

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
Bojan Dekleva

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Katarina Mihelič
Marjeta Gostinčar Cerar
Tiskarna Vovk

Letnik XI, 2007, št. 4
Vol. XI, 2007, No. 4
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.zzsp.org>

Naročnina na revijo za leto 2007 je 25 EUR za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2007 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

Izvirni znanstveni članek

Tanja Rupnik Vec
Evalvacija učinkov
akcijskega raziskovanja učiteljev
v projektu »Kako postati
učeča se šola« 407

Empirical article

Tanja Rupnik Vec
Evaluation of effects of
teachers' action research in the
project "How to become the
learning school"

Pregledni znanstveni članek

Barbara Kordič
Etiologija, dinamika in posledice
nasilja v družini 429

Theoretical article

Barbara Kordič
Etiology, dynamics and
consequences of family violence

Strokovni članki

Metka Kuhar
Prosti čas mladih
v 21. stoletju 453

Professional articles

Metka Kuhar
Leisure time of the young
in the 21st century

Anita Ivančič
Ocenjevanje organizacijske
klime – osnova za vzpostavljanje
medosebnih odnosov 473

Anita Ivančič
Measuring of organizational
climate – the base for establishing
interpersonal relationships

Ana Trtnik
Soočanje družine z drugačnostjo
otroka 491

Ana Trtnik
How family cope with the
handicapped child

Veronika Tambolaš
Ko se oče skriva ... in
zakaj bi moral (p)ostati
viden 503

Veronika Tambolaš
When father hides away ... and
why should he become/remain
visible

Tilka Kren
Usodne življenjske odločitve 517

Tilka Kren
Fatal life decisions

Informacije

Obvestilo o 4. slovenskem
kongresu socialne pedagogike 539

Information

Information on the 4th Slovenian
congress of social pedagogy

Navodila avtorjem 541 Instructions to authors

Evalvacija učinkov akcijskega raziskovanja učiteljev v projektu Kako postati učeča se šola

Evaluation of Effects of Teachers' Action Research in the Project "How to Become the Learning School"

Tanja Rupnik Vec

Povzetek

Tanja Rupnik Vec, mag. psih., spec. supervizije, Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, 1000 Ljubljana, tanja.vec@zrss.si

V prispevku predstavljamo rezultate evalvacijske študije projekta Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij, naravnane na ugotavljanje učiteljevih subjektivno zaznanih učinkov in posledic akcijskega raziskovanja, ki je v tem projektu predstavljalo temeljno strategijo vpeljevanja sprememb. V študiji raziskujemo odgovor na tri vprašanja: kakšen je bil pomen akcijskega raziskovanja za učitelje, vključene v projekt, kaj so po njihovem mnenju pogloblitve posledice akcijskega raziskovanja za njihovo profesionalno delo in razvoj ter kaj potrebujejo, da bi z sistematičnim raziskovanjem lastne prakse nadaljevali tudi v prihodnosti. Študija je zajela 128 učiteljev iz šestih srednjih šol, ki so v projektu sodelovale dve ali tri leta in v katerega je bil vključen celoten ali večinski del kolektiva omenjenih šol.

Ključne besede: vpeljevanje sprememb, profesionalni razvoj, akcijsko raziskovanje, evalvacija, samoevalvacija.

Abstract

The article discusses results of evaluation study of the project »How to become learning school«. Evaluation study was focused on subjectively perceived effects of teachers' engagement in action research process which was the basic strategy of searching for quality of teachers' practice in this project. Specifically, the study focuses on these questions: What was the meaning of AR for teachers in the project? How they experienced their action research practice and what are the main effects of their action research process? What are their needs regarding the AR process? Are they willing to research their practice in the future? In this study 128 teachers from six gymnasiums were involved, who have cooperated in this project for two or three years.

Key words: *managing changes, professional development, action research, evaluation, self-evaluation.*

1 Uvod

V šolskem letu 2003/2004 smo na Zavodu RS za šolstvo oblikovali projekt Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij, katerega temeljni namen je bil spodbuditi šole in učitelje k raziskovanju kakovosti svojega delovanja ter vpeljevanju sprememb na področjih, ki so jih identificirali kot šibka. V prvem letu in v prvem krogu vključenih šol je bil primarni fokus spreminjanja predvsem didaktično-metodično ravnanje učitelja (glej Rutar - Ilc, 2003), v drugem in tretjem krogu šol, tj. tistih, ki so v proces vstopile v naslednjih dveh letih, pa je bil interes učiteljev, s tem pa tudi polje vpeljevanja sprememb, nekoliko širše in je obsegal vse vidike učiteljeve vsakodnevne prakse v razredu (Rupnik - Vec, 2005). Cilje projekta smo torej v drugem letu razširili, prav tako pa smo modificirali strategijo vpeljevanja sprememb in strategije podpore institucije vpletenim šolam. Če

je bil v prvem letu poudarek na delu s šolskimi kolektivi v obliki izobraževalnih delavnic za celotne kolektive, ki so jih dopolnjevala srečanja predmetnih aktivov, vodenih s strani predmetnih svetovalcev, smo pozneje tem dejavnostim ob bok postavili še izobraževanje in podporo šolskim razvojnim timom, ki so prevzeli več iniciative in odgovornosti za vpeljevanje sprememb kot v prvi različici opisanega modela. V ospredje je – poleg vpeljave konkretne spremembe – stopil dodaten cilj, namreč usposobiti šole za učinkovito ravnanje s spremembami v prihodnosti, naučiti jih učinkovitih strategij vpeljevanja sprememb.¹

2 Teoretska izhodišča

2.1 Cilji vpeljevanja sprememb v šole

Cilji projekta Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij so se v končni, izpopolnjeni različici (v 2. in 3. letu projekta) glasili (Rupnik - Vec in Rupar, 2006):²

1. *Učitelj ugotavlja in zagotavlja kakovost učne priložnosti učenca pri svojem pouku:*³ preiskuje vzorce lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja v razredu in ugotavlja, ali s prevladujočimi načini in strategijami poučevanja dejansko zagotavlja učencu priložnost za vsestranski razvoj in osebno rast, torej za poglobljeno razumevanje tematike predmeta, za razvijanje kompleksnega in kritičnega mišljenja, za razvijanje večšin dela z viri, večšin samorefleksije, sodelovalnih večšin itd.
2. *Učitelj se profesionalno razvija in raste:*⁴ ozavešča predpostavke, prepričanja in stališča, ki uravnavajo njegovo ravnanje v razredu, primerja svoja pojmovanja s strokovnimi, sodobnimi pojmovanji, identificira podobnosti in razlike, šibkosti oz. pomanjkljivosti in jih nadgrajuje. Raziskuje torej nove možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja na različnih področjih svojega dela v

¹ Več o modelu celostne podpore šolam pri vpeljevanju sprememb lahko preberete v Rupnik - Vec in Rupar (2006).

² Cilji niso enakovredni, pač pa višji (3) implicirajo nižje (2 in 1).

³ Več o tem lahko preberete v Rutar - Ilc (2005) ali v Sentočnik (2003).

⁴ Več o tem lahko preberete v Rupnik - Vec (2006b).

razredu in se tako intenzivno uči in spreminja, profesionalno in tudi osebnostno raste: postaja bolj kompetenten, bolj učinkovit, pa tudi bolj zadovoljen pri svojem delu.

3. *Šolski kolektiv postaja učeča se skupnost*⁵ oz. sistematično razvija pet dimenzij organizacijskega učenja: a. spodbuja zaposlene k razvoju osebne odličnosti in jasne osebne vizije, b. sistematično izgrajuje skupno vizijo zaposlenih, c. v različnih procesih spodbuja ozaveščanje temeljnih predpostavk (mentalnih modelov), ki uravnavajo dejavnost posameznika, č. spodbuja timsko učenje in d. spodbuja sistemsko mišljenje.

2.2 Principi in teoretske predpostavke vpeljevanja sprememb

Več avtorjev poudarja, kako pomembno je v šolah oblikovati okoliščine, v katerih se ljudje učijo drug od drugega (Caluwe, de L., Vermaak, H., 2002, Senge, 2001, Di Bella in Nevis, 1998, Lieberman, 1995). Če naj bi bilo učenje res učinkovito, morajo imeti učitelji priložnost razpravljati, razmišljati, preizkušati in tako brusiti svojo prakso (Lieberman, 1995, Hargreaves in Hopkins, 2001), to pa lahko vodstvo doseže s tem, da spodbuja: a. k oblikovanju novih vlog (npr. učitelj – kritični prijatelj ali učitelj – raziskovalec), b. k oblikovanju novih struktur (npr. akcijsko-raziskovalnih, razpravljalnih ali supervizijskih skupin na šoli; na probleme naravnanih skupin (Holen 2000)), c. k prevzemanju novih nalog (npr. pisanju člankov, vodenju delovnih timov na šoli), č. k oblikovanju kulture raziskovanja (izpostavljanje sistematičnega raziskovanja lastne prakse kot vrednoto). V projektu smo šolske razvojne time usmerjali k spodbujanju in omogočanju vseh omenjenih načinov organizacijskega učenja.

Predpostavke, na katerih so bile utemeljene vse intervencije in spodbude ZRSS šolam pri vpeljevanju sprememb v projektu Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij (Rupnik - Vec in Rupar, 2006)

1. Učiteljevo ravnanje v razredu najbolj usmerjajo njegova

⁵ Senge (2001) opredeljuje učečo se šolo kot organizacijo, za katero je značilno: a. osebna odličnost oz. jasna osebna vizija zaposlenih, b. skupna vizija, c. ozaveščeni mentalni modeli oz. stališča in percepcije, ki uravnavajo dejavnost posameznika, č. timsko učenje in d. sistemsko mišljenje.

*prepričanja, pričakovanja in vrednot:*⁶ relevantna in trajna sprememba v ravnanju učitelja je lahko zgolj posledica spremembe, ki se zgodi na ravni njegovih temeljnih prepričanj in vrednot. Zato je bil temeljni proces, h kateremu smo spodbujali šolske kolektive, prav sistematična *kritična refleksija učitelja*, izvajana individualno in v raznovrstnih skupinah: a. na delavnicah celotnega šolskega kolektiva, vodenih s strani šolskega razvojnega tima ali zunanjih strokovnjakov, če so bile te tematsko obarvane, b. na rednih srečanjih akcijsko raziskovalnih skupin, c. v dialogu s kolegom iz zbornice – kritičnim prijateljem (kot element vrstniških hospitacij ali podpora v različnih fazah akcijskega raziskovanja), č. v dialogu s svetovalcem za predmet z ZRSS, d. na srečanjih predmetnih aktivov šol, vključenih v prenavo, v organizaciji svetovalca za predmet.

2. *Aksijsko raziskovanje je učinkovita strategija raziskovanja utemeljenosti temeljnih prepričanj in vrednot.* Je tudi učinkovita metoda profesionalnega razvoja in rasti, ki – poleg preverjanja utemeljenosti lastnih predpostavk o dogajanju v razredu in oblikovanju poglobljenega razumevanja problematike učitelju omogoča: a. razvoj sposobnosti za argumentirano razpravljanje o kurikulumu, b. razvoj samozavedanja in občutek profesionalne rasti, c. razvoj sposobnosti poštene samoevalvacije, č. razvoj sposobnosti in motivacije za sprejemanje kurikularnih odločitev, d. razvoj sposobnosti argumentiranega razpravljanja o šolskih politikah tako na lokalni kot na nacionalni ravni in e. razvoj sposobnosti za izgradnjo in preverjanje teorij o poučevanju in učenju (Frost in sod., 2000).⁷

⁶ Pomembne so tudi zakonodaja in druge okoliščine, vendar pa so ključna determinanta ravnanja učitelja prav njegova temeljna, pogosto neozaveščena prepričanja in vrednote. Več o vplivu prepričanj na razmišljanje, doživljanje in ravnanje učitelja v razredu ter o pomenu kritične refleksije glejte v Rupnik – Vec, 2006a.

⁷ Poleg akcijskega raziskovanja, ki se v literaturi pojavlja v raznovrstnih različicah, so pomembni in učinkoviti tudi drugi pristopi. Posebej učinkovito in intenzivno priložnost profesionalnega razvoja predstavlja supervizija, v katero vstopi posamezni profesionalni delavec neodvisno od drugih članov kolektiva ali kot član šolskega razvojnega tima. Pa tudi druge oblike, npr. delo z razvojnim portfoliom, ali številne druge, v strokovni literaturi opisane strategije in modele, naravnane na raziskovanje in refleksijo v šoli kot celoti.

3. *Če je v proces intenzivne, sistematične samorefleksije vključena kritična masa učiteljev na šoli*, ki se v procesu medsebojno spodbujajo in podpirajo, svoje izkušnje intenzivno izmenjujejo in se učijo drug od drugega, *to vnaša v šolo novo kakovost*, ki se izraža tudi v spremenjeni klimi in kulturi šole.
4. *Proces spreminjanja ima v vsaki šoli svoj lastni kreativni tok in svoje posebnosti*⁸ skladno z značilnostmi šole in okolja, kjer deluje. Pomembno je, da ima šola podporo in pomoč zunanjih strokovnjakov, ki ji držijo 'ogledalo' in ji služijo kot kritični prijatelj, jo usmerjajo (in po potrebi izvajajo 'mehak' pritisk) in kjer lahko poišče tudi znanje, ki ga njeni člani ne posedujejo.

2.3 Akcijsko raziskovanje kot temeljna strategija vpeljevanja sprememb

Akcijsko raziskovanje je pojem, ki se nanaša na sistematično analizo in vrednotenje učiteljeve prakse in obsega vrsto raznolikih pojavnih oblik – od individualnega akcijskega raziskovanja, ko učitelj sam raziskuje in vrednoti svoja ravnanja, do raznovrstnih sodelovalnih oblik akcijskega raziskovanja, ko določen vidik šolske stvarnosti raziskuje skupina učiteljev ali učitelj oz. skupina učiteljev v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki. Prav tako velika kot je pestrost pojavnih oblik, je velika tudi pestrost opredelitev pojma, ki pa imajo skupni imenovalec, tj. soudeležba učitelja v preiskovanju lastne prakse, na sistematičen način, z namenom, da bi natančneje razumel situacijo v razredu in na dogajanje vplival v smeri višje kakovosti in bolj želenih izidov. V dikciji enega izmed številnih teoretikov: »Akcijsko raziskovanje je refleksiven proces o določenem problemu /.../ Raziskuje praktik sam. Najprej opredeli problem, nato pa načrtuje akcijo, s katero testira hipoteze /.../ V nadaljevanju učinke te akcije spremlja in vrednoti. ... Akcijsko raziskovanje je sistematično samorefleksivno znanstveno raziskovanje praktikov, da bi izboljšali lastno delo.« (McKernan, 1994: 5.)

V projektu Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij je akcijsko raziskovanje predstavljalo temeljno strategijo vpeljevanja sprememb. Pojavljale so se tako individualne akcijske raziskave, v katerih je posamezni učitelj raziskoval

⁸ Več o tem glejte v Sentočnik, 2003.

problem, ki je bil zanj najbolj pereč (npr.: Kako naj učinkovito uporabljam debatne tehnike v razredu?), kot tudi skupinske akcijske raziskave, ko je skupina učiteljev sledila skupnemu cilju (npr.: Kako naj sistematično spodbujam razvoj odgovornosti učencev?). Ne glede na vrsto raziskave so se učitelji srečevali v manjših, t. i. akcijsko raziskovalnih skupinah, ki so jih vodili člani šolskega razvojnega tima in so se za vodenje teh skupin posebej usposabljali. Na teh skupinah so učitelji razpravljali o tekočih težavah, vezanih na akcijsko raziskovanje, in skupaj iskali rešitve za nastale dileme.

