, ki se programa udeležujejo. Pri tem imam v mislih terapevtsko in ustvarjalno usmerjene delavnice, kjer pa mentorji za izvedbo programa potrebujejo več zunanje strokovne pomoči.

Po novih smernicah gre program PUM tudi v smer pridobivanja certifikatov poklicnih kvalifikacij. Certifikatni sistem in možnost pridobivanja poklicnih kvalifikacij omogočata, da nekatera znanja, ki si jih pumovci pridobijo v času, ko so vključeni v program PUM, tudi potrdijo v postopkih, kakor jih predvideva certifikatni sistem. Prej to ni bilo mogoče. Mentorji morajo biti zato seznanjeni s katalogi znanja, postopki ugotavljanja in potrjevanja znanja. PUM postaja zato morda aktualen tudi s tega vidika, čeprav je to obenem za obremenjene mentorje še dodatna "papirnata" zadolžitev.

Da bi program PUM ostal perspektiven program tudi v prihodnosti, bi morali spodbujati večje sodelovanje in izmenjavo izkušenj med mentorji po Sloveniji. Nujno potrebni bi bili supervizija in kontinuirano koordinirano delo s podpornimi institucijami.

Program PUM deluje preko ljudskih univerz oziroma privatnih in javnih izobraževalnih zavodov; od vsake posamezne institucije je v veliki meri odvisna uspešnost programa. Morda bi bilo v prihodnje dobro razmisliti, ali ne bi bilo bolj smiselno delovanje programa PUM pod okriljem bolj socialno-izobraževalno usmerjene institucije, ki bi bila mentorjem z redno supervizijsko prakso in timskim delom v večjo oporo pri strokovnem delu.

⁶ To je neskončna veriga potrjevanja dokazov o uspešnosti programa.

⁷ Glede na moje izkušnje je vložek dela mentorjev v sorazmerju z aktivnostjo mladih udeležencev prevelik.

Literatura

Erjavec, M., Žebovec, I. (et al.). (1999). *Mladi, ulica, prihodnost - sodobne oblike revščine*. Zbornik predavanj. Mednarodni seminar. Ljubljana: Salve.

Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Knaflič, L. (2001). *Psihosocialna podoba mladih v programu PUM*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kotnik, D., Ferjan, M. (2002). *Projektno učenje za mlade*. Diplomsko delo. Kranj: Univerza v Mariboru – Fakulteta za organizacijske vede.

Milošević, R. (2001). *PUM populacija*. Neobjavljen zapis. Koper.

Vogelnic, M. (2003). Ples in gib kot oblika umetnostne terapije. *Časopis za kritiko znanosti, letnik XXXI, št. 212*, str. 201-212.

Strokovni članek, prejet januarja 2005.

Socialna pedagogika v službi razvoja tretjega sveta – primer vodenja projekta v ruralni Ugandi

Social pedagogy in service of third world development – example of project leading in rural Uganda

Barbara Kordič

Povzetek

Barbara Kordič, univ. dipl. soc. ped., Seškova 16, 1215 Medvode.

Namen članka je ponazoriti vlogo socialnopedagoškega dela v okviru trajnostnega razvoja ruralne podsaharske Afrike na primeru vodenja projekta v vasi Bufuka na jugozahodu Ugande. Da bi socialnopedagoško pomoč uspešno umestila v afriško okolje, najprej predstavljam zgodovinski kontekst in razvojne težave, zaradi katerih se prebivalci Ugande še danes spopadajo s težkim bremenom nerazvitosti, nato pa tudi lastnosti bufuške skupnosti, h kateri je bilo moje delo usmerjeno in katero določajo druge kulturne in socialne dimenzije od nam znanih. Z ljudmi v pričujočem članku sem živela pet mesecev, v letih 2004 in 2005, in na podlagi

raziskovalnih spoznanj za učence lokalne osnovne šole oblikovala učne projekte in izvenšolske dejavnosti ter nadgradila že obstoječe oblike pomoči širši bufuški skupnosti. S člankom predstavljam tako možnosti kot ovire uspešnega socialnopedagoškega delovanja v ruralni Afriki.

Ključne besede: *ruralna Afrika, Uganda, trajnostni razvoj, socialnopedagoško delo, Edirisa.*

Abstract

The purpose of this article is to illustrate the role of socio-pedagogical work in the field of sustainable development in rural Sub-Saharan Africa on the example of a project development in Bufuka Village in Southwestern Uganda. To successfully place socio-pedagogical aid into African environment I begin by setting the historical context that makes the inhabitants of Uganda bare an enormous burden of underdevelopment to this day. Then I describe the characteristics of the Bufuka community which my work focused on and which is determined by different cultural and social dimensions than those known to us. I lived with people in the present article for five months in the years 2004 and 2005. Based on my research findings, I formed educational projects and extracurricular activities for local primary school pupils and upgraded existing forms of aid for wider Bufuka community. With this article I am presenting possibilities and obstacles for successful socio-pedagogical performance in rural Africa.

Key words: *rural Africa, Uganda, sustainable development, socio-pedagogical work, Edirisa.*

1 Uvod

Socialna pedagogika se seli na prašne poti med afriška grmičevja in kolibe iz blata. Toda za vsakršno delo socialnega pedagoga v Afriki je nujno poznavanje zgodovinskega konteksta in kulture, ki sta družbo pripeljala do današnje politične, gospodarske in socialne konfiguracije. Kolonialne sile so se umaknile pred dvema ali tremi desetletji, postkolonialistično obdobje pa so zaznamovale mnoge politične in ekonomske krize. Medtem ko se je svet industrializiral, razvil in emancipiral, je Afrika nazadovala.

V prostor in čas ruralne, podsaharske Afrike se moraš prvenstveno znati umestiti sam kot posameznik iz razvitega sveta in se šele nato osredotočiti na svojo stroko. Belec je vaška posebnost in v skupnost prinaša denar. Nikoli ne bo razumel, kaj pomeni živeti kot Afričan.

Z ljudmi v vasi Bufuka sem živela pet mesecev med letoma 2004 in 2005. S kratko študijo sem hotela spoznati socialno strukturo, način življenja, delitev dela, ekonomsko situacijo prebivalcev ter njihove potrebe, pričakovanja in odnos do projekta, ki sem ga vodila pri mednarodni organizaciji Edirisa. Namen je bil predvsem spoznati populacijo, s katero delamo, ter tako omogočiti uspešno nadgradnjo in nadaljevanje projekta.

Na podlagi lastnih videnj in raziskovalnih spoznanj, s pomočjo lokalnega znanja in izkušenj ter spretnosti tima mednarodnih prostovoljcev so nastali trije novi dolgoročni razvojni projekti za Osnovno šolo Bufuka, ki se uspešno izvajajo še danes.

2 Kratek sprehod po Ugandi in njeni zgodovini

Uganda je srednje velika država v vzhodnoafriški regiji in meji s Sudanom, Kenijo, Tanzanijo, Ruando in DR Kongom. Skozi njo poteka ekvator. Podnebje je tropsko in ima dva letna časa, deževno in suho obdobje. Rodovitne je 34 % zemlje (Uganda geography 2000, b. d.). Uganda si na jugu in jugovzhodu s Kenijo in Tanzanijo deli Viktorijino jezero, ki je drugo največje sladkovodno jezero na svetu. Ponaša se tudi z naravnim habitatom gorskih goril, izvirom Nila in mnogimi narodnimi parki z avtohtonimi afriškimi živalskimi vrstami.