3 Opredelitev problema in cilji evalvacije

Z namenom, da bi ovrednotili smiselnost in učinke dvoletnega sodelovanja vpletenih učiteljev v projektu, smo se odločili za sistematični pristop, v katerem so bili temeljni cilji:

1. ugotoviti pomen akcijskega raziskovanja za učitelje v projektu,
2. identificirati subjektivno zaznane učinke vpletenosti učiteljev v proces akcijskega raziskovanja (AR),
3. identificirati pripravljenost in potrebe učiteljev za nadaljnje AR.

4 Metodologija

4.1 Opis vzorca

V evalvacijo smo vključili vse učitelje drugega in tretjega kroga šol, ki so v projekt pristopile v drugem in v tretjem letu trajanja projekta Uvajanje sprememb/didaktična prenova. Ker so bili v času evalvacije nekateri učitelji odsotni, je dejansko število sodelujočih v raziskavi nekoliko nižje od števila vseh učiteljev, sodelujočih v projektu. Tako je v evalvaciji sodelovalo 128 učiteljev: Gimnazija Domžale (N = 16), Gimnazija Rogaska Slatina (N = 20), srednja ekonomska šola in gimnazija Radovljica (N = 17), Dvojezična srednja šola Lendava (N = 23), Srednja šola Črnomelj (N = 23) ter Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Venon Pilon Ajdovščina (N = 29).

4.2 Instrumentarij

Da bi raziskali pomen akcijskega raziskovanja za učitelje, smo oblikovali semantični diferencial, sestavljen iz štiriindvajsetih 7-stopenjskih bipolarnih ocenjevalnih lestvic, npr. priložnost - ovira, užitek - breme, nič novega - novost, ustvarjalnost - togost itd. Lestvice so nastale na temelju asociacij učiteljev, ki so jih nizali na vprašanje Kaj vam pomeni akcijsko raziskovanje. Z namenom, odgovoriti na drugo in tretje raziskovalno vprašanje, pa smo uporabili vprašalnik, v katerem smo kombinirali vprašanja odprtega in zaprtega tipa.

4.3 Postopki obdelave podatkov

Podatki so bili statistično obdelani skladno z namenom evalvacije s programskim paketa SPSS za Windows sistem. Podatki semantičnega diferenciala so obdelani na ravni deskriptivne in analitske statistike, pri čemer smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (aritmetično sredino, modus in standardno deviacijo), nato pa smo lestvice semantičnega diferenciala še faktorizirali (faktorska analiza, metoda glavnih komponent, varimax rotacija). Podatki vprašalnika so obdelani na ravni deskriptivne statistike (frekvence, odstotki).

5 Rezultati in diskusija

5.1 Pomen akcijskega raziskovanja za učitelje

Da bi dobili vpogled v pomen akcijskega raziskovanja za sodelujoče učitelje, smo uporabili tehniko semantični diferencial. V tabeli 1 so zbrane aritmetične sredine, modalne vrednosti in standardne deviacije ocen učiteljev na posameznih 7-stopenjskih lestvicah tega instrumenta.

Tabela 1: Prikaz aritmetičnih sredin, modalnih vrednosti in standardnih deviacij odgovorov na posameznih dimenzijah semantičnega diferenciala.

Dimenzija ⁹	Aritm. sredina	Modus	Stand. dev.
Priložnost - Ovira	2,74	2	1,330
Delovanje - Pasivnost	2,56	3	1,297
Spreminjanje - Ohranjanje	2,74	3	1,192
Individualizem - Sodelovanje	5,03	6	1,414
Zmeda - Jasnost	4,38	4	1,397
Tveganje - Gotovost	3,92	4	1,395
Načrtnost - Slučajnost	2,70	2	1,471
Nujnost - Nepotrebost	3,28	3	1,331
Užitek - Breme	3,89	4	1,399
Izguba - Pridobitev	5,33	6	1,191
Profesionalnost - Neprofesionalnost	2,80	2	1,542
Nadstandard - Temelj	3,77	4	1,486
Pritisk - Sproščanje	3,94	4	1,236
Napredek - Stagnacija	2,69	2	1,209
Smisel - Nesmisel	3,00	3	1,297
Realna - Navidezna sprememba	3,48	3	1,379
Moja želja - Želja drugih	3,70	4	1,460
Nič novega - Novost	4,58	5	1,483
Ustvarjalnost - Togost	2,57	2	1,253
Dominacija - Podrejanje	3,76	4	1,132
Igrivost - Resnoba	3,75	4	1,108
Nadzor - Svoboda	4,28	4	1,247
Nezanimanje - Radovednost	5,15	5	1,144

Rezultati kažejo, da se aritmetične sredine ocen na vseh lestvicah nagibajo k pozitivnemu polu ocenjevalne lestvice. Iz tabele je razvidno, da akcijsko raziskovanje učitelji doživljajo kot *priložnost*, saj je najpogostejši odgovor 2, aritmetična sredina 2,74, kumulativni odstotek odgovorov prvih treh vrednosti¹⁰ pa 68,8 %. Dobri dve tretjini sodelujočih učiteljev torej menita, da je vpletenost v akcijsko raziskovanje prej priložnost kot ovira v njihovem profesionalnem življenju. Odgovor 2 predstavlja modalno vrednost tudi na lestvicah načrtnost - slučajnost, profesionalnost -

⁹ Pol dimenzije, napisan na prvem mestu, zavzema vrednost 1, pol dimenzije, napisan na drugem mestu, pa vrednost 7.

¹⁰ Ti odstotki iz tabele sicer niso razvidni, dodajamo jih zaradi ilustrativnosti.

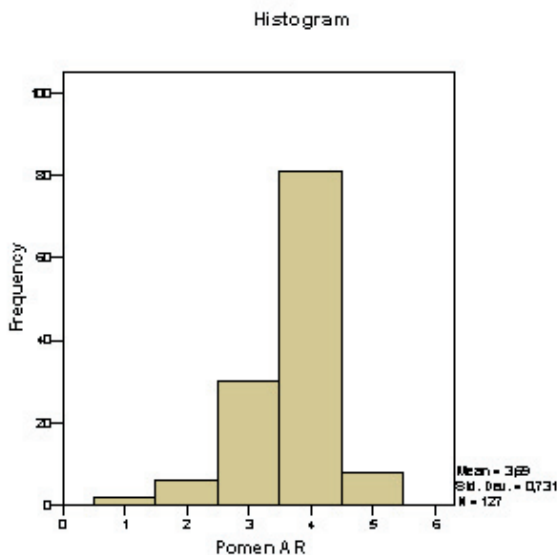
neprofesionalnost, napredek - stagnacija in ustvarjalnost - togost. Aritmetične sredine na teh dimenzijah se gibljejo med 2,57 in 2,80, kumulativni odstotek odgovorov vrednosti 1,2 in 3 pa med 69,5 in 82 %. Akcijsko raziskovanje torej spodbuja k *načrtovanju, prispeva k profesionalnosti učitelja, omogoča napredek in ustvarjalnost*. Vrednost 6 predstavlja modalen odgovor na lestvicah individualizem - sodelovanje ($M = 5,03$) in na lestvici izguba - pridobitev ($M = 5,33$), kar pomeni, da v raziskavi sodelujoči učitelji doživljajo akcijsko raziskovanje kot *pridobitev*, ki jih spodbuja k *sodelovanju* in izmenjavi mnenj s kolegi.

Nekoliko niže, vendar še vedno na pozitivnem polu posamezne dimenzije so ocene učiteljev na lestvicah nujnost - nepotrebno, smisel - nesmisel ter realna - navidezna sprememba, iz česar sklepamo, da se učiteljem zdi akcijsko raziskovanje *smiselno*, saj *omogoča spreminjanje*. Nevtralne odgovore pa so učitelji podali na lestvicah: zmeda - jasnost, tveganje - gotovost, užitek - breme, nadstandard - temelj, pritisk - sproščanje, moja želja - želja drugih, dominacija - podrejanje, igrivost - resnoba, nadzor - svoboda. Modalna vrednost odgovorov na teh lestvicah je 4, kar predstavlja nevtralno vrednost med obema poloma. Aritmetična sredina se na teh lestvicah giblje med 3,70 in 4,38, kar pomeni, da učitelji AR ne doživljajo niti kot zmedo, niti kot jasnost, niti kot tveganje, niti kot gotovost, pač pa nekje na sredi med užitek in bremenom, nečem kar pritiska oz. omogoča sprostitev, kar je nadzorovano oz. kjer imajo popolno svobodo. Povprečna ocena AR se na nobeni od lestvic ni nagibala k polu z vrednostno negativno vsebino, iz česar sklepamo, da je imelo akcijsko raziskovanje, gledano globalno, za učitelje pozitivno konotacijo.

Semantičnemu diferencialu je sledila ocenjevalna lestvica, ki se je nanašala na učiteljevo oceno *pomena akcijskega raziskovanja za njegov profesionalni razvoj*. Učitelji so odgovorili na 5-stopenjski lestvici z opisnimi vrednostmi 'popolnoma nepomembno' (ocena 1), 'nepomembno', 'niti pomembno niti nepomembno', 'zelo pomembno' in 'izjemno pomembno' (ocena 5). Aritmetična sredina odgovorov na tej lestvici je 3,69, frekvenčna distribucija pa rahlo levo asimetrična (slika 1), kar pomeni, da je večina učiteljev (81 oz. 63,3 %) odgovorila, da je akcijsko raziskovanje za njihov profesionalni razvoj zelo pomembno, 23,6 % učiteljev je zavzelo nevtralno stališče in odgovorilo, da akcijsko raziskovanje ni za njihov profesionalni razvoj niti pomembno niti nepomembno (ocena 3), 6

% jih meni, da je zanje AR izjemno pomembno, prav toliko pa, da je zanje precej ali popolnoma nepomembno. Na temelju tega rezultata ocenjujemo, da je bila akcijsko raziskovanje kot temeljna strategija vpeljevanja sprememb v projektu upravičeno in je pripomoglo k uresničitvi enega izmed temeljnih ciljev projekta, tj. profesionalni razvoj in napredovanje učiteljev.

Slika 1: Pomen AR za vaš profesionalni razvoj.



Z namenom, da bi dobili vpogled v morebitno latentno strukturo doživljanja akcijskega raziskovanja, manifestiranega skozi odgovore na uporabljenih bipolarnih lestvicah, smo le-te faktorizirali. Faktorska analiza je izločila 5 faktorjev (slika 2). Prvi faktor združuje naslednje lestvice: delovanje, napredek, načrtnost, profesionalnost, priložnost, spreminjanje, smisel, ustvarjalnost, pridobitev in radovednost. Združuje postavke, ki implicirajo namernost in sistematičnost v procesu lastnega razvoja, zato smo ta faktor poimenovali *aktivno prizadevanje za profesionalni razvoj*. Drugi faktor združuje postavke, ki vsebujejo motivacijski in emocionalni element: moja želja, užitek, dominacija, realna sprememba, igrivost, sproščanje in nujnost. Ta faktor bi lahko poimenovali faktor *valenca doživljanja AR (ugodje)*. Tretji faktor združuje postavke novost in svoboda, poimenovali pa smo ga *avtonomija učitelja v AR*. Četrti

faktor združuje tri lestvice, in sicer: gotovost, sodelovanje in jasnost. Povezavo teh treh lestvic nakazuje pomen sodelovanja učitelja z drugimi za njegov občutek gotovosti in jasnosti, torej varnosti. Ta faktor smo poimenovali *socialna orientacija*. Peti faktor predstavlja ena sama postavka, tj. nadstandard - temelj, ki smo ga poimenovali kot *vloga AR v vsakodnevni praksi*.

Tabela 2: Prikaz nasičenosti posameznih ocenjevalnih lestvic z posameznimi komponentami (matrika rotiranih komponent).

	Komponenta				
	1	2	3	4	5
Delovanje - Pasivnost	0,829	0,090	-0,088	-0,017	0,015
Napredek - Stagnacija	0,797	0,311	-0,201	-0,031	0,120
Načrtnost - Slučajnost	0,774	-0,072	0,073	-0,212	0,096
Profesionalnost - Neprofesionalnost	0,728	0,238	-0,002	-0,174	0,075
Priložnost - Ovira	0,726	0,257	-0,126	-0,184	-0,225
Spreminjanje - Ohranjanje	0,695	0,182	-0,166	-0,110	-0,049
Smisel - Nesmisel	0,687	0,466	-0,271	-0,075	0,073
Ustvarjalnost - Togost	0,683	0,281	-0,215	-0,148	0,246
Izguba - Pridobitev	-0,526	-0,299	0,342	0,453	0,027
Nezanimanje - Radovednost	-0,510	-0,353	0,198	0,371	-0,053
Moja želja - Želja drugih	0,332	0,765	-0,009	-0,056	-0,031
Užitek - Breme	0,206	0,687	0,048	-0,234	-0,267
Dominacija - Podrejanje	0,093	0,617	-0,354	-0,005	0,191
Realna sprememba - Navidezna	0,463	0,596	-0,217	-0,073	-0,001
Igrivost - Resnoba	0,030	0,588	0,128	0,019	0,448
Pritisk - Sproščanje	-0,162	-0,583	0,309	0,331	0,350
Nujnost - Nepotrebost	0,516	0,559	-0,047	0,024	-0,212
Nič novega - Novost	-0,234	-0,012	0,780	0,136	0,118
Nadzor - Svoboda	-0,146	-0,181	0,513	0,063	0,337
Tveganje - Gotovost	-0,090	0,001	0,217	0,809	-0,127
Individualizem - Sodelovanje	-0,250	-0,120	-0,379	0,567	0,239
Zmeda - Jasnost	-0,404	-0,313	0,437	0,488	-0,070
Nadstandard - Temelj	0,204	-0,035	0,128	-0,067	0,722

V temelju učiteljevega razumevanja akcijskega raziskovanja smo torej izluščili pet faktorjev, in sicer: aktivno prizadevanje za profesionalni razvoj (racionalna komponenta), valenca doživljanja AR (emocionalna komponenta), avtonomija, socialna orientacija in vloga AR v vsakodnevni praksi.

5.2 Subjektivno zaznani učinki vpletenosti v AR

V tem razdelku prikazujemo odgovore na posamezna vprašanja, ki smo jih postavili v vprašalniku, v katerem so prevladovala vprašanja odprtega tipa.

Na vprašanje *Ali ste na temelju AR v svojo prakso vnesli spremembo?* je pritrdilno odgovorilo dve tretjini sodelujočih učiteljev, natančneje 81 oz. 63,3 %. 40 učiteljev (31,3 %) je odgovorilo z 'Ne', 6 pa jih na to vprašanje ni odgovorilo. Sledilo je odprto vprašanje o *vrsti vpeljanih sprememb*, kjer so rezultati naslednji:

- metode in oblike aktivnega učenja je preizkušalo 67 učiteljev (52,3 %): 13 (10 %) jih je vpeljevalo sodelovalno učenje,
- odnos do dijakov je spremenilo 13 učiteljev (10,2 %),
- timsko delo je vpeljalo 12 učiteljev (9,4 %),
- spremembe v preverjanju in ocenjevanju znanja je vpeljalo 9 učiteljev (7 %),
- medpredmetno povezovanje je izpostavilo 8 učiteljev (6,3 %),
- več samorefleksije omenja 7 učiteljev (5,5 %).

Posamezni odgovori na vprašanje o tem, kaj so v procesu AR ali na temelju rezultatov AR spremenili, so bili še: 'večkrat pohvalim dijake', 'bolj skrbim za klimo v razredu', ' uvedel sem portfolio dijaka', 'prilagajam se sposobnosti dijakov', 'jasneje opredelim odgovornosti dijakov', 'dajem več povratnih informacij', 'učno ciljno načrtujem', 'iščem povratno informacijo od dijakov' itd.

Naslednja skupina vprašanj se je nanašala na učenje učitelja v procesu akcijskega raziskovanja. Odgovoriti so morali na odprta vprašanja o tem, *kaj so se v procesu AR naučili o sebi, kaj o svojih dijakih ter kaj so se naučili o drugih vidikih šolske resničnosti*. Odgovori na vsa tri vprašanja so bili zelo osebni, in zato silno raznoliki, čeprav nam je v vsej raznolikosti uspelo izluščiti nekaj kategorij oz. odgovorov, ki so se večkrat ponovili. Najpogostejši odgovor na vprašanje učenja o sebi je bil *Spoznal sem, da sem se pripravljen spreminjati*, ki ga je dalo 16 učiteljev (12,5 %), sledila je kategorija odgovorov, ki se je nanašala na spoznanje o učiteljevi *sposobnosti za vpeljevanje sprememb*: 'Če hočem, zmorem', 'Zmorem več, kot sem prej mislila' itd. V to kategorijo smo uvrstili odgovore 9 učiteljev. Odgovor tipa 'Pripravljen sem na *sodelovanje*' pa je dalo 8 (6,3 %) učiteljev. 6 (4,7 %) učiteljev je v procesu AR našlo potrditev svojih

slutenih ugotovitev, 6 (4,7 %) pa jih je v AR ugotovilo, da se morajo še veliko naučiti. Po dvakrat ali trikrat se pojavijo še odgovori: 'sem preveč natančna', 'pomemben je dialog z dijaki, potrebujem ga', 'uspešno delo ni odvisno le od mene, ampak tudi od dijakov', 'sem ustvarjalna', 'mnogokrat sem premalo kritična'.

Poleg omenjenih kategorij odgovorov se je pojavila še vrsta individualnih, npr.: 'Težko vodim sodelavce', 'Težko se vključujem v projekte, za katere imam občutek, da niso strokovno utemeljeni', 'Manjka mi znanja o akcijskem raziskovanju', 'Naučiti se moram bolje organizirati čas', 'Moral bi biti bolj strpen', 'Do sedaj sploh nisem načrtno raziskovala', 'Če imam več teoretičnega znanja, to tudi prispeva h kakovosti pouka', 'Naučil sem se, kako delujem v skupini', 'Naučil sem se potrpežljivosti' itd. 26 učiteljev (20,3 %) na to vprašanje ni odgovorilo. Sklepamo, da v procesu akcijskega raziskovanja niso bili usmerjeni v lastno učenje, pač pa so ga izvajali na način, podoben klasičnemu raziskovanju, v katerem raziskovalca zanimajo predvsem dogajanja in povezave med dogajanja zunaj njega, kar se je zelo izrazito dogajalo v prvem letu akcijskega raziskovanja.

Na vprašanje 'Kaj ste se naučili o dijakih' se je najpogosteje pojavila kategorija odgovorov, ki se nanaša na spoznanje o tem, da *aktivne metode in oblike dela zvišujejo motivacijo* dijakov (npr. 'všeč so jim aktivne oblike in metode dela' ali 'so motivirani, če najdeš pravi pristop in jih aktiviraš', 'raje sodelujejo kot poslušajo'). V to kategorijo smo uvrstili odgovore 39 (30,5 %) učiteljev. 5 (3,9 %) učiteljev pa ugotavlja nasprotno, da ima mnogo dijakov raje frontalno obliko dela. 7 (5,5 %) jih realistično ugotavlja, da posameznih učencev ne morejo nikakor pritegniti k sodelovanju. 8 (6,3 %) učiteljev je spoznalo, da so *dijaki dojemljivi za spremembe*, prav toliko jih je spoznalo, da so zelo *ustvarjalni* in imajo veliko idej. 5 učiteljev izpostavlja kot svoje temeljno spoznanje, da dijaki potrebujejo vodenje in nadzor, 15 (11,7 %) pa jih na to vprašanje ne odgovori. Poleg omenjenih kategorij naj izpostavimo še nekaj zanimivih posameznih odgovorov: 'Dijaki so premalo resni', 'Zainteresirani dijaki cenijo moj trud', 'Nekateri dijaki so nezainteresirani za šolsko delo, učijo se le za oceno', 'Spoznal sem, da se lahko od dijakov učim', 'Dijaki potrebujejo jasno informacijo o tem, kdo je za kaj odgovoren', 'Za aktivnost pričakujejo nagrado'.

Največja razpršenost odgovorov v tem sklopu se je pojavila na vprašanje 'Kaj ste se v procesu AR naučili o drugih vidikih šolske resničnosti?'. 40 učiteljev (31,25 %) na to vprašanje ni odgovorilo,

iz česar sklepamo, da na širši kontekst v procesu raziskovanja niso bili pozorni. 7 (5,5 %) učiteljev ugotavlja, da je sodelovanje s kolegi koristno in pomembno ter pripomore h kakovosti dela v šoli, 6 (4,7 %) jih uvideva potrebnost sprememb v sistemu, 5 jih izpostavi prenatrpanost učnih načrtov, 4 učitelji pa spoznavajo, da so premiki zelo počasni. Drugi odgovori so individualni, npr.: 'Demokracija v šoli se lahko spremeni v anarhijo', 'Učitelji smo togi, ne upamo si spreminjati', 'Vedenjske motnje ima veliko dijakov, mi pa nismo usposobljeni za delo z njimi', 'Šolska resničnost ni prilagojena akcijskemu raziskovanju', 'O šolski resničnosti odločajo drugi', 'Smo super kolektiv', 'V projektu smo se učili reči, ki jih je zunaj redko slišati', 'Spoznavam delo kolegov, izkušnje, razvoj', 'Lahko sanjamo, uresničimo pa bolj malo' itd.

Naslednje vprašanje se je glasilo: 'Naštejte pozitivne posledice, ki jih ima za vas akcijsko raziskovanje.' Odgovori so zbrani v tabeli 2. Največji vpliv je imelo akcijsko raziskovanje na *izboljšanje kakovosti sodelovanja in komunikacije* v zbornici, kar ni presenetljivo, saj so bile na šolah organizirane akcijsko raziskovalne skupine, katerih temeljni namen je bil nuditi posameznemu učitelju oporo pri raziskovanju svoje prakse. Delo v skupinah je bilo kontinuirano, v njih so se srečevali učitelji približno enkrat mesečno. Verjetno so prav te majhne, intenzivno delujoče skupine omogočale učiteljem varen prostor, spodbuden za medsebojno izmenjavo in sproščeno komunikacijo o težavah, ki so nastajale v procesu AR, pa tudi zunaj njegovih okvirov.

Tabela 3: Odgovori učiteljev na vprašanje 'Katere pozitivne posledice ima za vas akcijsko raziskovanje?'

POZITIVNE POSLEDICE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA	Frekvenca	Odstotek
Boljše sodelovanje in komunikacija s kolegi	74	57,8
Profesionalna rast	39	30,5
Višja kakovost dela	33	25,7
Sistematična refleksija lastne prakse	26	20,3
Pozitivne spremembe v doživljanju dijakov (višja motivacija in zadovoljstvo)	21	16,4
Višja ustvarjalnost	16	12,5
Višja samozavest	12	9,3
Učinkovitejše načrtovanje	10	7,8
Večja odprtost za potrebe dijakov	9	7,0
Boljše počutje v razredu	8	6,3
Boljši odnosi z dijaki	5	3,9

Približno tretjina sodelujočih je omenila kot pozitivno posledico *profesionalni razvoj*, nadaljnja četrtina pa *višjo kakovost dela*, ki sta pravzaprav neločljivo povezana in bi ju lahko združili v nadredno kategorijo '*spreminjanje sebe*', ki bi zaobsegla 56 % sodelujočih. Petina sodelujočih kot pozitivno posledico vpletenosti v akcijsko raziskovanje navaja *sistematično refleksijo lastne prakse*. Med 10 in 15 % učiteljev izpostavlja *pozitivne spremembe v doživljanju dijakov*, ki so pri pouku bolj motivirani in zadovoljni, ter *višjo lastno ustvarjalnost*. Nekaj učiteljev se je v akcijskem raziskovanju naučilo učinkoviteje načrtovati, je bolj odprtih za potrebe dijakov, se v razredu bolje počuti oz. ima z dijaki boljše odnose. Poleg omenjenih se je pojavilo tudi nekaj individualnih odgovorov, npr.: '*Širši sistemski pogled*', '*Večja skrb zase*', '*Večji vpliv na vedenje dijakov*', '*Bolje razumem, kaj lahko dosežem in česa ne*', '*Bolj dinamično delo*', '*Dobil sem kritičnega prijatelja*' itd.

Največjo oviro je v *akcijskem raziskovanju* predstavljal čas (tabela 3), saj je nad pomanjkanjem časa potožilo kar 75 (58,6 %) učiteljev. Sklepamo, da so časovno breme predstavljala tako skupna mesečna srečanja, ki jih je predpostavljala naša strategija vpeljevanja sprememb, kot tudi druge dejavnosti, ki jih obsega akcijsko raziskovanje (npr. načrtovanje, sestava instrumentarija, obdelava podatkov itd). Vsaj deloma bi ta občutek verjetno zmanjšali, če bi srečanja skupin AR umestili v urnik učitelja in mu s tem zagotovili čas tako za sama srečanja kot za ostale dejavnosti, ki bi jih lahko opravil v tem času v tednih, ko srečanja skupine AR ne bi bilo. Za 29 (23,5 %) učiteljev je oviro predstavljal *pasivnost dijakov*, za 28 (22,7 %) učiteljev pa sistematično *zapisovanje* v različnih fazah akcijskega raziskovanja (npr. načrt AR, rezultati, poročilo) oz. v prevladujoči dikciji učiteljev '*papirologija*'. Vendar pa naj omenimo, da se je ta odgovor prevladujoče pojavljal zgolj na eni od vpletenih gimnazij, saj s te gimnazije prihaja kar 2/3 vseh odgovorov te kategorije. 18 (14,1 %) učiteljev je ovirala prenatrpanost učnih načrtov, 13 (10,2 %) pomanjkanje znanja, ravno toliko tudi prostorske omejitve. Večkrat, vendar v manj kot 10 %, se pojavijo še odgovori '*brezbrižnost kolegov*' (N = 8), '*nejasnost*' (N = 6), '*preveč drugih obveznosti*' (N = 7), in '*premalo oprijemljivi rezultati*' (N = 6).

Tabela 4: Odgovori učiteljev na vprašanje 'Kaj vam je predstavljalo največjo oviro v procesu akcijskega raziskovanja?'

OVIRE V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU	Frekvenca	Odstotek
Čas	75	58,6
Pasivnost dijakov	29	23,5
Sistematično zapisovanje ugotovitev	28	22,7
Prenatranost učnih načrtov	18	14,1
Pomanjkanje znanja	13	10,2

Da bi presegli ovire, bi 35 (27,3 %) učiteljev potrebovalo več časa oz. manj drugih obveznosti, 13 (10,2 %) jih predlaga prenovo učnih načrtov v smeri razbremenitve, 9 pa jih predlaga boljšo organiziranost dela na šoli. Večkrat, vendar v manj kot 10 %, se pojavljajo še odgovori kot 'več didaktičnih pripomočkov' (N = 7), sodelovanje s kolegi (N = 8), več ur v predmetniku (N = 6), več izobraževanja (N = 6).

Pri naslednjem vprašanju smo ugotavljali, *katere sestavine/procese/elemente so učitelji vključili v načrt svoje akcijske raziskave* (tabela 5).

Tabela 5: Pogostost umeščenosti posameznih procesov/dejavnosti v akcijsko raziskovalne načrte učiteljev.

Proces/dejavnost	DA		NE		Manjkajoči odgovori	
	F	%	F	%	F	%
Vrstniške hospitacije	99	77,3	24	18,8	5	3,9
Študij strokovne literature	108	84,4	18	14,1	2	1,6
Organizirane razprave	39	30,5	81	63,3	8	6,3
Kritično prijateljevanje	107	83,6	15	11,7	6	4,7
Refleksija prakse	108	84,4	15	11,7	5	3,9
Hospitacije svetovalca	64	50,0	61	47,7	3	2,3
Portfolio	48	37,5	69	53,9	11	8,6
Izobraževalne delavnice	101	78,8	20	15,6	7	5,5

Pod predpostavko, da so to, kar so učitelji načrtovali in zapisali v akcijske načrte, tudi dejansko izvajali, lahko ugotovimo, da je približno 4/5 učiteljev v procesu akcijskega raziskovanja študiralo strokovno literaturo, se angažiralo v procesu vzajemnega kritičnega prijateljevanja, sistematično reflektiralo svojo prakso, se učilo na

temelju povratne informacije ob hospitaciji kolega in se udeležilo izobraževalnih delavnic, povezanih s problematiko akcijskega raziskovanja. Polovici učiteljev je hospital svetovalec.

V projektu niso zaživele sistematične razprave o prebranem strokovnem gradivu in vpeljevanje portfolia, pa čeprav smo šole k temu spodbujali, saj o enem ali drugem poroča približno tretjina učiteljev, kar je občutno manj od prisotnosti drugih preverjenih procesov. Razlogi so verjetno raznoliki, med najpomembnejše za redkejšo pojavnost organiziranih razprav pa verjetno sodi pomanjkanje časa, ki so ga učitelji tudi sicer navajali kot najpogostejšo oviro v procesu akcijskega raziskovanja (glejte zgoraj). Drugi verjetni razlog je pripisovanje pomena tovrstnim diskusijam s strani vodij AR skupin ter njihovo razumevanje lastne vloge in ciljev akcijsko raziskovalnih skupin, o čemer smo večkrat razpravljali na srečanjih šolskih razvojnih timov in v neformalnih razgovorih. Tretji razlog pa je verjetno doživljanje učiteljev, da je AR zahteven proces, predvsem zaradi pomanjkanja metodološkega znanja, kar so učitelji večkrat sporočali ob skupnih refleksijah, izpostavili pa so ta problem tudi člani šolskih razvojnih timov na seminarjih o metodologiji in evalvaciji v izobraževanju. Vodje akcijsko raziskovalnih skupin so mesečna srečanja AR skupin prav zato namenili največkrat tekočim problemom v akcijskem raziskovanju in redkeje organiziranim razpravam o prebranem strokovnem gradivu.

5.3 Pripravljenost in potrebe učiteljev za nadaljnje raziskovanje lastne prakse

Predzadnji sklop vprašanj je preverjal smiselnost in učinkovitost intervencij predstavnikov ZRSS in je obsegal dvojje vprašanj: 1. Kateri od načinov podpore ZRSS so bili za vas koristni?, 2. Kaj bi v prihodnje še potrebovali? Največ učiteljev (69 oz. 53,9 %) je kot koristno in učinkovito izpostavilo *sodelovanje s predmetnim svetovalcem*. 18 (14,1 %) učiteljev je izpostavilo vrednost *skupnih srečanj učiteljev določenega predmeta*, ki so jih organizirali svetovalci za predmet in kjer so predvsem spodbujali izmenjavo izkušenj o vpeljanih spremembah ter učenje drug od drugega. 8 jih je posebej izpostavilo *hospitacije svetovalca* na kateri od ur, izvajanih na spremenjen način. 45 (35,2 %) učiteljev izpostavlja koristnost

izobraževalnih delavnic, ki so jih izvajali različni predstavniki ZRSS. Sedem učiteljev je izpostavilo kot zelo koristna redna srečanja razvojnih timov šol (kar predstavlja četrtno učiteljev, ki so hkrati člani šolskih razvojnih timov), 22 (17 %) učiteljev pa na to vprašanje ni odgovorilo. Sklepamo, da se jim sodelovanje z ZRSS ni zdelo koristno.

Na vprašanje o tem, katere oblike sodelovanja bi še potrebovali v prihodnosti, ni odgovorilo kar 59 oz. 46,1 % učiteljev, iz česar lahko sklepamo, da so ti učitelji bodisi zadovoljni z načini sodelovanja z ZRSS, ki so bili aktualni v obeh letih poteka projekta, ali pa, da se jim ti načini ne zdijo koristni, kar velja zlasti za tiste, ki niso odgovorili niti na to niti na prejšnje vprašanje (N = 23 oz. 17,9 %). 19 (14,8 %) učiteljev predlaga dodatne izobraževalne delavnice, 18 (14 %) bi jih potrebovalo predvsem predstavitve primerov dobre prakse, 12 (9,4 %) pa si jih želi intenzivnejšega stika s svetovalcem za predmet.