Glavno mesto 23-milijonske Ugande je Kampala, uradni jezik je angleški, prevladujoče vere so katoliška (33 %), protestantska (33 %) in muslimanska (18 %) (Uganda People 2000, b. d.). Največja etnična skupina je Baganda (17 %) (ibid).

Po Oliverju in Fageu (1990) lahko burno zgodovino Ugande povzamemo na naslednji način. Pred prihodom Britancev je na današnjem ozemlju Ugande živel 30 različnih etničnih skupin z lastnim jezikom, kulturo in družbeno organizacijo. Leta 1894 Kraljestvo Buganda uradno postane britanski protektorat. Zaradi tekmovalnosti protestantskih in katoliških misijonarjev Uganda v tem času dobi veliko število bolnišnic in šol. Evropski denar prinese tudi železnico, ceste in industrijski razvoj.

Leta 1962 Velika Britanija Ugandi dodeli popolno neodvisnost in Milton Obote postane prvi izvoljeni premier, vendar v času Miltonove službene odsotnosti, leta 1971, polkovnik Idi Amin prevzame nadzor nad državno vojsko in se okliče za predsednika, pri čemer ga podpirajo tako ljudstvo kot razviti svet. Nedolgo za tem Idi Amin ukine vsakršno politično aktivnost in večino državljanskih pravic, razpusti parlament, razveljavi ustavo ter zavlada s kapricioznimi odredbami. Izžene vse Azijce in uvede politiko afrikanizacije, kar sproži propad gospodarstva, infrastrukture, zdravstva in šolstva. Večina evropskih držav prekine stike z Ugando in uvede tržni embargo. 100.000 ljudi je umorjenih. Leta 1978 tanzanijska vojska obrani ugandski napad in Idija Amina izžene iz države. Posledice nasilne vladavine Idija Amina so v Ugandi vidne še danes in ljudje dobro pomnijo obdobje diktature.

Po mnogih krvavih bojih za prevzem oblasti leta 1986 Yoweri Museveni postane predsednik države in vlade. Življenjska raven državljanov se občutno izboljša, azijski podjetniki se vrnejo, Uganda pa dobi podporo Mednarodnega monetarnega sklada, Svetovne banke in donacije različnih vlad.

Od leta 1986 na severu države še vedno potekajo boji proti Musevenijevi vladi. Lord's Resistance Army na čelu z Josephom Konyjem Ugandčane ustrahuje z ugrabitvami dečkov za potrebe vojske in deklic za spolne sužnje, 1,6 milijona prebivalcev severne Ugande pa je zaradi nestabilnosti situacije moralo zapustiti domove (Nelson, 2005).

Museveni je še vedno na oblasti, čeprav se mu očitajo kršitve

človekovih pravic na severu države in nedemokratične spremembe ustave, ki mu omogočajo podaljševanje predsedniškega mandata. Za leto 2006 so razpisane predsedniške in parlamentarne volitve in svetovna javnost zopet pričakuje nemire.

3 Razvojni izzivi sodobne Ugande

Kljub gospodarskemu razvoju po obdobju diktature Idiija Amina so družbeni problemi v državi še vedno zastrašujoči. Uganda je odvisna od izvoza podcenjenih surovin, urbanizacija je slučajna in nenadzorovana, ruralna področja so obubožana, infrastruktura razpada, v državnem proračunu so veliki primanjkljaji in izobraževalni sistem še vedno temelji na kolonialističnem (Nuwagaba, 2001). Zdravstvena oskrba in šolanje sta veliko ljudem nedostopna, veliko ljudi je okuženih z virusom HIV, otroci so pogosto podhranjeni, ljudje pa umirajo zaradi ozdravljivih bolezni, kot sta malarija in tuberkuloza. Vojaški državni udari nikjer niso tako popularni kot na tem kontinentu in človekovih pravic si nihče ne more privoščiti.

Povprečna življenjska doba prebivalcev Ugande je 42 let, kar je predvsem rezultat slabih zdravstvenih zmogljivosti v ruralnih področjih. Umrljivost otrok je med najvišjimi na svetu in približno četrtnina otrok, mlajših od pet let, je podhranjenih (Hodd, 2002).

Pismenost odraslih je 47% in tako pod afriškim povprečjem (ibid). Poudarek je na osnovnem šolanju, vpisi v srednje, višje in visoke šole so redki, v šolah prevladujejo dečki.

Uganda je tudi ena izmed afriških držav, ki jih je epidemija virusa HIV prizadela v največji meri. Kot poroča ugandska Komisija za AIDS (MacAdam, 2003) je 4,6 % prebivalcev okuženih z virusom HIV, 120.000 pa jih je bolnikov z AIDS-om. Več kot 800.000 ljudi je že izgubilo življenje zaradi posledic okužbe, 2 milijona otrok pa je izgubilo enega ali oba starša zaradi posledic okužbe (ibid). Politika države temelji na propagiranju abstinence med mladimi. Ključne informacije o virusu HIV in AIDS-u je vlada umaknila iz učnega načrta, v učnem materialu za srednje šole so se pojavile dezinformacije o nezanesljivosti kondomov pri zaščiti pred okužbo, predsednik Yoweri Museveni pa je uporabo kondomov večkrat javno

obsodil (Aslam, 2005). Mladi so kljub temu spolno zelo aktivni. Nevladna organizacija Human Rights Watch je aktivnosti v Ugandi označila kot kršenje človekove pravice do informacij, pravice do najvišjega možnega standarda zdravja in pravice do življenja (ibid).

Vsi ti problemi so prisotni tudi v okrožju Kabale kot enem izmed devetintridesetih ugandskih okrožij (Uganda Government 2000, b. d.), ki se nahaja na skrajnem jugozahodu Ugande. Največja posebnost okrožja je jezero Bunyonyi z devetindvajsetimi otoki, ki so večinoma neposeljeni. Ob obali jezera leži vas Bufuka s 350 prebivalci in tam se nahaja tudi nevladna organizacija Edirisa, kjer sem živela in delala pet mesecev (od oktobra 2004 do marca 2005).

V okrožju Kabale (in delu okrožja Rukungiri) živi etnična skupina (oz. pleme) Bakiga. Bakige veljajo za fizično močne, delavne, produktivne in vesele ljudi. Govorijo jezik rukiga, ki pripada jezikom bantu. Po prepričanju zgodovinarjev (»Changed Condition«-Kisiiszi Stories, b. d.) naj bi Bakige migrirali iz Ruande v Kongo in se kasneje naselili v današnjem okrožju Kabale. S pojavom želje lokalnih voditeljev v letu 1994, da okrožja postanejo etnično čista, so bili Bakige pregnani iz ostalih okrožij in so masovno poselili okrožje Kabale (Buwembo, 2002).

Okrožje je gosto poseljeno in 90 % prebivalcev živi v ruralnih območjih okoli mesta Kabale (Kabale District Profile, b. d.), in sicer v razmerju 86 moških na 100 žensk. Večina ljudi (86 %) se ukvarja s trajnostnim kmetijstvom, kar pomeni, da hrano pridelujejo za lastno porabo in ne v komercialne namene (Agriculture in Kabale District, b. d.). Zemlja je izredno razcepljena in družina ima v lasti nekaj manjših parcel, običajno na več okoliških hribih. Zaradi politike kolonizatorjev, ki so problem pregostega poseljevanja reševali z omejevanjem naravnih gozdov in uvajanjem neprimernih drevesnih vrst, izsuševanjem močvirij in uvajanjem plantaž, je današnja zemlja zaradi preobremenjenosti postala praktično nerodovitna, skupnost in okolje pa sta ogrožena (Ashley, 2005).

4 Trajnostni razvoj

V povezavi z državami v razvoju največkrat slišimo besede *mednarodni razvoj, trajnostni razvoj in trajnostne skupnosti*. Pri

trajnostnem razvoju (*sustainable development*) gre za pogosto uporabljeno in mednarodno sprejeto besedo, ki označuje »razvoj, ki uresničuje potrebe sedanjosti, ne da bi ogrozil sposobnost prihodnjih generacij, da bi uresničile svoje potrebe« (Sustainable communities - global to local, 2005). Čeprav so potrebe po tovrstnem razvoju prisotne povsod, je trajnostni razvoj običajno vezan na razvoj držav tretjega sveta oz. držav v razvoju, zaradi česar se pogosto uporablja tudi izraz mednarodni razvoj.

Vodilna mednarodna organizacija, ki se s tovrstnim razvojem ukvarja, so Združeni narodi in njihov program UNDP (United Nations Development Programme). Ta in sorodni razvojni programi temeljijo na mednarodni mobilizaciji strokovnjakov z različnih področij, da bi državam v razvoju pomagali z razvojnimi problemi, ki presegajo njihove zmožnosti. Pomoč v razvoju je običajno osredotočena na revščino, varnost, zdravje, okolje, infrastrukturo, izobraževanje, agrikulturo, človekove pravice in enake možnosti. Države, ki jim je razvojna pomoč namenjena, so soočene s problemi, ki so jih pripeljali v začaran krog revščine, slabe kakovosti okolja in zdravja, visoke stopnje kriminala in nezaposlenosti ter mnogih neenakosti. Cilj je ustvariti trajnostne skupnosti, kjer bodo ljudje spodobno živeli in delali tako v sedanjosti kot v prihodnosti. Trajnostne skupnosti so pravične, varne, tolerantne, z močno lokalno kulturo, dobro povezane s svetom, z raznoliko lokalno ekonomijo in razvitimi službami, ki ljudem pomagajo uresničevati njihove potrebe in ki so dostopne vsem (Sustainable communities - global to local, 2005).

Za nosilni steber razvoja je vedno veljalo izobraževanje (Muskin, 2001). Izobrazba naj bi bila najpomembnejše sredstvo za boj proti revščini in izobrazena populacija naj bi prispevala k socialno-ekonomskemu razvoju družbe in blaginji posameznikov v njej (Mukiibi, 2000). Toda primer Ugande kaže na to, da kljub več kot polstoletnim zasebnim in javnim vlaganjem v izobraževanje do trajnostnega razvoja ni prišlo, še več, izobraževanje naj bi bilo v današnji obliki faktor nerazvitosti države. Šole namreč nimajo posluha za naraščajoče potrebe družbe po ustrezni delovni sili, ampak so produktivne le znotraj lastnih standardov, ki pa temeljijo na zastarelih ideologijah iz časa britanskega kolonializma (ibid). Akademske uspešne mladine zapusti rodno vas, da bi izobraževanje nadaljevala v mestih, tisti, ki ostanejo, pa pridobljenega znanja ne

morejo uporabiti v vsakodnevnem vaškem življenju.

Razvoj mora biti osredotočen na večinsko populacijo tretjega sveta, na revne ruralne kmetovalce. Razvoj in s tem izobraževanje morata nuditi nove možnosti in izbire ter upoštevati kulturno umeščenost. Temeljiti morata na kulturi in se osredotočiti na informiranje, saj bodo narava, obseg in kakovost ponujenih informacij oblikovale percepcijo, vrednote, naravnost in delovanje skupine ljudi ter rodile nova lokalna znanja (Logar, 2002).

4.1 Edirisa

Edirisa oz. *okno* v lokalnem jeziku rukiga je mednarodna nevladna organizacija s sedežem v vasi Bufuka ob jezeru Bunyonyi. Ustanovljena je bila leta 2001, sestavljata pa jo dve središči. Središče *Srce* se nahaja v Bufuki, kjer prostovoljci in zaposleni živijo in sodelujejo z lokalno skupnostjo preko delavnic za bufuško osnovno šolo, sponzorskim programom za otroke, knjižnico in informacijskim centrom. Tu vaščani spoznajo svet, popotniki pa Afriko. Srce obsega spalnico za zaposlene in prostovoljce, kuhinjo ter kantino, kjer se odvijajo priložne dejavnosti. V Srcu so zaposleni dva oskrbnika – kuharja, oskrbnik krav, nočni čuvaj in vodja *Nasmehov* (glej spodaj). Za krajše ali daljše obdobje se zaposlenim pridružijo mednarodni prostovoljci in naključni obiskovalci, ki z vodjo *Nasmehov* pripravljajo in izvajajo delavnice in obšolske aktivnosti glede na svoja znanja in zmožnosti.

Drugo središče se nahaja v sedem kilometrov oddaljenem mestu Kabale, kjer je delo osredotočeno na komercialne dejavnosti (restavracija, hostel, trgovina z izdelki žensk z jezera) in posredovanje informacij o jezeru Bunyonyi, Batwah (Pigmejcih, ki živijo na meji z Ruando) in kulturi Bakig (edinstven muzej).

Temeljno vodilo Edirisinih dejavnosti je nudenje informacij skupnosti, da bi se izboljšala podoba domačinov o svetu in njih samih, ohranila njihova kultura in razvili njihovi potenciali.

Ker je Bufuko hudo prizadela epidemija AIDS-a, je veliko otrok izgubilo enega ali oba starša (60 osnovnošolcev Bufuke v šolskem letu 2004 je bilo v rejniških družinah ali družinah z enim staršem), krušne družine z že tako veliko otroki pa jim ne morejo nuditi sredstev za nakup šolskih potrebščin, je Edirisa razvila program sponzorstva, ki bo otrokom omogočil, da osnovno šolanje

nadaljujejo. Projekt se imenuje Edirisini afriški nasmehi (*Nasmehi* na kratko) in posamezniki iz Evrope prispevajo 1.500 SIT mesečno za sponzoriranega otroka, Edirisa pa otroku priskrbi osnovne šolske potrebščine (pisala, zvezke, šolsko uniformo), poskrbi za učni material za delavnice in obšolske dejavnosti (športne aktivnosti, kreativne delavnice, različni šolski projekti, učenje plavanja) ter šolske izlete. Vsak izmed sponzorjev ima možnost komuniciranja z otrokom preko elektronske pošte, redno pa je deležen informacij o napredku otroka, njegovi družini in življenju v vasi. Nekateri sponzorji na lastno željo prispevajo več in takrat se z družino dogovorimo, kako bomo denar porabili. Neka osirotela deklica je tako postala lastnica treh koz, novih oblačil in se testirala za virus HIV. Mnogi sponzorji otrokom pošljejo tudi kakšno darilce.

S komunikacijo s sponzorji, kakovostno spletno stranjo (www.edirisa.org), predstavitvenim filmom, izdajanjem turističnih brošur in vodenimi ogledi za turiste po Srcu in osnovni šoli Bufuka pa Edirisa prispeva h globalni prepoznavnosti območja, v katerem deluje.