Povsem zadnje vprašanje pa je preverjalo pripravljenost oz. namen učiteljev, da bi *akcijsko raziskovali tudi v prihodnosti*. Na to vprašanje jih je 89 (69,5 %) odgovorilo *pritrnilno*, 19 (14,8 %) jih bo akcijsko raziskovalno, če bodo izpolnjeni določeni pogoji (npr. če jim bo dopuščal čas, če bo AR umeščeno v urnik), 16 (12,5 %) jih na to vprašanje ni odgovorilo in samo 5 (3,9 %) učiteljev je odgovorilo, da v prihodnosti ne bodo več akcijsko raziskovali. Kot utemeljitev odločitve za nadaljevanje AR so najpogosteje navedli višjo kakovost dela (20 učiteljev oz. 15,6 % odgovorov) ter profesionalno učenje in rast (13 učiteljev oz. 10,1 % odgovorov). Sklenemo lahko, da sta dobri dve tretjini učiteljev 'posvojili' strategijo sistematičnega spremljanja učinkov lastne prakse, nadzorovanega vpeljevanja sprememb in samoevalvacije, saj vse to prispeva k višji kakovosti, večjemu zadovoljstvu ter profesionalni rasti vsakega izmed njih, pa tudi kolektiva kot celote, ki z intenzivnim, kontinuiranim dialogom o relevantnih vprašanjih šolskega vsakdana postaja skupnost, ki se spreminja, raste in se uči.

6 Sklep

Na temelju evalvacije lahko sklenemo, da so šole in učitelji v projektu Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij

napravili pomembne premike v kakovosti lastnega dela. V procesu akcijskega raziskovanja so sistematično preiskovali nekatere vidike svoje prakse, načrtno vpeljali določene spremembe ter učinke teh sprememb spremljali in vrednotili. Akcijsko raziskovanje so doživljali pozitivno: kot priložnost in pridobitev, kot proces, v katerem napredujejo, sodelujejo s kolegi in večajo svojo profesionalnost ter predvsem kot proces, ki spodbuja in jim omogoča ustvarjalnost. Dve tretjini učiteljev sta ga ovrednotili kot zelo pomembno dejavnost za njihov profesionalni razvoj. Prepričljiva večina oz. približno štiri petine učiteljev je v tem procesu študiralo strokovno literaturo, sistematično reflektiralo svojo prakso, se v različnih fazah akcijskega raziskovanja posvetovalo s kritičnim prijateljem, izvedlo učno uro v prisotnosti kolega z namenom in se udeležilo izobraževalnih delavnic. Znatno manj, a kljub vsemu dobra tretjina, jih poroča o vpeljavi portfolia učitelja in organiziranih razpravah o prebranem.

Dve tretjini učiteljev je v procesu akcijskega raziskovanja vpeljalo spremembe, polovica (vseh sodelujočih) v smeri sodobnejših metod in oblik dela. Nekaj jih je preizkušalo timsko poučevanje, vpeljalo spremembe v preverjanju in ocenjevanju znanja ali se intenzivneje medpredmetno povezovalo.

Dobra polovica učiteljev je izpostavila kot pozitivno posledico akcijskega raziskovanja učinkovitejše sodelovanje in bolj kakovostno komunikacijo s kolegi, približno tretjina učiteljev omenja profesionalno rast, četrtnina pa višjo kakovost dela. Največjo oviro v akcijskem raziskovanju je dobri polovici učiteljev predstavljal čas, četrtnini tudi pasivnost dijakov. Da bi te ovire presegli bi – pričakovano – dobra četrtnina potrebovala več časa oz. manj drugih obveznosti. Kot najbolj koristno obliko institucionalne podpore (podpore ZRSŠ) v procesu vpeljevanja sprememb je polovica učiteljev izpostavila sodelovanje s predmetnim svetovalcem, dobra tretjina pa izobraževalne delavnice v kolektivu. Na vprašanje o tem, katere poleg omenjenih oblik podpore bi še potrebovali v prihodnosti, jih polovica ni odgovorila, petina pa je predlagala dodatne izobraževalne delavnice.

Dve tretjini učiteljev je izjavilo, da bodo akcijsko raziskovali tudi v prihodnosti, saj jim to predstavlja možnost profesionalne rasti in zagotavljanja kakovosti lastnega dela. Dobra desetina učiteljev

bo svojo prakso raziskovala še vnaprej, če bodo izpolnjeni določeni pogoji, in zgolj peščica (pet učiteljev) jih z akcijskim raziskovanjem ne bo nadaljevala.

Predstavljeni rezultati po naši presoji predstavljajo močan empiričen argument za nadaljnje usmerjanje in spodbujanje učiteljev ter celotnih šolskih kolektivov v procese (akcijskega) raziskovanja in samoevalvacije, sistematičnega spreminjanja lastne prakse ter skupnega iskanja rešitev v smeri višje kakovosti posameznih praks, katerih rezultat je dvig splošne ravni kakovosti življenja vseh vpletenih v šoli.

7 Viri

Caluwe, de L., Vermaak, H. (2002). *Learning to Change. A Guide for Organization Change Agents*. London: SAGE Publications.

DiBella, A. J., in Nevis, E. C. (1998). *How Organizations Learn? An integrated Strategy for Building Learning Capability*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Frost, D., in sod. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London in New York: Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group.

Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001). *Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflection and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher* 22 (5), 485–488.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 22–29.

McKernan, J. (1991). *Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioners*. London: Kogan Page.

Rupnik - Vec, T. (2005). Didaktična prenova – priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja? *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4, 5), 5 – 11.

Rupnik - Vec, T. (2006a). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih uvajanja sprememb ter zagotavljanja kakovosti. V M. Zorman (ur), *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: ZRSS, MŠŠ, 62–123.

Rupnik - Vec, T. (2006b). Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika, 10 (4)*, 429–466.

Rupnik - Vec, T. in Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRSS šolam pri vpeljevanju sprememb. V B. Rupar (ur), *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, ESS, BASICS, 69 – 94.

Rutar - Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSS.

Rutar - Ilc, Z. (2005). Učno-ciljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovo gimnazij. V T. Rupnik - Vec in sod. (ur), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSS.

Senge, P., in sod. (2001). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.

Sentočnik, S. (2003). The Future of Education: Creating Conditions for Learning. V R. Schollaert (ur), *Disclosing the treasure within. Toward schools as learning communities*. Antwerpen – Apeldorn: Garant, 27–46.

Izvirni znanstveni članek, prejet junija 2007.

Etiologija, dinamika in posledice nasilja v družini

Etiology, dynamics and consequences of family violence

Barbara Kordič

Povzetek

Barbara Kordič, univ. dipl. soc. ped., Seškova 16, 1215 Medvode, barbarakordic@hotmail.com

Prispevek predstavi najodmevnejše teorije o vzrokih za nasilje v družinah, saj še danes ni konsenza o tem, kako to nasilje definirati. Feministične perspektive so na nasilje nad ženskami in otroki v družini opozorile prve, nikakor pa ne smemo zanemariti pomembnih dognanj individualističnih, socialnopsiholoških in kriminoloških pristopov k problemu. Pri nasilju v družini gre najpogosteje za nasilje moških nad njihovimi partnerkami in se pogosto dogaja istočasno kot nasilje nad otroki. Pri nasilju v družini gre lahko za fizično, psihično, spolno ali ekonomsko zlorabljanje, največkrat pa so vse oblike med seboj prepletene. Za globlje razumevanje problema nasilja v družini prispevek oriše dinamiko in potek ter posledice nasilja.

Ključne besede: družina, nasilje v družini, etiologija nasilja.

Abstract

The paper presents some key theories on violence in the families, as we still do not have a common platform for defining and understanding it. Feminist perspectives were the first to point out violence against women and children in the family. However, the paper does not neglect relevant findings of individualistic, socio-psychological and criminological approaches toward the problem. In most cases, family violence is violence of men against their female partners. This form of violence often occurs simultaneously with violence against children. Family violence can include physical, mental, sexual or financial abuse, though all of the forms are usually intertwined. For profounder understanding of family violence, the paper gives some findings about the violence dynamics, its courses and consequences on individual and all family members.

Key words: family, family violence, violence etiology.

1 Uvod

Nasilje v družini je pereča tema, saj naj bi prizadelo vsako peto družino v Sloveniji. Praviloma nasilje v družini ni enkratni dogodek, saj sčasoma postaja bolj pogosto in vedno hujše. Če je cilj socialnopedagoškega dela pomagati ljudem, da razrešijo konfliktno situacijo in se polnovredno integrirajo v svoje okolje, smo dolžni to storiti tudi, ko gre za nasilje v družini, ne glede na to, kje smo zaposleni, za to pa je najprej nujno potrebno znanje. Tema je bila v zadnjih letih deležna velike raziskovalne, medijske in zakonodajne pozornosti. Javnost je s problemom nasilja v družini že prenasočena, kar je značilno tudi za ostale družbene probleme. Kljub več kot dvajsetletnemu dokaj sistematičnemu delu na področju družinskega nasilja in občutku javnosti, da "se že vse ve", je to področje še vedno neurejeno – tako z vidika opredeljevanja problema kakor tudi z vidika interveniranja, preprečevanja in pomoči žrtvam.

2 Opredelitev nasilja v družini

Nasilje se pojavlja v različnih družinskih kontekstih – v dvostarševskih družinah, pri neporočenih parih in v primeru samskih mater z otroki. Nasilja v istospolnih partnerstvih uradne statistike ne beležijo kot nasilništvo v družini, zato so informacije o tovrstnem nasilju skope. Tudi ni podatkov o ženskah, ki so nasilne do partnerjev, saj verjetno tovrstni nasilni dogodki zaradi sramu moških ostajajo neodkriti.

Večinsko prepričanje o nasilnih dejanjih in njihovih storilcih je, da gre za nerazumno in nepredvidljivo vedenje alkoholikov, duševno nestabilnih in obupanih ljudi. Takšna prepričanja je lažje sprejeti kot možnost, da je nasilje prisotno tudi v na videz urejenih družinah ter da je lahko tudi namerno. Če je nasilno vedenje razumljeno zgolj kot odklon od normalnega, postane “problem drugih”, če pa gre za vsakdanji pojav, postane tema vseh.

Nasilje v družini je prisotno že od nekdaj, le da je ta pojav danes javno obravnavan in opredeljen kot družbeni problem. V družbah, kjer je žena veljala za moževo lastnino, nasilja nad ženskami niso razumeli in doživljali kot problem. Problem so začela poudarjati ženska gibanja v šestdesetih letih, v zadnjih desetletjih pa je začela tudi država posegati v družine, kjer se je pojavljalo nasilje.

Levinson (1989, po Kashani, Allan, 1998) pravi, da se družinsko nasilje pojavlja v različnih kulturah in da je bila večina ljudi ali je še priča, storilec ali žrtev nasilja v družini. Družinsko nasilje opisujeta kot kronično stanje Wolfe in Jaffe (1991), kot bolezen ga opredeljuje Goldman (1994) in celo kot nalezljivo bolezen Turkel, (1996, po Kashani, Allan, 1998). Plazova in Veseličeva (2002) pa opozarjata, da nasilje ni bolezen, ampak priučeno vedenje. Menita, da imamo ljudje vselej možnost izbire, ali se bomo odzvali nasilno ali ne. Občutek izzvanosti, ki povzroči nasilno reakcijo, pa je problem tistega, ki se počuti izzvan. Nasilje se praviloma v družinah pojavlja v več hkratnih oblikah, ni omejeno na enkratno dejanje ter sčasoma postaja pogostejše in hujše. Oblike nasilja so različne: telesno, spolno in psihično. Pojavlja se med partnerjema, nad otrokom, med sorojenci, nad starši in starimi starši itd. Kashani in Allan (1998) pravita, da družinsko nasilje vključuje dejanja zlorabe in nasilja enega člana družine do drugega člana. Poleg

tega, da so žrtve družinskega nasilja fizično ogrožene, so istočasno pod psihičnim pritiskom, saj jih s storilci povezuje čustvena vez in v primeru otroških žrtev tudi močna fizična odvisnost. Čeprav je kontekst družine povezan z idejo o enotnosti in solidarnosti, je za družinsko življenje značilen vzajemen nadzor družinskih članov. V družini se vzdržujeta red in mir, posameznik je kaznovan, nadzorovan, nagrajevan in podrejan, nasilje pa je najpogostejše in najučinkovitejše sredstvo socialne kontrole.

Pravkar uporabljeni jezik skriva resnično naravo problema. Feministična pisanja o nasilju v družini opozarjajo, da izraz "družinsko nasilje" skriva dejstvo, da je v veliki večini primerov to nasilje moških nad ženskami (Smith, 1995). Težavno je tudi razmišljanje, da je nasilje v družini, ker se dogaja le v družini, avtomatično manj resno kot druge oblike nasilja.

3 Etiologija družinskega nasilja

Nasilje v družini lahko razumemo znotraj psihološkega, sociološkega, kriminološkega, feminističnega in celo biološkega okvirja. K teorijam o nasilju v družini so veliko prispevale tudi antropologija, socialna politika, filozofija, razvojna psihologija in druge znanosti. Rešitve, ki izhajajo iz spoznanj različnih teorij o nasilju v družini, so vedno predstavljene ali kot konservativne ali kot liberalne in javnost vedno odobrava eno in zavrača drugo. Filipčičeva (2002) opozarja, da te rešitve niso nujno izključujoče, temveč so le tako predstavljene zaradi političnih interesov določenih skupin.

3.1 Individualistične teorije

Nasilno vedenje povezujejo z mnogoterimi **biološkimi** dejavniki, med drugimi z gensko predispozicijo, nepravilnim delovanjem centralnega živčnega sistema, epilepsijo in telesno zgradbo. Mnogi vzrok za nasilnost vidijo v posameznikovi slabi samopodobi. Neredko se kot vzrok nasilja navaja tudi psihopatologija posameznika, vključujoč čustvene in duševne motnje, sociopatsko osebnost in motnje pri obvladovanju impulzov. Presenetljiva je ugotovitev Kashanija in Allana (1998), da je najpogostejša diagnoza storilcev nasilnih dejanj v družini antisocialna osebnostna

motnja, ki se kaže v agresivnosti, zavračanju družbenih norm in impulzivnosti. Moški, ki so nasilni do družinskih članov, hkrati kažejo večjo depresivnost, posredno sovražnost, razdražljivost, zamerljivost in verbalno sovražnost kot moški, ki niso nasilni (Barnett, Fagan, Booker, 1991, po Kashani, Allan, 1998). Mnogi raziskovalci pripisujejo nasilje moških vedenju njihovih partnerk oziroma njihovi osebnosti in trdijo, da mnoge ženske potrebujejo zaščito. Drugi pravijo, da gre za naučeno nebogljenost žensk, ki jo pogojuje imobilizirajoči teror, zasledimo lahko celo trditev, da so te ženske odvisne od nasilja (po Johnson, 1995). Biološki perspektivi nasilnega vedenja manjka enotna teorija, saj jo sestavljajo med seboj nepovezana odkritja, povsem pa zanemarja vpliv okolja na posameznikov razvoj in delovanje.

Na drugi strani pa **socialnobiološka teorija** vključuje družbeni vpliv ter temelji na Darwinovi teoriji o naravni selekciji in preživetju najbolj prilagojenih posameznikov. Po njej naj bi bila socialnobiološka funkcija nasilja v družini prisilni nadzor (Kashani, Allan, 1998). To motivira potrebo moškega, da si zagotovi dominantno vlogo v družini tako, da ubogljivost drugih dosega s silo. V javnosti vlada trdno prepričanje v vzročno povezavo med alkoholom in nasiljem, vendar Filipčičeva (2002) opozarja, da za to ni dovolj empiričnih potrditev. Enako prepričanje velja tudi za uporabo drugih drog. Korelacija med alkoholizmom in nasiljem v družini se je v mnogih raziskavah izkazala za visoko, in sicer naj bi bila višja pri nasilju med partnerjema kot pri zlorabi otrok, saj je uporaba alkohola povod za konflikt med partnerjema (Yegidis, 1992, po Kashani, Allan, 1998). Nekateri uporabljajo alkohol kot dovoljenje in izgovor za nasilno vedenje. Na podlagi tega mnogi pari sklepajo, da se bo nasilje prenehalo z zdravljenjem alkoholizma. Alkohol sicer spodbuja nasilno vedenje, vendar avtor (ibid.) dodaja, da so pri tem pomembne tudi osebnostne lastnosti posameznika. Filipčičeva (2002) opozori, da se ljudje učimo tudi z opazovanjem in se naučimo, da lahko alkoholiziranost služi kot izgovor ali opravičilo za nasilno vedenje. Alkoholizem in nasilje v družini imata lahko iste povzročitelje, nista pa nujno vzročno povezana, saj so tudi nealkoholiki nasilni, vsi alkoholiki pa niso nasilni. Individualistični pogled na problem nasilja v družini napeljuje k zaključku, da je to zaseben problem in ga je v najboljšem primeru treba reševati individualno, kar je podlaga konservativnim političnim rešitvam.

3.2 Socialnopsihološke teorije

Poudarjajo socialno učenje, ki poteka prek izkušenj posameznika in vključuje učenje nasilja v nasilnem okolju. **Teorija socialnega učenja** je najpopularnejša teorija, ki se uporablja za razlago nasilja v družini. Izhaja iz Sutherlandove teorije (Filipčič, 2002) diferencialnih asociacij in pravi, da se posameznik prestopniškega vedenja nauči v interakcijah z ljudmi, ki kršijo družbene norme. Prestopniki se v teh interakcijah naučijo tehnik izvrševanja kaznivih dejanj ter vrednot, stališč, motivov in racionalizacij, ki takšno vedenje podpirajo. Kakšno bo posameznikovo vedenje, je torej odvisno od preteklih izkušenj in pričakovanih posledic. Tako se nekateri v kritični situaciji zatečejo k agresiji. Na tem razumevanju temeljijo trditve, da je nasilje v družini naučeno krožno nasilno vedenje, ki se intergeneracijsko prenaša (Steimetz, Straus, 1974; Straus, Gelles, Steinmetz, 1980, po Johnson, 1995). Teorija medgeneracijskega prenosa temelji na predpostavki, da so otroci nagnjeni k posnemanju nasilnega vedenja svojih staršev. Izpostavljenost nasilju naj bi otroka naučila nasilnosti. Griffin in Williams (1992, po Kashani, Allan, 1998) pravita, da je poznejše nasilje poskus nekdanje žrtve, da dobi občutek nadzora nad svojim življenjem. Najstniki iz nasilnih družin prevzamejo neprimerne načine spoprijemanja, saj se vzorca nasilnega reševanja konfliktov naučijo od staršev (Kashani, Allan, 1998). Nasilje med člani družine med drugim nosi sporočilo, da je dopustno in poznejše nasilje do partnerja sprejemljivo. Socialna podpora v okolju, dobra samopodoba in visok socialno-ekonomski status družine so se izkazali kot dejavniki, ki lahko otroka zavarujejo pred medgeneracijskim prenosom (Kashani, Allan, 1998). Medgeneracijski prenos zagovarjajo tudi npr. Straus, Gelles in Steimetz (po Pahl, 1995). Pahl (ibid.) opozarja, da je treba upoštevati tudi dejstvo, da imajo posamezniki, ki so odraščali v nasilnem okolju, danes ljubeče in nenasilne družinske odnose, medtem ko so mnogi nasilni mošje odraščali v nenasilnih družinah. Na podlagi teorije socialnega učenja pridemo do sklepa, da se nasilja naučimo v družini in da se nasilni vzorci prenašajo na mlajše rodove. Temu sledi, da so ženske žrtve nasilja v družini zato, ker si tega same želijo, saj so vlogo žrtve sprejele že v otroštvu. Ker pa ne postanejo vsi zlorabljeni otroci kasneje nasilni, ta teorija govori bolj o možnostih kot o determiniranosti. Če je posameznik deležen

podpore in ljubezni nenasilnega starša ali pa ima kot odrasla oseba ljubeče razmerje, le-to deluje varovalno.

Mnogi to teorijo zavračajo zaradi neprimerne metodologije in retrospektivne tehnike, ki so ju raziskovalci uporabili, da so prišli do opisanih zaključkov. Women's Aid Federation (Velika Britanija) teorijo zavrača zato, ker nudi moškim izgovor za njihovo vedenje (Johnson, 1995). Ta teorija preusmerja pozornost od resničnega krivca za nasilje, to pa je patriarhalno strukturirana družba in podrejen položaj žensk v njej. Mnenje, da je nasilje v družini neizogibna socialna dediščina, lahko vodi k prepričanju o nesmislu izvajanja kakršnihkoli intervencij.

Škodljiva perspektiva je tudi teorija **naučene nebogljenosti** ženske (Walker, 1984, po Lloyd, 1995). Predvideva, da se izkušnje iz otroštva prenesejo na vse odnose z moškimi. Teorija implicira, da ženska nasilja ne razume kot problem moškega, ampak nasilna dejanja interpretira kot svoj neuspeh, se tega sramuje in se počuti ponižana. Ko se ženske enkrat doživljajo kot nebogljene, se začnejo tako tudi vesti, kar njihovo nebogljenost okrepi.

Tudi pristop **družinskih sistemov** pravi, da se vzorci fizične zlorabe prenašajo s staršev na otroke. Predpostavlja, da v vsaki nasilni družini prevladujejo določena prepričanja, kot je na primer sprejemljivost nasilja, kar družini preprečuje reševanje konfliktov učinkovito in nenasilno. Značilnosti življenja v družini, kot so čustvena povezanost in fizična bližina, so lahko izvor težkih frustracij in stresa, kar ljudje pogosto sproščajo skozi nasilje (Gentry, Eaddy, 1980, po Kashani, Allan, 1998). Theodossopouloujeva (1998) družinski konflikt definirata kot interakcijo med soodvisnimi ljudmi, ki stremijo k nekompatibilnim ciljem, in kot vmešavanje ostalih članov v doseganje teh ciljev. V družini se tako pojavljajo konflikti interesov in soočenja različnih osebnosti. Nasilno reševanje konfliktov je pogosto povezano z drugimi težavami družine. Nezaposlenost staršev je velik stresor v družini in lahko povzroči nasilnost med njenimi člani. Stresno na družino delujejo tudi težave z najstniki, ločitev, kršitve zakona, delo, izguba družinskega člana, finančne težave, bolezen, pomoč javnosti, majhni otroci, napeti partnerski odnosi, neželena nosečnost, tesen življenjski prostor družine, delovno nezadovoljstvo, otroci s posebnimi potrebami itd. Po mnenju sistemskih teoretikov so vzrok za nasilnost pogosto težave, ki jih imajo posamezniki z nadzorovanjem svojih impulzov,

ali njihova nizka samopodoba. Toda družinsko nasilje presega okvir konflikta, saj so, kot navaja Filipčičeva (2002), za družinsko nasilje značilna pogosta težja kazniva dejanja, ki so za žrtve tudi zelo travmatična.

Sistemski pristop poudarja tudi moč družine in njeno pravico do zasebnosti, tj. pravico do nevmešavanja države. Feministke pravijo, da ta pristop v svojem bistvu zanemarja razlike v moči in konflikte interesov, ki so prisotni v vsaki družini. Varovanje družine pred zunanjo kontrolo tako zakrije kontrolo, ki jo imajo moški nad ženskami in otroki zaradi večje fizične, socialne in ekonomske moči (Goldner, 1992; po Pahl, 1995).

Nasilje v družini je bilo obravnavano na individualni ravni predvsem z medicinske oziroma psihiatrične perspektive. Z razumevanjem družinskih sistemov pa se problem s posameznika prestavi med vse soudeležene.

3.3 Sociokulturne in kriminološke teorije

Sociokulturne teorije se osredotočajo na vpliv družbenega sloja, izobrazbe in dohodka. Skušajo povezati družbene in družinske procese. Teorija **socialno-ekonomske deprivacije** ugotovi, da so populacije z nizkim socialno-ekonomskim statusom še posebno izpostavljene tveganju, da postanejo žrtve nasilja v družini (Kashani, Allan, 1998). Družinsko nasilje naj bi bila reakcija posameznikov na frustracije, stres in zavrte cilje.

Teorija konflikta se osredotoča na kapitalistično družbo, v kateri je družina še vedno primarno odgovorna za preživetje svojih članov. Ohranjanje ekonomske neodvisnosti in skrb za čustvene potrebe družinskih članov povzročata socialni stres, z njim pa je neposredno povezano družinsko nasilje. Toda le majhen delež moških, ki so pod stresom zaradi revščine, neenakih možnosti in raznih oblik diskriminacije, je nasilnih do svojih partnerk (Filipčič, 2002). Po drugi strani pa mnogi nasilneži niso niti revni niti za karkoli prikrajšani. Podobno kot teorije ekonomske deprivacije tudi **teorije pritiska** predvidevajo popolno korelacijo med nizkim socialnim statusom in odklonskim vedenjem. Izhajajo iz predpostavke, da so ljudje nagnjeni h konformizmu in jih v odklonskost potisne močan pritisk. Če posamezniki za legitimne želje nimajo na voljo legitimnih sredstev za njihovo doseganje, posežejo po odklonskih postopkih.

Iz obupa se zatečejo k odklonskim, tudi nasilnim dejanjem, oziroma so v njih prisiljeni. Klasične teorije pritiska ne upoštevajo dejstva, da neenake možnosti za doseganje ciljev izhajajo tudi iz ostalih oblik neenakosti, kot je npr. diskriminacija določenih družbenih skupin. Teorija pritiska poudarja vlogo ekonomskih okoliščin za deviantnost. Smith (1995) pravi, da je to pristop, ki praktike vedno znova opozarja na meje njihovega dela.

V nasprotju s teorijami pritiska, kontrolne teorije ali **teorije nadzora** iščejo razloge za konformnost. Izhajajo iz predpostavke, da ljudje nismo naravno moralna bitja in da smo v različnih merah povezani z družbo. Tradicionalna teorija socialne kontrole poudarja moč storilčeve vezi z družbo in predvideva, da bodo integrirani posamezniki z močnimi socialnimi vezmi manj nagnjeni h kršenju pravil kot tisti s šibkejšimi vezmi (Hirschi, 1969; po Johnson, 1995). Po Hirschiju (1969, po Smith, 1995) so najpomembnejše sestavine povezanosti s konvencionalno družbo navezanost na pomembne druge (močnejša povezava pomeni večjo kontrolo), predanost (koliko lahko izgubimo z nekonformnim vedenjem), vključenost (manj časa za deviantno vedenje) in življenjska načela. Če se ta povezava prekine ali razrahlja, nam nič več ne preprečuje odklonskega vedenja. Policija, sodišča in ostale avtoritete predstavljajo formalno socialno kontrolo, družina, prijatelji, šola in skupnost pa neformalno nadzorujejo odklonskost. Teorija nadzora prepoznava povezave med odklonskim vedenjem in posameznikovimi tesnimi odnosi – družino, prijatelji –, ki so pomemben dejavnik nadzora. Zato se, kot pravi Smith (1995), rešitev problema nasilja kaže v povečanju posameznikovega konformnega tveganja, tj. tega, koliko lahko izgubi pri odnosih in družbenih vezeh zaradi družbeno nesprejemljivega vedenja.

Teorija rutinskih dejavnosti nasilje v družini primerja z izvrševanjem kaznivih dejanj. Za uspešno izvršitev kaznivega dejanja so potrebni trije pogoji: (a) motiviran storilec, (b) primerna tarča in (c) odsotnost učinkovitega varuha. Moški so v družini nasilni zato, ker bodo tako najlažje dosegli svoj cilj (npr. rešili konflikt) (a), saj tovrstno početje praviloma nima negativnih posledic, žene so lahko dosegljive tarče (b), nasilje pa bo ostalo skrito (c). Učinkovit varuh, ki bi nasilje preprečil, ne more biti prisoten, saj je nasilna družina izolirana. Žrtve in potencialne žrtve družinskega nasilja v večini primerov same preprečijo (ponovno)

viktimizacijo z neformalnimi oblikami kontrole, kot so ogibanje nasilnežem, odhod od doma itd. (Filipčič, 2002).

Teorije kulturne odklonskosti opozarjajo, da obstajajo družbene skupine, ki imajo svoje norme in ravnajo v skladu z njimi, ker pa te niso v skladu s splošno priznanimi normami, je njihovo vedenje označeno kot odklonsko. Čeprav teorije kulturne odklonskosti pripomorejo k odkrivanju kaznivih dejanj in pomoči rizičnim populacijam, ima lahko uporaba teorije kulturne odklonskosti tudi diskriminatorne učinke. Šole, policija, socialno skrbstvo, na primer, imajo lahko določene kraje, rasne in etnične skupine ali določene družine za stalno in nepopravljivo problematične. Druga težava pa je, da zaradi tovrstnih prepričanj teh oseb ne vidimo kot soodgovornih za nasilno vedenje, s čimer opravičujemo uporabo nasilja med družinskimi člani določenih družbenih skupin.

Druga izmed teorij kulturne odklonskosti, **teorija socialne dezorganizacije**, pravi, da obstajajo mestna območja, za katera sta značilni visoka mobilnost prebivalstva ter visoka koncentracija ljudi s težavami, kot so duševne bolezni, alkoholizem in kriminalno vedenje, in tam je nasilje v družinah prisotno v večji meri, saj bi prebivalci teh območij, če teh težav ne bi imeli, živeli nekje drugje, v stabilnem predmestju (Smith, 1995). Gelles in Cornell (1985, po Johnson, 1995) sta ugotovila, da je večja prevalenca družinskega nasilja v delavskem razredu. Vendar pa obstaja več dokazov, da družinsko nasilje ni vezano na družbeni sloj (Martin, 1976; Walker, 1978; Dobash, 1980; Pagelow, 1987, po Johnson, 1995). Delavski razred se večkrat pojavi v povezavi z družinskim nasiljem, ker so v raziskavah uporabljeni vzorci žensk, nastanjenih v zatočiščih, policijski podatki in podatki socialnih služb. Tako kot teorije kulturne odklonskosti se tudi teorija podrazreda preveč opira na statistične podatke o kriminaliteti in ne upošteva dejstva, da je v revnejših soseskah večja prisotnost policije, zato je tu odkritih tudi več kaznivih dejanj kot v višjih slojih. Ljudje iz delavskega razreda uporabljajo usluge javnega zdravstva, medtem ko višji in srednji sloji v večji meri uporabljajo zasebno zdravstvo, zato so podatki o npr. družinskem nasilju iz teh virov nerealni.

Po **teoriji virov** ima večjo moč odločanja tisti, ki poseduje bogatejše ekonomske in organizacijske vire. V družini je to običajno moški. Po mnenju Gooda (1971, po Filipčič, 2002) je pri posamezniku, ki ima več virov zunaj družine, manjša verjetnost,

da bo uporabil silo. Kdor nadzoruje več virov, ima več moči in mu ni treba uporabiti nasilja, da bi bil dominanten. Kdor pa nima zadostnih virov, je npr. nizko izobražen ali brezposeln oziroma mu manjka socialnih spretnosti, bo uporabil nasilje kot vir moči za ohranjanje svojega dominantnega položaja. Sila se namreč začne tam, kjer se konča moč. Danes, ko moški v sodobni družbi izgublja tradicionalno moč, hkrati pa moč žensk narašča, se zdi ta razlaga zelo primerna.