Kot prvo vodjo projekta Nasmehov me je Edirisin ustanovitelj in vodja Miha Logar z okvirnimi nalogami seznanil že pred odhodom. Toda zbiranje informacij o otrocih in njihovih družinah, sodelovanje z Osnovno šolo Bufuka, oblikovanje delavnic za otroke ter organiziranje dela in supervizija mednarodnim prostovoljcem in zaposlenim domačinom so se izkazale za naloge, ki so socialnemu pedagogu prinašale mnogo več izzivov, kot so to dale slutiti besede na papirju.

5 Spoznavanje skupnosti in odkrivanje potreb vaščanov

Ko gre za strokovnjaku neznano kulturo, je bolj učinkovito, če teoretična spoznanja pridobimo iz stvarnosti, kot da poskušamo stvarnost umestiti v obstoječe paradigme. Tako je moja prvenstvena naloga postalo spoznavanje bufuške skupnosti, kar je vključevalo improvizirane delavnice med poukom na osnovni šoli, spoznavanje vaških glavarjev (ravnatelj, pastor, predsednik vaške skupnosti) in obiske družin sponzoriranih otrok. Treba se je bilo vključiti v skupnost in pridobiti informacije o potrebah vaščanov, da se

je projekt uspešno nadaljeval in nadgradil ter da se je oblikoval pedagoški program.

V vasi in izven nje sem bila prvenstveno določena kot beli človek, zaradi česar je bilo moje vključevanje v običajno življenje vaščanov oteženo. Oteženo je bilo spoznavanje ljudi brez koristoljubja, zbiranje podatkov o njihovem resničnem načinu življenja ter potrebah družin in učencev, kar so bili nujno potrebni podatki za oblikovanje programa pomoči družinam v Bufuki. Pridobljeni podatki so rezultat tako mojih lastnih opažanj kot odgovorov, ki sem jih dobila v vsakodnevnih kontaktih na delavnicah v osnovni šoli in preko raziskave v dvanajstih bufuških družinah.

5.1 »Mi« in »oni«

Zunanji strokovnjaki moramo delati na tem, da čim bolj spoznamo kulturo, v kateri delujemo, in se hkrati zavedati svoje kulture, odnosa do domačinov in njihove percepcije tujca.

Moje bivanje med ljudmi iz vasi Bufuka je bilo pogojeno s poskusi premoščanja razlik med menoj in njimi. Čeprav stik z ljudmi bele kože v Bufuki ni redkost (turisti in Edirisini prostovoljci), so razlike v barvi kože tako očitne, da je bila moja identiteta določena z njihovimi vedenji o belem človeku ali »muzungu« (v lokalnem jeziku rukiga izraz za belca).

V treh delavnicah na temo, kako osnovnošolci vidijo belce, so učenci drugega, tretjega in četrtega razreda narisali risbe in jim pripisali stavke, ki so pokazali prepričanje, da ima beli človek veliko denarja, ki ga zasluži z malo dela, ga rad zapravlja in razdaja, zato se ga spleča za denar prositi. Belec vedno nosi težke čevlje, nahrbtnik in fotoaparata, s katerim slika domačine, in jim v zameno da denar. Prosjačenje v Bufuki ni redkost.

Pri vsakem pogovoru se belcu izkazuje spoštovanje, otroci se belcev radi dotaknejo (neštete lastne izkušnje v šoli in avtobusih), da preverijo, ali je naša koža res hladna (po pripovedovanju domačina na avtobusni postaji) in kako mehki so naši lasje (deklince belkam najraje ustvarjajo pričeske). Popularni smo tudi zaradi zdravil belcev, ki človeka resnično pozdravijo, zaradi nedostopnih ambulant in pomanjkanja denarja pa smo mi pogosto prvi naslov, ko nekoga nekaj boli.

Domačini se vse bolj zgledujejo po evropskih prišlekkih in

na račun tega zavračajo lastno kulturo. Ženske si z agresivnimi preparati belijo kožo, se oblačijo kot belke, tradicionalne poroke so zamenjale zahodnjaške, kdor zna, govori le angleško, tradicionalna verovanja pa sta nadomestili katoliška in protestantska vera.

Pri Bakigah je prisotno tudi mnogoženstvo, in ker to ni v skladu s protestantsko vero, ki ji večina pripada, ljudje o tem ne želijo govoriti in podatkov o številu moških z več ženami ni. Več žena kot ima moški, za bolj premožnega velja, čeprav so rezultat tega pogosto številni otroci, ki odraščajo brez očeta, in lačna usta, ki jih mama ni zmožna nahraniti. Med mladimi pa se v zadnjem času pojavlja negodovanje nad mnogoženstvom in hkrati želja, da bi bila njihova družina bolj podobna evropski – monogamna zveza med moškim in žensko z enim do dvema otrokoma (razvidno iz pogovora s sedmimi mladimi moškimi med 16. in 26. letom). To sovпада tudi s sanjami o domovih z elektriko in tekočo vodo, o avtomobilih in mobilnih telefonih.

5.2 Značilnosti populacije

Ankete, s katerimi sem spoznavala značilnosti bufuških družin, so zajele 12,9 % gospodinjstev v Bufuki. Bufuka nima električne napeljave, vodovoda ali kanalizacije. Povprečna družina v Bufuki živi v kolibi (85,7 %) s plehnato streho (71,4 %). V zidanih hišah s plehnatimi strehami običajno živijo vaški veljaki, kot so predsednik vaške skupnosti, pastor in premožnejši vaščani. Slaba tretjina kolib ima slamnato streho. Vse kolibe imajo štiri sobe, v katerih povprečno živi 6,4 družinskih članov, od tega 4,3 otrok. Kolibe so opremljene z mizo in klopjo, ognjiščem in plehnato posodo, v spalnih prostorih pa so na tleh razgrnjene pletene rogoznice.

Le 14,3 % bufuških družin ima oba starša, 57,1 % družin ima le mamo, v 14,3 % družin pa živijo tudi stare mame. V prav toliko družinah so tudi otroci, ki so izgubili oba starša in zanje skrbijo družine sorodnikov. V Bufuki je večina prebivalcev žensk, kar 62,2 %. Povprečna starost prebivalcev je 17,8 let. Po pripovedovanju vaščanov je mnogo ljudi umrlo v epidemiji AIDS-a, ki je prizadela to območje. Predvsem so umirali moški, ki so priložnostno delo našli v večjih mestih zahodne Afrike.

Povprečna družina ima v lasti tri manjša obdelovalna zemljišča v različnih delih vasi. Pridelujejo krompir, sladek krompir, fižol, sirek

in zelene banane, vse skoraj izključno za lastno porabo. Družina je enkrat dnevno, prehrana pa je zelo enolična, kar povzroča mnoge težave z zdravjem. Jezero Bunyonyi je vulkanskega izvora in ribe v njem so redke, zato se z ribolovom prebivalci ne morejo ukvarjati.

S poljedelstvom se v 71,4 % ukvarjajo samo ženske, v 28,6 % pa jim pomagajo tudi sinovi. Ženske tudi drugače delajo predvsem fizično, moški veliko manj. Odgovorne so za vsa gospodinjstva opravila, pri prinašanju vode iz jezera in nabiranju dračja za ognjišče pa pomagajo tudi najmlajši sinovi.

Razen poučevanja v osnovni šoli delovnih mest v Bufuki ni. Kadar družina potrebuje denar, matere in odrasle hčere okopavajo polja premožnejših ljudi v okolici vasi. Z osmimi urami dela na dan zaslužijo 1000 ugandskih šilingov, kar je 112 slovenskih tolarjev. Povprečni mesečni dohodek znaša 3000 Ush oz. 336 SIT. Medtem ko ženske ob zori odidejo na polja z otroki na hrbtu in motiko v roki, se ogromno nezaposlenih moških sprehodi do najbližje kolibe, kjer se prodajata gin iz zelenih banan (waragi) in alkoholna sirkova kaša (omuramba). Ženske si odpočijejo z opravljanjem manj napornih del, kot so hranjenje otrok in pomivanje posode.

Manj kot polovica (42,9 %) družin ima v lasti domače živali, najpogosteje koze in ovce, zelo redko pa krave, prašiče in kokoši. Živalsko blato služi za gnojivo in gradbeni material, enkrat letno pa družina eno odraslo žival proda na mestni tržnici.

5.3 Šolstvo

Formalno izobraževanje deluje kot kulturno-reproduktivni sistem družbe, ki glavne karakteristike družbe prenaša na prihajajočo generacijo. To pa ne velja za afriške ruralne osnovne šole. Formalni sistem izobraževanja je na kontinent prišel z misijonarji in kolonialnimi vladami ter je služil produkciji delavcev za kolonialne urade, kar je pomenilo izobraževanje Afričanov stran od njihovih kultur (Logar, 2002). Na kolonialističnem šolskem sistemu kljub nekaterim spremembam temelji tudi današnji, zato danes med ugandskimi strokovnjaki prevladuje prepričanje, da je izobraževanje vzrok za nerazvitost kontinenta.

Mukiibi (2000) kot poglavitne razloge za neuspešnost ugandskega šolstva navaja nepomemben kurikulum, ki ni v skladu s cilji nacionalnega razvoja, neprimerne pedagoške metode, odnose

in vrednote, ki zavirajo osebno rast in uresničitev posameznikovih potencialov, onemogočajo kreativnost otrok in njihovo sposobnost prilagoditve okolju ter neenake možnosti, ki revni večini ne omogočajo vključitve v kvalitetno zasebno izobraževanje.

Mnogi šolniki verjamejo, da bi morale splošno osnovno izobraževanje trajati štiri oz. pet let, biti usmerjeno v reševanje problemov ruralnih skupnosti, ne bi pa onemogočalo vključitve v nadaljnje izobraževanje (Logar, 2002). Osnovna šola naj bi tako vaščane opremila z znanjem in veščinami, ki jih najbolj potrebujejo, da izboljšajo kakovost življenja, nadarjenim pa dala možnost, da si pridobijo več znanja in vpišejo v višje nivoje izobraževanja.

Pojavlja se tudi vsekulturno prepričanje staršev, da fantje bolj potrebujejo izobrazbo kot deklice, saj bo fant moral nekoč skrbeti za družino, deklica pa se bo poročila z moškim, ki bo zanj skrbel. Kadar pride do pomanjkanja denarja in mora eden od otrok šolo zapustiti in poprijeti za delo, bo to v vseh primerih deklica (Nuwagaba, 2001). Starši sprejmejo enako odločitev, ko gre za vprašanje nadaljevanja šolanja in plačevanja šolnin za srednje šole.

Ker je ugandski osnovnošolski sistem zelo ohlapen, se lahko vanj vključi kdorkoli in kadarkoli. Tako v prvem razredu, ohlapno predvidenem za šestletnike, najdemo tudi štirinajstletnico in sedemnajstletnico v sedmem, zadnjem razredu, katerega naj bi obiskovali dvanajst- in trinajstletniki. Veliko otrok se v šolo vključi kasneje kot s šestimi leti in veliko jih šolo zapusti za leto, dve in se nato vrne. To se pogosto dogaja pri deklicah, ki so pomembna delovna sila v družinah, zato so te v osnovni šoli v povprečju za 2,3 let starejše od dečkov.

Osip v osnovnih šolah je v okrožju Kabale 31% (Education in Kabale District, b. d.). Po raziskavi agencije Uganda EdData (Kasente, 2003: 5) so med najpogostejšimi razlogi stroški šolanja (54,6 %), percepcija otroka, da je zadovoljil potrebe po šolanju (24,6 %), in potrebe družine po delovni sili (12,3 %), pri čemer zaradi tega prekine šolanje 15,9 % deklic in 8,7 % dečkov. Beyaraaza (2001) opozarja, da le 30 % vseh vpisanih deklic pride do zadnjega, sedmega razreda. Avtor (ibid) je razloge za to našel v zgodnji zanositvi, skrbi za bolne matere, skrbi za gospodinjstva ostarelih sorodnikov, zgodnji omožitvi, maltretiranju učiteljev in sramu, da bi se po dolgem izostanku vrnile v šolo.

Kar 60 % prebivalcev Bufuke se šola. 53,3 % obiskuje osnovno šolo v Bufuki, 6,7 % pa srednjo šolo v drugih okrožjih. Brez izobrazbe je 53,8 % odstotkov odraslih od osemnajstega leta naprej, vse so ženske. V Bufuki razen učiteljev ne živijo ljudje, ki so zaključili srednjo ali višjo šolo ali se celo vpisali na univerzo, saj so si ti delo poiskali v večjih mestih. Podatka o številu teh ljudi ni bilo možno dobiti, po pripovedovanju ravnatelja OŠ Bufuka pa tovrstnih posameznikov ni prav veliko.

V OŠ Bufuka se je v letu 2004 šolalo 410 otrok, v vsakem višjem razredu manj. Tako je bilo v prvem razredu 110 otrok, v sedmem pa le 27. Število otrok, ki obiskujejo OŠ Bufuka, je izredno visoko glede na to, da je v vasi le 350 prebivalcev. Poglavitni razlog za to je Edirisin sponzorski program, namenjen (zaenkrat) izključno bufuškim osnovnošolcem. Mnogi starši iz oddaljenih vasi svoje otroke prešolajo v Bufuko, da bi ti imeli možnost sponzorstva. Pogoj za sponzorstvo je redno obiskovanje pouka, zato se je z njegovo uvedbo osipništvo drastično zmanjšalo.

Na šoli je zaposlenih šest učiteljev, štiri učiteljice in ravnatelj. Šolski dan traja od osme ure zjutraj do pol pete popoldne. Pouk traja od 8.40 do 13.00, od 13.00 do 14.10 je odmor za kosilo in po odmoru se vsi, razen prvo- in drugošolčkov, vrnejo v šolo. V nižjih razredih pouk poteka v jeziku rukiga, v višjih pa prevladuje angleščina, kljub temu da je mnogim učencem nerazumljiva.

Dolgi delavniki in majhno plačilo (19.000 SIT mesečno) so razlog za nezainteresiranost učiteljev in slabe metode dela, ki običajno vsebujejo le pisanje na tablo, otroci pa nerazumljiva dejstva glasno ponavljajo. Učiteljice si ne morejo privoščiti varstva otrok, zato jih njihovi otroci spremljajo v šolo, čeprav je vlada to prepovedala. Dojenčke običajno mame dojijo kar med poukom. Druga prepovedana dejavnost je fizično kaznovanje otrok, ki pa se še vedno dogaja, in vsi učitelji imajo v roki palice, saj menijo, da je tepežkanje pomemben del vzgoje, s tem pa se strinjajo tudi starši otrok.

5.4 Projekti in dejavnosti

5.4.1 Projekt komercialnega poljedelstva

Pri vključevanju socialnopedagoških metod dela v trajnostni razvoj je nujno delovanje znotraj obstoječih družbenih norm, tradicij in kulturnih pravil, in sicer tako, da se vaščanom posreduje informacije, ne vsiljuje pa se jim zahodnjaške kulture.