3.4 Feministične teorije

Feminizem je odprl novo področje raziskovanja, s tem ko je poudarjal pomembnost oblik kriminala, ki so bile prej skrite, kot sta na primer nasilje v družini in spolno nasilje v domu, ki je do tedaj veljal za varnega. Največji prispevek feministične kriminologije je osvetlitev doslej zanemarjenega obsega viktimizacije žensk s strani moških (Smith, 1995). Osrednji objekt kriminologije postane nasilje v družini in patriarhalne definicije o naravi spolnega nasilja postanejo dvomljive. Feministične avtorice pokažejo, da so otroci, večinoma deklice, spolno zlorabljene s strani odraslih, skoraj izključno moških. Tako postanejo predpostavke o varnosti in svetosti doma in družinskega življenja lažne. Eden od dosežkov feminizma je definiranje družinskega nasilja kot socialnega problema namesto fenomena nasilnih posameznikov ali odnosov. Feministke družinsko nasilje prenesejo v politično arena, saj je bilo do tedaj "nevidno" večinoma zaradi patriarhalne države, ki so jo vodili moški (Johnson, 1995). Osnovna feministična kritika družbe je, da dominacija moške patriarhije v glavnih institucijah podkrepi moško dominacijo v družini. Patriarhat podpirajo družina, razredni, ekonomski in izobraževalni sistem. Takšen red se vzdržuje in krepi s tem, da se ženskam preprečuje dostop do legitimnih sredstev za spreminjanje in vodenje institucij, ki definirajo in vzdržujejo njihovo podrejenost. To se doseže z zapiranjem žensk v domove in omejevanjem dostopa do pomembnih položajev zunaj družine (Dobash in Dobash, 1980; po Johnson, 1995). Feministke zlorabe žensk ne pojmujejo kot redkega in deviantnega pojava, ki je posledica slabega delovanja družine, ampak kot predvidljivo in običajno dimenzijo normalnega družinskega življenja. Nasilje v družini je družbeni problem. Feministična razlaga družinskega nasilja je, da je le-to odraz neenake moči žensk in moških tako

v družbi kakor tudi v njihovih osebnih odnosih (Smith, 1989; po Johnson, 1995). Ženske so še vedno prepogosto socialno in finančno odvisne od moških, zaradi česar so izpostavljene družinskemu nasilju. Možje pretepajo žene, da bi dosegli oz. vzdrževali moč, do katere menijo, da so upravičeni zaradi strukture patriarhalne družbe, ki jih uči, da se od njih pričakuje dominanten položaj. Radikalne feministke menijo, da je zatiranje žensk najbolj razširjena oblika zatiranja, na katero naletimo v vseh družbah v vseh zgodovinskih obdobjih. Ker je družba patriarhalno urejena, so moški vladajoči, ženske pa podrejeni razred. Bistvo moškega gospostva je nadzor nad žensko spolnostjo (Filipčič, 2002), družina pa je tista ključna institucija, ki zatiranje žensk v moderni družbi povzroča in ohranja. Socialistične in marksistične feministke opozarjajo, da je tudi kapitalizem pomemben vir zatiranja žensk (ibid.), od tega pa imajo seveda največ koristi kapitalisti. Žena je po njihovem mnenju nekakšen varnostni ventil za frustracije, ki jih možu povzroča delo v kapitalističnem sistemu. Namesto da bi se ta frustracija obrnila proti sistemu, jo vsrka tolažeča žena, saj je ona odgovorna za moževo čustveno stabilnost, sistem pa tako ni ogrožen.

Liberalni feminizem podrejeni položaj žensk povezuje z različnimi socializacijskimi vzorci moških in žensk ter neenakimi socialnimi možnostmi oz. priložnostmi na ekonomskem in političnem področju (ibid.). Rigidna socializacija spolnih vlog oblikuje stereotipe moške agresije in ženske pasivnosti. Moški in ženske zaradi socializacije sprejemamo moško dominacijo nad ženskami kot naravno. Croghanova (Croghan, Miell, 1998) sledi tovrstnim feminističnim razlagam in vzrok za ponavljajočo se viktimizacijo žena vidi v tradicionalnem družbenem razumevanju vloge matere in žene. V svoji raziskavi je avtorica ugotovila, da ženske še vedno tradicionalno gledajo na svojo vlogo v družini. Naloge žena in mater so med drugimi reševanje konfliktov v družini in opravljanje večine gospodinjstkih del, in čeprav bi si želele pomoči partnerja, je ne zahtevajo in ne pričakujejo. Ženske so torej prepričane, da morajo one držati družino skupaj, in če je v družini kaj narobe, za to krivijo sebe. Tako partnerjevo nasilje opravičujejo s tem, da so ga one izzvale.

Feministična psihoanaliza vidi vzrok za nasilje moških nad ženskami v tem, da je ženska le kopica lastnih projekcij povzročitelja s fantazijami o njegovi identiteti, moči in

nadvladovanju drugega ter moški za žensko kopica njenih identitetnih fantazij o zaščitniku, fantazij o družinski celici in žrtvovanju za drugega (Zaviršek, 1997). V obdobju odraščanja dečki večinoma doživljajo moške kot osebe, ki imajo moč in željo po doseganju uspehov, deklice pa vzgajamo v tiste, ki se pustijo voditi in se žrtvujejo za druge (Plaz, Veselič, 2002). Orme (1994) meni, da imajo ženske enak potencial za nasilno vedenje, kot ga imajo moški, razlika je le v tem, da so bile socializirane v nenasilne. To bi pomenilo, da lahko tudi moške socializiramo v nenasilne. Feministke rešitev položaja vidijo v ustvarjanju enakih možnosti v izobraževanju in pri delu, predvsem s spremembami zakonodaje in stališč. Dobash in Dobash (1998) sta prepričana, da področje nasilja nad ženskami postaja vse bolj ozko, nanašajoče se samo nase, ter rigidno v pogledih in orientaciji. Strokovnjaki in javnost po njunem mnenju neupravičeno zaupajo v teorijo, znanstvena spoznanja in sprejete ideologije. Tudi Filipčičeva (2002) je prepričana, da potrebujemo posebno razlago za nasilje v družini. Odnosi v družini so namreč drugačni od odnosov v drugih oblikah medosebnih interakcij. Družinski člani preživijo skupaj mnogo časa, ob razočaranjih pa je njihova stopnja prizadetosti velika, saj so močno čustveno vpleteni v dogajanje v družini. Za družinske odnose je zato značilna visoka stopnja nasilja. Partnerja eden od drugega pričakujeta prilagajanje, in zaradi tega lahko do konfliktov pride že ob banalnih vprašanjih, zaradi neuspešnega vplivanja pa se med njima pojavi nezadovoljstvo. Vsi moške tudi niso sposobni izpolniti kulturno predpisane ali pričakovane vloge.

Menim, da enofaktorska razlaga vzrokov za nasilje v družini ni možna, saj je narava družinskega nasilja večdimenzionalna. Treba je upoštevati elemente obstoječih teorij in pogledov na nasilje v družini, jih podpreti z empirično dokumentacijo ter tako razviti integrativno paradigmo. Teorije, ki imajo individualističen pogled na problem, ravno s tem sporočajo, da je problem zaseben, posameznikov oz. v najboljšem primeru družinski. Osredotočiti se je treba predvsem na kulturne, politične in institucionalne dejavnike nasilja v družini ter na to, kako ti podpirajo oz. dovoljujejo nasilje nad ženskami. S temi dejavniki pa se križajo tudi biološki in psihološki pogoji. Glede na to se mi zdi smiselno razviti integrativno paradigmo za razumevanje nasilja v družini, na kateri bodo lahko temeljili učinkoviti preventivni in interventni ukrepi.

4 Dinamika in posledice nasilja v družini

Izvajalci nasilja v družini so najpogosteje moški, žrtve pa ženske. Ženske žrtve nasilja so večkrat napadene doma kot moške žrtve nasilja. Približno polovico vseh nasilnih dejanj, ki so storjena nad ženskami, storijo njihovi moški partnerji (Filipčičeva, 2002). Nasilje nad partnerko lahko preide v nasilje nad otroki ali pa se obe vrsti nasilja dogajata istočasno.

4.1 Nasilje nad partnerko

Pri telesnem nasilju nad ženskami gre običajno za klofutanje, udarjanje, brcanje, davljenje, grizenje, zažiganje, vlečenje za lase, potiskanje po stopnicah navzdol, uporabo orožja, grozjenje z orožjem in/ali posilstvo. Psihično nasilje je pomanjkanje psihičnega hranila ali očrnitev osebne veljave skozi tehnike dominacije in vzorce interakcije, ki škodujejo osebnosti (Nesbit, Karagianis, 1987, po Kashani, Allan, 1998). Sem sodijo grožnje, ustrahovanje, manipuliranje, izoliranje, zapiranje in zloraba otrok za ustrahovanje ali podrejanje ženske. Ekonomsko nasilje se kaže v odrekanju denarja ženski, ki ni zaposlena, oz. v tem, da mora zaposlena ženska ves prihodek vložiti v skupno gospodinjstvo, mož pa sam razpolaga s svojim denarjem (Kaj je nasilje?, b.d.).

V družinskem okolju, v katerem pride do nasilja, vladajo neenakost, strah, neprestana ogroženost in občutek, da ni več ljubečih odnosov. Nasilje med partnerjema se pogosto opisuje kot cikel pri "sindromu trpinčene ženske". Sindrom trpinčene ženske je vedenjski vzorec, ki ga moški izvaja nad žensko in ki se pojavlja v telesni, čustveni in psihični obliki (Appleton, 1980; Kashani et al., 1992, po Kashani, Allan, 1998). Običajno gre za nasilje med zakoncema, lahko pa se pojavlja v kakršnemkoli intimnem odnosu. Za sindrom trpinčene ženske je značilno krožno nasilje, ki ga je prvi opisal Walker (1979, po Jasinski, Kaufman Kantor, 1998). Walter in Drake (Kashani, Allan, 1998) sta načrtala model partnerskega nasilja, ki predpostavlja tri relativno predvidljive stopnje oz. obdobja. Najprej napetosti med partnerjema naraščajo od manjših razburjanj in nesoglasij. Pojavljajo se manjša nasilna dejanja, kot so metanje predmetov ali verbalno nasilje. Ženska se odzove z umikom ali pasivnostjo, da ublaži nasilje. Sledi obdobje, ko napetost ni več

vzdržna, in pojavi se akutna epizoda nasilja, ki traja približno od dveh ur do enega dne. Nasilje je nenadzorovano in ženska lahko odreagira le tako, da ga prenaša ali pa situaciji pobegne. Njena izbira je odvisna od tega, ali so prisotni otroci. Običajno se ženska fizično umakne in odlaša z zdravstveno pomočjo. Sledi mirno obdobje, v katerem se zakonca spravita. Obdobje "medenih tednov" vključuje opravičila, darila in obljube, da se bo nasilnež spremenil. Ko obdobje mine, se naberejo napetosti kot v prvi fazi in ponovno se vzpostavi zaporedje nasilja. Teorija krožnega nasilja temelji na predpostavki, da se nasilje med partnerjema stopnjuje in da je vedno bolj pogosto. Jasinskijeva in Kaufman Kantorjeva (1998) pravita, da opisano krožno nasilje ni značilno za splošno populacijo, saj teorija temelji le na pripovedih žensk, ki so v zatočiščih, in zdravstvenih podatkih. Takšen vzorec nasilja se po njunem mnenju pojavlja pri izredno nasilnih parih.

Mnogi socialnemu delu očitajo, da je z uporabo znanstvene opredelitve "sindroma trpinčene ženske" za nasilje v družini okrivilo žrtev, saj ta pojem usmerja pozornost k ženskim žrtvam in tako skriva resnično naravo problema – da gre za nasilje moških do žensk, zato naj bi bila uporaba tega pojma neprimerna. Trpinčenje žensk naj bi bilo glede na spoznanja mnogih raziskav pogostejše v gospodinjstvih, kjer ima moški vso moč, in tam se fizično nasilje uporablja za legitimiziranje moške dominantne pozicije (Mahoney, Williams, 1998). Možje lahko zaradi svojega višjega družbenega in ekonomskega statusa ter fizične premoči brez strahu trpinčijo žene, saj jih te niso zmožne kaznovati niti fizično niti finančno. Nasilneži običajno odobravajo uporabo sile nad ženami, zato jo tudi uporabijo (ibid.). Iz tega je razvidno, da pri ne gre le za nasilnežovo izgubo nadzora nad svojimi ravnanjem, trenutno "neprištevnost" ali, kot meni Sherman (1992), da ljudje razmišljajo iracionalno in se percepcija okoliščin popači, ko so strasti razgrete. Dobasheva (2000) pravita, da nasilni moški tako ali tako ne verjamejo, da imajo ženske enake pravice kot oni, in menijo, da se ne smejo prerekati, pogajati ali razpravljati, saj s tem rušijo njihovo avtoriteto, nasilje pa se uporabi, da se žensko utiša. Tako se moški pogosto sploh ne spominja razloga za prepir, ampak ve le to, da ona ni hotela nehati govoriti, ko je on to zahteval, in da je 'sitnarila'. Toda moški običajno niso ponosni na napad na žensko oziroma napada sploh nimajo za pravo nasilje.

Poseben problem predstavlja posilstvo v intimnem odnosu. Čeprav je to s strani intimnega partnerja bolj pogosto kot posilstvo s strani tujca (Russell, 1990, po Mahoney, Williams, 1998), je to področje še dokaj neraziskano in skopo dokumentirano. Tako so različne stroke še vedno v fazi opredeljevanja problema in ugotavljanja njegove prevalence. Pojavlja se tudi dilema, ali posilstvo žene razumeti kot obliko nasilja v družini ali ga obravnavati v okviru spolnega nasilja. Žrtve nasilja v družini razvijajo načine, s katerimi se spopadejo z nasiljem. Pri obvladovanju nasilja so aktivne in niso le pasivne žrtve, zato razvijajo strategije, s katerimi poskušajo zagotoviti varnost sebi in svojim otrokom. Najti morajo tudi načine spopadanja z bolečino, izdajo zaupanja, svojo samopodobo in ponižanjem, ki so posledica fizičnega, psihičnega in spolnega nasilja. Strategije žensk so različne, Kellyjeva (1999) je kot najbolj pogoste navedla držo "Živeti iz dneva v dan", poskuse pregovarjanja z nasilnežem, pomiritev nasilneža, nepriznavanje nasilja, iskanje opravičil za nasilneževo vedenje, prevzemanje krivde, spreminjanje lastnega vedenja, neupoštevane nasilneževih zahtev, pitje alkohola ali jemanje zdravil, odhod ali pobeg od doma, "živeti za dobre čase in pozabiti slabe" ter iskanje drugih možnosti.

Ponavljajoči se fizični ali spolni napadi pustijo na žrtvah čustvene in psihične posledice, psihično nasilje pa privede tudi do fizičnega propadanja. Nekateri podatki kažejo na to, da se ob dolgotrajnem nasilju pojavi več simptomov kot pri kratkotrajnem ter da se je po končanem nasilnem razmerju zdravstveno in psihično stanje nehalo slabšati, ni pa se vrnilo v stanje, kakršno je bilo pred pojavom nasilja (Giles - Sims, 1998). Psihične posledice nasilja vključujejo tesnobo, depresijo, jezo, sram, neprestan strah, znižano samopodobo, somatske težave (glavoboli, alergije, nepravilno bitje srca, motnje spanja, čiri) in različne odvisnosti (ibid.). Ženska svetovalnica Ljubljana (Kaj je nasilje?, b.d.) k temu dodaja še napade panike, občutke nemoči, strah pred prihodnostjo, izgubo zaupanja, nemotiviranost, napade joka, spremenjene spolne navade, motnje prehranjevanja, dvom o lastnem duševnem zdravju in samomorilske misli. Ekonomsko nasilje povzroči finančno odvisnost od moškega, kar ženski onemogoča odhod. Fizične posledice se kažejo v poškodbah, tudi permanentnih, bolečinah in poslabšanem zdravstvenem stanju. Za žrtve nasilja

v družini so značilne vreznine, podplutbe, zlomi kosti, poškodbe vida, vbodi in poškodbe lobanje. Dodatne težave se pojavijo, če je ženska noseča, saj je znano dejstvo, da se pretepanje pogosto začne v času nosečnosti oz. v tem času postane hujše. Posledica je v 45 % splav (Helton, 1986, po Lloyd, 1995). Pri žrtvah posilstva s strani intimnega partnerja pa se poleg telesnih poškodb pojavijo tesnoba, depresija, motnje spanja in prehranjevanja, pomanjkanje zanimanja za spolnost, strah pred moškimi in druge socialne fobije, zloraba drog, samomorilske misli ter postravmatična stresna motnja (Goodman et al., 1993, po *ibid.*). Med mnogimi posledicami nasilja je tudi izolacija, ki se kaže v pomanjkanju stikov s prijatelji in sorodniki. Ženska se ali izolira sama zaradi sramu ali pa jo izolira moški s tem, da ji prepove stike z drugimi. Izolacija ustvarja ranljivost, saj je najbolj ranljiva tista ženska, ki sama stoji nasproti možu, ki ima razširjeno podporno socialno mrežo, najmanj ranljiva pa tista, ki ima podporo ljudi v svoji okolici, ki jo je pripravljena in zmožna braniti pred nasiljem v družini. Giles-Simsova (1998) meni, da lahko kakršnakoli socialna podpora omili psihične posledice nasilja v družini. Ne glede na to, od kod prihaja podpora, obstaja možnost, da bo zmanjšala pogostost in težo nasilnih epizod.