Poglavitna dejavnost prebivalcev Bufuke je poljedelstvo, namenjeno lastni porabi, ki pa ne zadovoljuje potreb družin. Prehrana je neredna in enolična, kar je vzrok za podhranjenost otrok in mnoge bolezni, povezane s pomanjkanjem vitaminov. Potrebe družin tudi presegajo lastno pridelovanje, druga živila in potrebščine pa si lahko le redko privoščijo.

V sodelovanju z Osnovno šolo Bufuka in študentom agrikulture se je razvil projekt komercialnega poljedelstva. Projekt je nadomestil pouk agrikulture, kjer je do sedaj učiteljica dejstva pisala na tablo, učenci pa so snov prepisovali v zvezke in le redko zapustili učilnico. Projekt poljedelstva nudi praktična znanja, ki bodo koristila celotni skupnosti. V projekt so bili vključeni učenci četrtega, petega in šestega razreda, učiteljica agrikulture ter razredni učitelji.

Šola je projektu namenila zemljišče, na katerem smo naredili šolski vrt in ga razdelili med tri razrede. Vsak razred je dobil zvezek, študent agrikulture pa je učence naučil vodenja knjig, kar je vključevalo zapisovanje vložnega materiala (ki ga je prispevala Edirisa), delovne sile, časa itd. Za delo so poprijeli vsi, tako dečki kot deklice, in porazdelitev dela jih je učila enakopravnosti. Učenci so se učili priprave zemlje, sejanja in presajanja, pletja, zalivanja, zaščite vrta in smiselne uporabe razpoložljivih sredstev. Namen projekta je bil vzgojiti pridelke, ki jih skupnost potrebuje, a ne vzgaja (korenje, zelje), kultivirati divje rastline (dodo, ki je vrsta divje špinače) in predstaviti nove vrste (jagode). S kultiviranjem divje špinače dobimo ogromno količino z manj napora, skupaj z viškom korenja in zelja ter z jagodami pa tradicionalno poljedelstvo lahko dopolnimo s komercialno dejavnostjo, ki bo poskrbela za pritek finančnih sredstev v skupnost. Trg za šolske pridelke smo našli v okoliških turističnih obratih, ki gostijo predvsem belce in potrebujejo svežo zelenjavo in sadje, med odjemalce pa sodijo tudi mednarodni prostovoljci, ki jih gosti Edirisa. Vsa gostišča so našo

ponudbo sprejela. Dobiček od prodaje je namenjen nadaljnjemu vlaganju v šolski vrt (semena, ograja, orodje, mreža za zaščito jagod) in družinam učencev. Nekaj semen oz. rastlin pa so otroci posadili na družinske vrtove za lastno porabo in prodajo. Ob tem je še neuresničena zamisel, da bi organizirali učne ure zdrave priprave sveže zelenjave, saj prebivalci sveže zelenjave niso vajeni jesti, toda zaenkrat nam infrastruktura tega ne omogoča.

Projekt otroke spodbuja, da znanje in trud vlagajo v vzgojo pridelkov, ki bodo poskrbeli za večjo raznolikost prehrane družin, in da razmišljajo in delujejo bolj komercialno, saj je v okolici Bufuke povpraševanje po tovrstnih pridelkih veliko. Dolgoročna cilja projekta sta komercialna naravnost celotne skupnosti in vzgojiti dovolj različnih pridelkov, da se uvedejo šolska kosila.

Glavna ovira pri izvajanju projekta so bili nezainteresirani učitelji, ki so otrokom večkrat pozabili naročiti, naj s seboj prinesejo orodje, jih pozabili napotiti na šolski vrt ali pa sami niso bili prisotni, čeprav so vedeli, da potrebujemo prevajalca. Vmes je šola celo spremenila urnik, ne da bi nas o tem obvestila.

5.4.2 Projekt zdravega gospodarjenja z odpadki

Bufuka tako kot celotna ruralna Afrika nima urejenega odvoza odpadkov, zato povsod ležijo papir, plastične vrečke, baterijski vložki in podobno. Mnoge smeti se znajdejo tudi v jezeru. Ljudje hodijo bos, živali se pasejo na vseh površinah, voda iz jezera se uporablja za umivanje, kuho in pitje, zavesti o nujnosti čistega okolja pa med prebivalci ni.

V projekt zdravega gospodarjenja z odpadki so bili vključeni vsi razredi osnovne šole in prostovoljci Edirise. Na prvi delavnici smo s pomočjo nazornega barvnega plakata otrokom ponazorili pomembnost čistega okolja, posledice onesnaženosti in kako jih lahko preprečimo. Sledile so čistilne akcije okrog šole, kjer smo hkrati ločevali odpadke in biološko razgradljiv material nesli v za ta namen skopano luknjo pod šolskim dvoriščem. Plastične vrečke smo shranili v posode, ki smo jih postavili v vsak razred, baterijske vložke pa dali v plastično posodo, ki se je nahajala v Srcu. Otroke smo spodbujali k temu, da papir odnesejo domov in ga porabijo za kurjavo.

Vsak razred je tako imel nalogo, da zbere čim več plastičnih vrečk

in ovitkov, vsake tri tedne pa smo posode spraznili, vrečke prešteli in razred, ki je zbral največ vrečk, je za nagrado dobil svinčnike. Vrečke smo nato očistili in jih uporabili za izdelovanje pletenih torbic in košar, ki se bodo lahko uporabljale v gospodinjstvu. Učenci so vrečke uporabljali tudi za pobiranje kravjakov, ki so jih doma uporabili za gnojivo in gradnjo.

Učenci niso kazali zanimanja za projekt, zato jih je bilo treba motivirati z nagrado. Dekleta in ženske v vasi so bile zelo skeptične, ko sem predlagala izdelovanje torbic in košar iz zbranih odpadkov, in se mi smejale, ko sem z delom pričela sama. Kmalu so se mi pridružile in zamisel sprejele kot zanimivo, ne pa nujno tudi kot koristno.

Ženske in dekleta enkrat tedensko z milom operejo oblačila družinskih članov v jezeru. Ker s tem onesnažujejo edini vir pitne vode, smo jih poskušali prepričati, da je oblačila treba prati v posodah in umazano vodo zliti na tla, stran od jezera, da zemlja prečisti odplake. Zaenkrat smo v to prepričali le naše zaposlene. Vsekakor bo potrebnega več ozaveščanja o škodljivostih onesnaževanja.

Projekt je izpostavil tudi večjo težavo, ker za zbrane baterijske vložke nismo imeli nikakršne rešitve, saj tudi v glavnem mestu ni zbirališča za tovrstne odpadke. Zaenkrat so še v Srcu in morda jih bo kdo izmed prostovoljcev z manj prtljage odnesel domov.

Na lokalni radijski postaji pa sem imela priložnost govoriti o gospodarjenju z odpadki in o tem informirati tudi druge skupnosti okoli jezera.

5.4.3 Projekt Zaustavimo HIV/AIDS

Veliko otrok v Bufuki je zaradi epidemije AIDS-a osirotelih ali pa živi z enim staršem. Delavnice, ki so sestavljale projekt, so pokazale, da je veliko učencev spolno aktivnih. Število okuženih z virusom HIV ni znano, nekateri pa že živijo z AIDS-om. Na stenah učilnic so plakati, ki propagirajo abstinenco, uporabo kondomov pa vladna politika zavrača.

Projekt Zaustavimo HIV/AIDS je vključeval otroke od četrtega do sedmega razreda. Prva delavnica je bila skupna (udeležilo se je skoraj sto otrok) in v času njenega delovanja smo s pomočjo prevajalca razložili poti okužbe, potek bolezni, razlike med virusom HIV in AIDS-om, ostale spolno prenosljive bolezni, vrste zaščite

pred njimi in kako se te uporabljajo. Ob koncu delavnice smo ugotovili, da otroci še vedno ne ločijo med virusom HIV in AIDS-om, vzrok pa smo našli v prevodu iz angleščine v jezik rukiga, saj se v lokalnem jeziku za oboje uporablja ista beseda. Vse smo morali ponoviti še z uporabo angleških izrazov.

V Srce smo namestili nabiralnik, kamor so učenci anonimno oddajali svoja vprašanja na temo zdravja, spolnosti in spolno prenosljivih bolezni. V projekt smo vključili tudi kanadskega zdravnika, ki je preko elektronske pošte odgovarjal na vprašanja otrok, odgovori pa so bili na voljo ob nabiralniku. Že po prvi delavnici se je zbralo okoli dvesto lističev z vprašanji, najboljša vprašanja pa smo nagradili s knjižicami o virusu HIV in AIDS-u.

Sledile so delavnice v posameznih razredih, kjer smo z učenci odprto govorili o spolnosti in okužbah ter na zelenih bananah prikazovali pravilno uporabo kondoma. Na splošno je bil projekt usmerjen na abstinenco in uporabo kondoma, začuda pa so se nam učitelji ob tem pridružili kljub prevladujoči politiki, ki kondome obsoja. Poudarili smo tudi enakopravnost spolov tako pri odločitvi za spolni odnos kot pri odgovornosti za varno spolnost, v kar deklice niso verjele. Pridobljeno znanje o spolnosti smo v razredih preverjali z zabavnimi kvizi.

Zanimanje učencev za projekt je bilo veliko, po informacijah so radi vprašali, učitelji so se v projekt radi vključevali in se kot prevajalci na kvizih zelo zabavali, kar je sprostito drugače napete odnose med njimi in učenci.

5.4.4 Nekatere ostale dejavnosti

Šolski učni načrt v letu 2004 ni vključeval telesne in likovne vzgoje. Za najmlajše učence (od prvega do tretjega razreda) smo tako oblikovali delavnice, ki bodo spodbujale njihovo kreativnost in zadovoljevale njihovo potrebo po gibanju. Organizirali smo mnoge družabne športne igre (npr. lovljenje, slepe miši), medrazredna tekmovanja v športnih aktivnostih (npr. štafete), predstavili nove igre (npr. med dvema ognjema) ter poskrbeli za ogrevanje, raztezanje in sproščanje mišic. Opaziti je bilo, da so bili v posameznih primerih otroci zaradi podhranjenosti prešibki, da bi sodelovali v napornejših aktivnostih. Na srečo tovrstnih primerov ni bilo veliko, a smo vseeno pazili, da aktivnosti niso bile preveč naporne.

Šolski sistem ni dopuščal kreativnosti otrok, kaj šele, da bi jo spodbujal. Otroci so prepisovali in prerisovali snov iz knjig in šolske table, vsako odstopanje pa je bilo kaznovano. Za učence smo organizirali kreativne delavnice risanja, slikanja, pisanja, kiparjenja iz plastelina in izdelovanja nakita. Učencem manjka samozavesti in se skrivajo s prilagajanjem skupini in ugajanjem učiteljem. Čeprav so bile teme in načini odprti, so izdelki temeljili na stvarnosti in bili med seboj skoraj identični. Starejši kot so bili učenci, manj je bilo nenavadnih izdelkov. Uporabe materialov iz okolja (npr. kamnov, listov, vejic, odpadkov) se nikakor niso mogli navaditi, saj ti niso namenjeni tovrstni uporabi. Z vztrajanjem pri delu brez navodil in s pozitivnim odzivom na neobičajne izdelke smo učencem pokazali, da sta kreativnost in individualnost dobrodošli.

V šolskem letu 2005 sta telesna in likovna vzgoja del učnega načrta. Oboje še vedno organizirajo in izvajajo Edirisini prostovoljci, pri likovni vzgoji pa sodeluje učiteljica, ki jo je zaposlila Edirisa in ki učence uči tudi krojenja in šivanja.

Za prebivalce Bufuke so kanuji glavno prevozno sredstvo, kljub temu pa večina prebivalcev ne zna plavati. Že od samega začetka delovanja Srca prostovoljci učence učijo plavanja s pomočjo plavalnih pripomočkov. Danes velik del učencev že obvlada osnove plavanja, kar je potovanja po jezeru naredilo veliko varnejša predvsem za učence, ki se v šolo pripeljejo s šolskim kanujem. Ure plavanja so v skupnosti izredno dobro sprejete, ker se starši in učitelji zavedajo, da ta večšina rešuje življenje, saj se v jezeru še vedno utopi veliko ljudi. Ob tem je bilo potrebno stalno nadzor nad številom vrnjenih plavalnih kratkih hlač, ker otroci lastnih nimajo, Edirisine pa so si radi prisvojili.

Sponzorstvo otrok Osnovne šole Bufuka se je začelo novembra 2003. V juliju 2004 je bilo sponzoriranih 83 otrok, ki so bili pomoči najbolj potrebni (Logar, 2004), o čemer Ediriso obvesti ravnatelj šole. Danes je sponzoriranih že preko dvesto otrok in projekt se lahko osredotoči na sponzoriranje najmlajših učencev, predvsem deklic, da bi tako pripomogel k neprekinjenemu šolanju čim več otrok.

Na podlagi potreb bufuških družin, ki sem jih dobila preko pogovorov z njimi, in zaradi viška sredstev v proračunu Nasmehov smo družinam sponzoriranih otrok priskrbeli tudi odeje, saj se

temperatura ponoči spusti tudi do 10 °C.

Cilj projekta je nekoč sponzorirati celotno šolo, se razširiti tudi na ostale osnovne šole v bližini in priskrbeti šolnine za nadaljnje šolanje nadarjenih otrok.

Edirisa se trenutno širi tudi na turistično usmerjeno delovanje in v ta namen se v vasi gradijo kolibe, kjer bodo nastanjeni obiskovalci, ki bodo želeli bolje spoznati utrip vasi. Za nastanitev in prehrano bodo poskrbele bufuške družine, gostje bodo družini pomagali pri vsakodnevnih opravilih in pomagali pri izvajanju delavnic za učence. Družine bodo tako dobile možnost zaslužka, Edirisa bo imela na razpolago več sredstev za kvalitetno izvajanje projektov, nenazadnje pa bo interakcija med domačini in turisti obogatila izkušnje obojih ter širila znanje in obzorja.

6 Zaključek

Razvoj je predmet neprestanega redefiniranja, saj se vsaka kultura neprestano razvija. Globalno ne uresničujemo niti potreb sedanosti, kaj šele, da bi upoštevali potrebe prihodnjih generacij. Treba se je osredotočiti na intervencije na lokalni ravni in delovati na način, ki utrjuje kulturo skupnosti, omogoča trajnostni razvoj in posameznike opremlja z znanji in veščinami za iskanje lastnih rešitev za sedanje in prihodnje težave. To velja tudi za skupnosti v ruralni Afriki.