Gordonova (1989) trdi, da ženska postane žrtev nasilja v družini ravno zaradi svoje socialno determinirane nezmožnosti, da bi se uprla in odšla. Giles-Simsova (1998) pa vzrok za nezmožnost ženske, da se izogne nadaljnji viktimizaciji vidi v tem, da se je spremenila njena samopercepcija, in sicer kot posledica dolgotrajnega trpinčenja in odsotnosti podpore iz okolja. Poleg tega v družbi velja prepričanje, da mora družina ostati skupaj, zato okolje in sorodstvo pritiskata na trpinčene ženske, naj nasilnega moža ne zapustijo zavoljo družine oz. otrok. Torej razlogi za to, da ženska vztraja v nasilnem odnosu, ležijo v socialnih normah in prepričanjih o ženskah, zakonski zvezi, družini in nasilju. Hoffova (1990) pravi, da so ženske predane svojemu zakonu in ga na vsak način poskušajo rešiti, saj menijo, da so one odgovorne za vzdrževanje odnosa in da so same krive, če zakon propada. Ženska partnerja ljubi in išče opravičila za njegova nasilna dejanja. Upa, da se bo spremenil, oziroma mu verjame, ko obljubi, da se dogodek ne bo ponovil. Sram ji preprečuje, da bi poiskala pomoč celo pri prijateljih, sorodnikih ali sosedih. Vedno je prisoten tudi strah

pred tem, da bi se ji partner maščeval, če bi ga zapustila, mnoge so deležne celo konkretnih partnerjevih groženj ali pa jih je strah ostati same, počutijo se izolirane in brez zunanje podpore, zato se bojijo neznanega, ki jih čaka zunaj doma. Filipčičeva (2002) vidi razlog, da ženske ostanejo, v travmatični povezavi, ki se oblikuje pri nasilnih parih. Ko v razmerju obstaja neravnotežje moči, posameznik z manj moči razvije o sebi negativno samopodobo, vedno manj se čuti sposobnega odločati o sebi in tako se oblikuje ter večja potreba po razmerju z osebo, ki razpolaga z več moči. Drugi dejavnik pri oblikovanju travmatične zveze je občasna narava zlorab. Med enim in drugim dogodkom je razmerje normalno in ravno te začasne okrepitve ustvarijo močno vez med nasilnežem in žrtvijo.

Nasilju v družini in njegovim posledicam se lahko žrtev izogne le z odhodom iz nasilnega okolja, to pa za trpinčene ženske ni enostavna odločitev. Ženske so pripravljene zapustiti nasilnega partnerja, ko se konča zanikanje in minimiziranje trpinčenja (Lloyd, 1995). To se običajno zgodi, ko se nasilje poveča ali postane bolj vidno, ko tretja oseba, na primer socialni delavec, definira problem ali ko se poveča število virov pomoči v okolju (se zaposli itd.) (ibid.). Hoffova (1990) ugotavlja, da ženska odide zaradi strahu, da jo bo partner ubil, da se bo sama ubila, zaradi otrok, ali ko ob določenem tepežu spozna, da se partner ne bo spremenil.

Možen izid nasilja v družini, ki ga ne gre izključiti, pa je smrtni izid. Smrtne žrtve družinskega nasilja so v veliki večini ženske, ki so jih ubili mošje. Johnson, Li, Websdale (1998) navajajo rezultate svojega projekta, ki kažejo, da so ženske smrtne žrtve družinskega nasilja običajno izid zadnjega dejanja dolgotrajnih nasilnih odnosov. Pri moških žrtvah to ne velja, saj so ženske moške najpogosteje ubile v samoobrambi oziroma pri obrambi otrok.

Ob vseh ovirah, s katerimi so soočene ženske, je presenetljivo, da jih sploh toliko najde pogum, da kljub vsemu odidejo. Ženske, ki so vpletene v družinsko nasilje, Hoffova (1990) opisuje kot krizne menedžerje, in ne kot nemočne žrtve. Zaradi večje medijske pozornosti, več znanja in boljšega dostopa do pomoči od doma odide vedno več žensk. Strokovnjaki ugotavljajo, da se kljub odhodom in ločitvam približno polovica žensk vrne k nasilnim partnerjem (Giles - Sims, 1998).

4.2 Nasilju v družini izpostavljeni otroci

Nasilni domovi običajno vključujejo otroke, in ti so v nasilje vključeni neposredno ali posredno. Mnogi otroci so poleg svojih mater žrtve nasilja s strani moškega v družini, mnogi so deležni nasilja obeh staršev ali skrbnikov, ali pa nasilje v družini vidijo in slišijo. V vseh primerih ima izpostavljenost družinskemu nasilju na njihov razvoj slab vpliv, ki ga ne smemo zanemariti. Raziskave so pokazale, da obstaja povezava med nasiljem nad partnerko in zlorabo otrok. Večina avtorjev je prepričana, da moški, ki pretepajo svoje žene, običajno to počno tudi svojim otrokom. Nasilje med partnerjema naj bi pogosto spremljalo trpinčenje otrok zaradi tega, ker obstaja velika verjetnost, da bodo očetje, ki trpinčijo svoje žene, škodovali tudi svojim otrokom (Kashani, Allan, 1998). Nekateri otroci so namreč žrtve napadov nasilneža na račun njihove mame ali skupaj z njo (Finkelhor, Wolak, 1998). Po nekaterih podatkih naj bi bilo kar sedemdeset odstotkov moških, ki pretepajo svoje žene, istočasno fizično nasilnih tudi do svojih otrok (Bowker, 1988; O'Hara, 1993, po Lloyd, 1995). Po mnenju drugih avtorjev naj bi moških, ki trpinčijo svoje žene in otroke, bila dobra polovica (Wolfe et al., 1985; Jaffe et al., 1986; Gayford, 1975, po Johnson, 1995). Tudi Filipčičeva (2002) je prepričana, da se nasilje med partnerjema generalizira v nasilje nad otrokom. Po njenem mnenju zaradi nasilja v družinah prihaja tudi do agresivnega vedenja zunaj družine ali drugih oblik deviantnega vedenja. Pahl (1995) trdi, da vzročna povezava poteka ravno obratno, da namreč moški, ki pretepajo svoje otroke, pogosto pretepajo tudi ženo, moški, ki pretepajo svoje žene, pa otrok običajno ne pretepajo.

Mednarodni stalni komite za preprečevanje trpinčenja otrok opredeljuje trpinčenje otroka v družini kot fizično nasilje zoper otroka, zanemarjanje in čustveno zlorabljanje otroka (Končina - Peternel, 1998). Sem spadajo tudi spolno zlorabljanje, vzgojno zanemarjanje, zdravstveno zanemarjanje ali onemogočanje zdravega razvoja (Gelles in Cornell, 1990, po Kingston in Penhale, 1995). Ker se otrok v družini socializira in razvija, je naloga skrbnika, da mu prek primerne vzgoje nudi fizično in čustveno podporo. Trpinčenje otroka se tako izkaže za skrajno obliko disfunkcionalne vzgoje, ki ogroža in prizadene razvoj otrokovih socialnih, čustvenih in vedenjskih kompetenc. Nasilna vzgoja

pomeni, da otroci trpijo v okolju, od katerega se pričakuje, da jih bo podpiralo in varovalo (Cerezo, 1998). Nasilje skrbnika nad otrokom ali družinsko nasilje, usmerjeno v otroka, sestavljajo razna nasilna dejanja, kot so tepež, brce in pretepanje s predmetom (npr. pasom), ki lahko pustijo sledi ali trajne poškodbe tkiva (Kashani, Allan, 1998). Avtorja (ibid., 1998) ugotavljata, da se trpinčenje otrok pojavlja ne glede na socialno-ekonomski status, stopnjo izobrazbe, raso ter ostale značilnosti staršev in otrok. Največ pa naj bi ga bilo (vsaj prijavljenega, op. a.) nad otroki v starosti od treh do štirih let in nad najstniki med petnajstim in sedemnajstim letom (Straus, Gelles, Steinmetz, 1980, po ibid.). Študija Jaffeja in Wilsona (1998) med štiri- do šestnajstletnimi otroki in njihovimi materami je pokazala, da imajo otroci iz nasilnih družin v večji meri vedenjske težave in da so večinoma manj kompetentnih kot otroci iz nenasilnih družin. Te težave so bile največje pri dečkih iz nasilnih družin in otrocih, ki so bili pogosteje izpostavljeni hudim oblikam fizičnega nasilja. Več kot četrtnina otrok iz nasilnih družin je imela težave, ki bi jih lahko uvrstili med klinične. Temu moramo nameniti posebno pozornost predvsem, ko nudimo pomoč žrtvam družinskega nasilja.

Pri zlorabljenih otrocih se pogosto pojavijo motnje vedenja, motnje koncentracije, motnje v odnosih, agresivnost, beganje od doma, samopoškodbe, kraje itd. (Kashani, Allan, 1998). Cerezo (1998) opozarja, da se poleg vedenjskih motenj pri trpinčenih otrocih v večji meri pojavlja tudi deviantno vedenje. Zgodnje izkušnje se namreč vkodirajo kot notranje reprezentativni model o drugih ljudeh, sebi in socialnih odnosih, kar vpliva na način, na katerega otrok vstopa v odnos z mamo, drugimi in okoljem. Vedenjske težave otrok pa so lahko tudi odraz drugih dejavnikov v nasilnih družinah, kot so stres, pomanjkanje podpore v okolju ali neprimerna vzgoja. Vedenjske težave otroka lahko sprožijo družinsko nasilje. Žrtve nasilja v družini pogosto kažejo simptome depresije, kot so socialni umik, nizka samopodoba, neješčnost, kronična utrujenost, občutek brezizhodnosti itd. (Kashani, Allan, 1998). Zaradi intenzivnega in nepopustljivega pritiska se lahko pojavijo celo suicidalne ali homicidalne misli. Mladoletniki, ki so zakrivali umor v družini, običajno izhajajo iz zelo nasilnih družin (Kashani, Darby et al., 1997, po Kashani, Allan, 1998). Pri nekaterih trpinčenih otrocih se pojavljajo tudi simptomi postravmatične stresne motnje. Ta

se lahko razvije, če je otrok priča obračunu med staršema (Black, Kaplan, 1988; Pynoos, Nader, 1990, po Kashani, Allan, 1998), bolj običajna pa je pri spolno zlorabljenih otrocih. Pri otroku se razvijejo travme, strah pred staršem, sram, nizka samopodoba, enureza in druge oblike regresivnega vedenja. Zlorabljeni otroci imajo običajno moten tudi socialni razvoj in občutijo motnje v odnosih z drugimi. Če sta oba starša nasilna do otroka ali pa ga zanemarjata, so otrok in starša odtujeni, saj nasilni starši redko iščejo interakcije z otrokom, prav tako je med njimi malo telesnega stika, starši pa tudi ne kažejo topline oziroma je njihov odnos do otroka odklonilen (ibid.).

Socialne motnje negativno vplivajo na iskanje socialne podpore zunaj družine za pomoč pri reševanju težav, saj otrok ne zna poiskati pomoči in je tako ujet v past. Te težave se lahko prenesejo tudi v odraslost in vplivajo na posameznika vse življenje, tako da ovirajo podporo iz okolja, intimne odnose in poklicno delovanje posameznika (Kashani, Allan, 1998). V skladu s teorijo o medgeneracijskem prenosu oz. teorijo socialnega učenja pa biti žrtev nasilja ali biti priča nasilju med partnerjema v otroštvu lahko vodi v partnersko nasilje v odraslosti. Otroke, ki so priča partnerskemu nasilju, včasih opisujejo kot "jo-jo" otroke, "pozabljene" ali "nenačrtovane žrtve" (Kashani, Allan, 1998). Ti otroci bodo verjetno kot odrasli zmedeni glede pomena ljubezni, nasilja in intimnosti med partnerjema, saj je otrokov odnos s staršem popačen, ker je moral mamó in očeta gledati ali kot žrtev ali kot nasilneža ali oboje (Finkelhor, Wolak, 1998). Po Jaffeju lahko otroci, ki so priča nasilju v družini, utrpijo bolezni, ki so posledica stresa, postanejo nezaupljivi, razvijejo motnje vedenja, začnejo prevzemati materino vlogo, se izolirajo (Jaffe et al., 1991, po Johnson, 1995) ali pa se pri njih pojavijo motnje spanja, nasilništvo, izbruhi, nezmožnost koncentracije, kronična anksioznost, občutki krivde, ker niso preprečili nasilja nad mamó, utrujenost, ker so bili vso noč budni, itd. (Jaffe et al., 1991, po Lloyd, 1995). Deklice običajno internalizirajo stisko in občutijo depresivnost in anksioznost, dečki pa najpogosteje stisko kažejo navzven prek agresivnosti in upornosti.

Včasih pa so otroci več kot le opazovalci nasilja, lahko so neposredno vključeni v nasilje med staršema in se celo poškodujejo, ko poskušajo zaščititi mamó. Otroke lahko nasilneži silijo, da gledajo ali sodelujejo v trpinčenju. Nasilen možki lahko tudi uporabi otroke za manipulacijo z žensko, potem ko je zapustila dom. Ker psihično

nasilje ne pušča vidnih posledic, večinoma ostane spregledano in je težko dokazljivo. Je pa pomembno za zdravje otrok in mladostnikov in lahko povzroči več škode kot telesno nasilje. Žal je to področje še dokaj neraziskano.

5 Zaključek

Nasilje v družini je prvotno družbeni problem, zato ga moramo najprej obravnavati kot takšnega. Kot vzrok za nasilje v družini se je izkazalo predvsem nesorazmerje moči med žrtvijo in nasilnežem. Žrtve nasilja so ujete v nasilno zvezo zaradi pomanjkanja alternativ, nasilnež pa ve, da je zelo malo možnosti, da bo moral odgovarjati za svoja dejanja. Uporaba pojma "družinsko nasilje" kaže le na določeno družbeno konstrukcijo, v resnici pa gre večinoma za nasilje nad ženskami. Nasilje v družini ni enkratni dogodek, s časom se stopnjuje in postaja bolj pogosto, lahko se prenese tudi na otroke in traja tako dolgo, dokler ženska skupaj z otroki partnerja ne zapusti ali pa jo nasilnež ubije. Poleg poškodb in psihičnih težav žrtev nasilja v družini je med hujšimi posledicami socialna izolacija ženske. Ta ji onemogoča dostop do potrebne pomoči, njo in otroke pa s tem naredi žrtve. Nasilja v družini ni lahko obravnavati zaradi njegove povezanosti z mnogimi človeškimi dejavniki in situacijami ter zaradi tesnega odnosa, ki obstaja med žrtvijo in nasilnežem. Zaradi ranljivega položaja žrtve v družini te težko prijavijo nasilje, ki se dogaja v njihovem domu, zato je pri teh kaznivih dejanjih veliko temno polje. Intervencije se morajo nasilja v družini lotiti kot problema dominacije ter nadzora virov in ljudi. Da bi kar največ pridobile od služb, ki nudijo pomoč, morajo žrtve imeti na voljo primerne vire in načine, da zagotovijo varnost sebi in svojim otrokom.