Socialna pedagogika se je s svojimi specifičnimi metodami dela uspešno vključila v reševanje specifičnih problemov ruralne Afrike, vendar sta ob tem potrebna interdisciplinaren pristop ter posluh za drugačno kulturo in drugačen način življenja.

7 Literatura

Beyaraaza, E. (2001). When girls are cheated of education. *New Vision*, 8. 10. 2001, s. 10.

»*Changed Condition*«-*Kisiizi Stories* (b. d.). Pridobljeno 25. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.i-spillman.freeseerve.co.uk/KisiiziStories.htm>.

Agriculture in Kabale District (b. d.). Pridobljeno 20. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.kabale.go.ug/agriculture.html>.

Ashley, R. (2005). Colonial Solutions, Contemporary Problems. Digging to the Root of Environmental Degradation in Kabale, Uganda. V: *Agroforestry in Landscape Mosaics Working Paper Series*. Yale University Tropical Resources Institute.

Aslam, A. (2005). *Abstinence-Only Strategies Said to Undermine Anti-AIDS Work in Uganda*. One World United States. Pridobljeno 24. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://us.oneworld.net/article/view/108671/1/>.

Buwembo, J. (2002). Strangers Out! Ethnic Cleansing Comes to Uganda. *The East African*, 15. 7. 2002, s. 3.

Education in Kabale District (b. d.). Pridobljeno 25. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.kabale.go.ug/education.html>.

Hodd, M. (2002). *East Africa Handbook*. Bath: Footprint Handbooks.

Kabale District Profile (b. d.). Pridobljeno 20. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.kabale.go.ug/dprofile.html>.

Kasente, D. (2003). *Gender and Education in Uganda. A Case Study for EFA Monitoring Report, 2003*. Makerere University, Kampala, Uganda. Pridobljeno 25. 7. 2005 s svetovnega spleta: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/ccd0dc371f4712b609604dbf733d7325Gender+and+Education+in+Uganda..doc.

Logar, M. (2002). *Combining Rural Primary Schools and Telecentres for Culturally Grounded African Development. Case Study: The Bakiga, Bufuka Primary School and Kacwekano ARDC Telecentre*. Magistrsko delo. Nkozi: Uganda Martyrs University.

Logar, M. (2004). *Tentative financial report for the first six months of Smiles*. Neobjavljeno gradivo.

MacAdam, M. (2003). *Beating AIDS in Africa. Uganda Offers Hope*. International development and Environment Article Service. Pridobljeno s svetovnega spleta: http://www.cuso.org/ideas/articles/aidsinafrica/article_aidsinafrica.htm.

Mukiibi, A. K. S. K. (2000). *Education in Uganda: A Tool of Development or Factor of Underdevelopment?* Magistrsko delo. Nkozi: Uganda Martyrs University.

Muskin, J. (2001). NGOs in development: The case of World Learning. V: *NGOs in Development*. SIT Occasional Papers Series, št. 2, pomlad 2001, s. 4–15.

Nelson, D. (2005). *Carol Bellamy: Uganda is not a little darling*. OneWorld International Foundation. Pridobljeno 25. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.reliefweb.int/rw/rwb.nsf/0/b869b0d713c36a3685256fc10071cf65?OpenDocument>.

Nuwagaba, A. (2001). *Situation Analysis of Women in the Ugandan Political Economy*. Pridobljeno 28. 7. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.ossrea.net/eassrr/jan01/augustus.htm>.

Oliver, R., Fage, J. D. (1990). *A Short History of Africa*. Middlesex: Penguin Books Ltd.

Sustainable communities - global to local (2005). Pridobljeno 2. 8. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.sustainable-development.gov.uk/what/what.htm>.

Uganda Geography 2000. (b. d.). Pridobljeno 26. 7. 2005 s svetovnega spleta: http://www.photius.com/wfb2000/countries/uganda/uganda_geography.html.

Uganda Government 2000 (b. d.). Pridobljeno 26. 7. 2005 s svetovnega spleta: http://www.photius.com/wfb2000/countries/uganda/uganda_government.html.

Uganda People 2000. (b. d.). Pridobljeno 26. 7. 2005 s svetovnega spleta: http://www.photius.com/wfb2000/countries/uganda/uganda_people.html.

Strokovni članek, prejet junija 2005.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

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

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

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/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 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 ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in

približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). 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. 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, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah 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 naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem/icam 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.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo

APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:
Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- primer za prispevek v zborniku ali knjigi:
Nastran-Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzrok, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.
- primer za članek v reviji:
Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6 (4), 395-404.
- primer za zbornik v celoti:
Kanduč, Z. (ur.). (2002). *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- primer za diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo:
Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- primer za drugo neobjavljeno delo:
Ambrožič, F., & Hudobivnik, A. (1999). *Citiranje in navajanje virov po APA - Slovenska verzija navodil*. Neobjavljeno delo.
- primer za delo, ki ima več kot pet avtorjev:
Skalar, V. et al. (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil* (61-65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, brez navedenega avtorja in datuma:
Marihuana. (b. d.). Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.drogart.org/default.asp?THC=19>.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, z avtorjem in datumom:
Bereswill, M. (1999). *Gefängnis und Jugendbiographie. Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.kfn.de/>.
 - več napotkov o navajanju virov iz svetovnega spleta najdete na: *Electronic references. Reference Examples for Electronic Source Materials*. (b. d.). Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta <http://www.apastyle.org/electsource.html>.
11. 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 dobeseden navedek"), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992: 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992).
 12. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
 13. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
 14. Avtorji/ice s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
 15. 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.
 16. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da

bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno 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/ice.

17. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.

18. Vsakemu/i prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,
Združenje za socialno pedagogiko,
Kardeljeva pl. 16,
1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleva@guest.arnes.si

Kazalo/Contents

Pregledni znanstveni članki

Andreas Walther
Individualizacija tranzicije mladih
v zaposlitev ter ambivalentnost
med participacijo in
aktivacijo v Evropi 371

Simona Svetin Jakopič
Obravnava otrok in
mladostnikov z vedenjskimi
motnjami na centru za socialno
delo: pomoč ali prisila 391

Alenka Jevšnik
Svet kot vprašanje ali kako
je z vzgojo za toleranco? 423

Paul Downes
Napake socialne politike: heroin,
HIV in socialna marginalizacija
med rusko govorečimi
manjšinami v Estoniji in Latviji 449

Theoretical article

Andreas Walther
The individualisation of youth
transitions and the ambivalence
between participation and
activation in Europe

Simona Svetin Jakopič
Treatment of children and
adolescents with disturbances
of behaviour at the centre for
social work: help or constraint

Alenka Jevšnik
Questioning the world or – what
about the education for tolerance?

Paul Downes
Failures of social policy: heroin,
HIV and social marginalization
among the Russian-speaking
minorities in Estonia and Latvia

Izvirni znanstveni članek

Janez Jerman
Stres pri strokovnih
delavcih v vzgojnih zavodih 469

Research article

Janez Jerman
Stress of employees in
residential treatment institutions

Strokovna članka

Irena Vujanovič
Program PUM – Projektno
učenje za mlade 499

Barbara Kordič
Socialna pedagogika v službi
razvoja tretjega sveta – primer
vodenja projekta v
ruralni Ugandi 515

Professional articles

Irena Vujanovič
Program PUM – Projektno
učenje za mlade

Barbara Kordič
Social pedagogy in service
of third world development
example – of project leading in
rural Uganda

Navodila avtorjem 537 Instructions to authors