6 Literatura

Cerezo, M. A. (1998). Parent-child conflict, coercive family interaction, and physical child abuse. V R. C. A. Klein, (ur.), *Multidisciplinary Perspectives on Family Violence*. New York: Routledge.

Croghan, R., Miell, D. (1998). Making sense of family conflict: Influences on account making. V R. C. A. Klein, (ur.), *Multidisciplinary Perspectives on Family Violence*. New York: Routledge.

Dobash, R. E., Dobash, R. P. (1998). Violent Men and Violent Contexts. V R. E. Dobash in R. P. Dobash (ur.), *Rethinking Violence Against Women*. London: Sage Publications Inc.

Dobash, R. E., Dobash, R. P. (et al.) (2000). *Changing Violent Men*. London: Sage Publications Inc.

Filipčič, K. (2002). *Nasilje v družini*. Ljubljana: Bonex.

Finkelhor, D., Wolak, J. (1998). Children Exposed to Partner Violence. V J. Jasinski, L. M. Williams (ur.), *Partner Violence: A Comprehensive Review of 20 Years of Research*. London: Sage Publications Inc.

Giles - Sims, J. (1998). The Aftermath of Partner Violence. V J. Jasinski, L. M. Williams (ur.), *Partner Violence: A Comprehensive Review of 20 Years of Research*. London: Sage Publications Inc.

Gordon, L. (1989). *Heroes of Their Own Lives: The Politics and History of Family Violence*. London: Virago.

Hoff, L. (1990). *Battered Women as Survivors*. New York: Routledge.

Jaffe, P., Wilson, S. K., Wolfe, D. A., Zak, L. (1998). Children of Battered Women: The Relation of Child Behaviour to Family Violence and Maternal Stress. V *Legal Interventions in Family Violence: Research Findings and Policy Implications*. Washington: U. S. Department of Justice.

Jasinski, J. L., Kaufman Kantor, G. (1998). Dynamics and Risk Factors in Partner Violence. V J. Jasinski, L. M. Williams (ur.), *Partner Violence: A Comprehensive Review of 20 Years of Research*. London: Sage Publications Inc.

Johnson, B., Li, D., Websdale, N. (1998). Florida Mortality Review Project: Executive Summary. V *Legal Interventions in Family Violence: Research Findings and Policy Implications*. Washington: U. S. Department of Justice.

Johnson, N. (1995). Domestic Violence: An Overview. V P. Kinston in B. Penhale (ur.), *Family Violence and the Caring Professions*. London: MacMillan Press Ltd.

Kaj je nasilje? (b.d.). Pridobljeno 12. 8. 2005 s svetovnega spleta: http://www.drustvo-zenska-svetovalnica.si/nasilje_1.php.

Kashani, J. H., Allan, W. D. (1998). *The Impact of Family Violence on Children and Adolescents*. London: Sage Publications Inc.

Kelly, L. (1999). *Domestic Violence Matters: An Evaluation of a Development Project*. London: Home Office Research Study.

Kingston, P., Penhale, B. (1995). Family Violence: Framing the Issues. V P. Kinston in B. Penhale (ur.), *Family Violence and the Caring Professions*. London: MacMillan Press Ltd.

Končina Peternel, M. (1998). *Pomoč otrokom, ko starši odpovedo*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Lloyd, S. (1995). Social Work and Domestic Violence. V P. Kinston in B. Penhale (ur.), *Family Violence and the Caring Professions*. London: MacMillan Press Ltd.

Mahoney, P., Williams, L. M. (1998). Sexual Assault in Marriage: Prevalence, Consequences and Treatment of Wife Rape. V J. Jasinski, L. M. Williams (ur.), *Partner Violence: A Comprehensive Review of 20 Years of Research*. London: Sage Publications Inc.

Orme, J. (1994). Violent Women. V C. Lupton in T. Gillespie (ur.), *Working with Violence*. London: MacMillan Press Ltd.

Pahl, J. (1995). Health Professionals and Violence Against Women. V P. Kinston in B. Penhale (ur.), *Family Violence and the Caring Professions*. London: MacMillan Press Ltd.

Plaz, M., Veselič, Š. (2002). Nasilje nad ženskami in nasilje nad otroki v družini. V A. Aničić in drugi. (ur.), *Nasilje – Nenasilje: Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: Založba Ljubljana.

Sherman, L. W. (1992). *Policing Domestic Violence*. New York: The Free Press.

Smith, D. (1995). *Criminology for Social Work*. London: Macmillan Press Ltd.

Theodossopoulou, M., Theodossopoulou-Papalois, V. (1998). The discourse of philotimo and conflict resolution in an urban Greek family: A psychosocial approach. V R. C. A. Klein, (ur.), *Multidisciplinary Perspectives on Family Violence*. New York: Routledge.

Zaviršek, D. (1997). Diskurzi o nasilju in pomoči. *Socialno delo, let. 36, št. 5–6, s. 329–345*.

Prosti čas mladih v 21. stoletju

Leisure time of the young in the 21st century

Metka Kuhar

Povzetek

Metka Kuhar, dr. soc. psih., Fakulteta za družbene vede, Kardeljeva pl. 5, 1000 Ljubljana, e-mail: metka.kuhar@fdv.uni-lj.si

Obzorja mladih so vse bolj raznovrstna in kompetitivna, zato mladi bolj kot kdaj koli prej potrebujejo čas za sprostitvev, umiritev in počitek, razvedrilo, zabavo ter socialno in osebno izpolnitev. Raziskave na različnih vzorcih mladih v Sloveniji kažejo, da so najpogostejši načini preživljanja prostega časa med slovensko mladino pasivni – gledanje televizije, poslušanje glasbe, delno lahko zraven štejemo tudi druženje s prijatelji (klepetanje, pohajkovanje). Bolj aktivne in ustvarjalne prostočasne dejavnosti so relativno manj razširjene in pogoste. V zvezi s preživljanjem prostega časa izpostavljam naslednje “pasti”: 1) prevlada medijsko usmerjanih in potrošniško oblikovanih pasivnih, nekreativnih prostočasnih vzorcev, 2) komercializacija prostočasnih aktivnosti ustvarja neenakosti in izključenosti, 3) vse več mladih se v prostem času zateka v individualno zasebnost svoje družine, kar je problematično za mlade, ki eksistencialnih, emocionalnih in drugih družinskih opor nimajo na razpolago, 4) vse večji poudarek na strateški “izrabi” prostega časa za nabiranje kompetenc, certifikatov, namensko oblikovanje telesa itd. prispeva k

večjim obremenitvam in dodatnemu stresu, 5) brezposelni in učno neuspešni mladi svoj čas pogosteje preživljajo pasivno, kar ne vodi do kreativnega soočanja s problemi. K bolj kreativnemu in dejavnemu preživljanju prostega časa mlade lahko usmerjajo mladinski klubi in centri, ki poleg široke palete možne ponudbe predstavljajo tudi prostor avtonomnega druženja, vrstniškega združevanja in s tem generacijske solidarnosti.

Ključne besede: *mladi, prosti čas, pasivnost, raziskave mladine, mladinski centri.*

Abstract

Activities of the young being increasingly diverse and competitive, they nowadays – more than ever before – need sufficient time for relaxation, rest, entertainment, as well as for social and personal fulfillment. Research studies on different samples of the young in Slovenia show that the most frequent ways of spending free time amongst the Slovene youth are distinctly passive – watching TV, listening to music, partly also associating with friends (chatting, strolling around). More active and creative leisure activities are less frequent and popular. I would expose the following »traps«, related to leisure time: 1) the prevalence of media-directed and consumer-based passive, non-creative free time patterns, 2) commercialization of leisure activities generating inequality and exclusion, 3) increasing number of young people resorting to the individual privacy of family life in their free time; this might be a problem for the young who lack such existential, emotional and family support, 4) the increasing emphasis on the strategic »use« of free time for the acquisition of different competences, certificates, for fitness, etc., which in turn contributes to additional stress and burdens, 5) unemployed young with

poor school success especially tend to passive forms of free time spending, which prevents them from tackling their problems in a creative way. Youth clubs and centers can be the ones stimulating the young towards more creative and active free time spending; apart from offering a wide spectrum of events, they also provide space for autonomous associating, group activities and generational solidarity.

Key words: *youth, leisure time, passivity, youth research, youth centers.*

Uvod

Prostočasne aktivnosti mladih¹ v zahodnih družbah so bile pogosto predmet raziskav. Sociologi se že od druge svetovne vojne dalje ukvarjajo z vprašanjem, kako mladi preživljajo čas, ko niso v šoli ali na trgu dela, in kako procesi modernizacije vplivajo na prostočasne dejavnosti. Definiranje prostega časa sploh ni enostavno opravilo, saj ne gre le za skupek aktivnosti ali razporeditev časa, ampak ga vsakdo definira glede na lastno percepcijo šolskih in službenih zahtev, vsakodnevnih obveznosti, odgovornosti v družini, plačanega dela. Še najpogosteje se ga definira kot nedelovni čas, čas zase, za predah, zabavo, umiritev in počitek; čas, ko lahko počneš, kar želiš, po lastni izbiri oz. ko se ukvarjaš z aktivnostmi, ki nudijo raznolikost, razvedrilo, sprostitev, socialno in osebno izpolnitev. V modernih družbah se prosti čas na račun skrajševanja delovnikov in podaljševanja življenjske dobe vse bolj podaljšuje.

Odrasli zaposleni ljudje prosti čas vse pogosteje uporabijo za lastno regeneracijo, za kompenzacijo identitetnih izgub in razreševanje konfliktov, ki nastajajo v drugih sferah življenja, za druženje in vzdrževanje socialnih mrež (Ule, 2000: 62). Ta čas

¹ Evropske vladne politike definirajo mladino kot družbene skupine različnih starostnih razponov, večinoma med 15 in 25–30 let. Po definiciji Evropske unije in Sveta Evrope so mladi starostna skupina med 13. in 30. letom, po definiciji Organizacije združenih narodov pa med 15. in 24. letom. Slovenska mladinska politika definira mladino kot starostno skupino med 14. in 27. letom.

je nujno potreben, da ljudje vzdržimo napetosti v drugih sferah. To velja v veliki meri tudi za mlade, ki še niso zaposleni, saj so zaradi storilnostnih pritiskov šolanja tudi njihovi horizonti vse bolj raznovrstni, kompetitivni, obremenilni in frenetični. Ravnotežje med prostim in delovnim časom (tudi časom, prebitim v šoli, in časom za pripravo na šolo) se zaradi zahtevnosti ter spremenljivosti dela in šolanja vse bolj ruši. Večeri in vikendi niso več povsem prosti, dodatno izobraževanje postaja vseživljenjska stalnica in zahteva intrinzično motivacijo.

Prosti čas velja tudi za čas, ko mladi lahko odkrivajo in razvijajo individualna zanimanja, osebno identiteto ter se z eksperimentiranjem preizkušajo v različnih socialnih vlogah. Raziskovalci mladine v Evropi in ZDA so pokazali, da prostočasne možnosti mladim omogočajo razvoj različnih življenjskih stilov in potrošniških vzorcev (Furlong in Cartmel, 1997; Hendry idr., 1996), med katerimi najdemo tudi take, ki se upirajo prevladujočim kulturnim vzorcem. Udejstvovanje mladih v prostem času je v preteklosti, zlasti v sedemdesetih, neredko vodilo v nastanek različnih mladinskih skupin in mladinskih subkultur. Prosti čas je pomembno prispeval k osnovanju mladosti kot samostojnega življenjskega obdobja in k sociokulturnemu osamosvajanju mladih (Ule, 1996: 79). Uletova (1996) trdi, da obstaja med mladinsko (sub)kulturo in prostim časom mladih tesna povezava. Mladinske subkulture resnično zaživijo šele v prostem času, a ustvarjanje mladinske scene in stilov je obenem povzročilo preseganje delitev na delovni/šolski in prosti čas.

Prostočasne dejavnosti pomembno vplivajo na razvoj mladih ravno zato, ker imajo mladi v tem času ponavadi več avtonomije kot v drugih dnevniških aktivnostih. Številne empirične študije dokazujejo, da je aktivno preživljanje prostega časa povezano s pozitivnimi razvojnimi rezultati, npr. z boljšim šolskim uspehom, prilagodljivostjo, boljšim mentalnim zdravjem (Coatsworth idr., 2005). Te aktivnosti dajejo občutke kompetentnosti in samorealizacije. Bjarnadottir (2004) na podlagi intervjujev z islandskimi adolescenti in adolescentkami ugotavlja, da prostočasne dejavnosti prispevajo k štirim dimenzijam kompetentnosti: 1) k zunanji osebni oz. praktični kompetentnosti (fizično in kognitivno znanje, obvladovanje nečesa konkretnega), 2) notranji osebni oz. emocionalni kompetentnosti (npr. samonadzor), 3) zunanji socialni kompetentnosti (socialne veščine) in 4) notranji osebni

kompetentnosti (sposobnost refleksije). Dosledna prostočasna participacija je tudi preventiva pred kriminalnimi dejanji in depresivnimi razpoloženji. Seveda pa določene aktivnosti (npr. obiskovanje lokalov, koncertov, športnih prireditev) vodijo k višjim stopnjam pitja alkohola in delinkventnosti (prav tam). Svet Evrope je tako izdal celo priporočilo, da naj bi javni in zasebni sektor ter nevladne organizacije državljane vzgajali h konstruktivnemu preživljanju prostega časa (Recommendation 1717, 2005).

Preživljanje prostega časa

Mladi seveda niso homogena skupina, zato so med njimi precejšnje razlike tudi v načinih preživljanja prostega časa². Na prostočasne dejavnosti vplivajo raznovrstni dejavniki, kot so motivacija, potrebe, kompetentnost, starost, spol, družbeni sloj, kupna moč, mobilnost, legalne in starševske omejitve itd. Različne študije so prostočasne dejavnosti mladih skušale strukturirati s pomočjo faktorске analize. Faktorizacija kaže strukturiranost prostega časa po neodvisnih dimenzijah. Raziskava na vzorcu 13- do 20-letnih Britancev (Hendry idr., 1996: 43) je izpostavila naslednje dimenzije preživljanja prostega časa: 1) aktivno ukvarjanje s športom in drugimi organiziranimi aktivnostmi, 2) uporaba športnih možnosti v soseski (npr. košarkaškega igrišča), 3) obiskovanje lokalov in konzumiranje alkohola, 4) obiskovanje prijateljev in obiski prijateljev, 5) udeležba na različnih prizoriščih mladinsko usmerjene kulture (npr. disko in glasbeni klubi), 6) pasivno spremljanje športa, 7) obiskovanje kina in zabavnih prireditev, 8) postopanje po cesti. Uletova (1995) je z raziskavo na srednješolski mladini v Sloveniji prišla do naslednje konfiguracije faktorškega prostora: 1) druženje, pogovori z vrstniki, 2) glasbeno-umetniška ustvarjalnost mladih, 3) pisna in bralna produkcija mladih, 4) prosti čas s starši in sorodniki, 5) ukvarjanje s športom, 6) lenarjenje, 7) delo z računalnikom in gledanje informativnih oddaj na televiziji.

² Zaradi številnih dejavnikov, ki so delovali na razvoj mladine v razvitih družbah, zlasti pa zaradi vse bolj univerzalnih in vseživljenjskih učno-izobraževalnih procesov, ki vedno bolj zajemajo vse generacije ljudi, in zaradi drugačnih zahtev trga postaja potreba po starostnem segmentiranju družbe na mlade in odrasle v zadržem času celo vse manj aktualna (Ule in Renner, 1998: 8).

Raziskave na različnih vzorcih mladih v Sloveniji kažejo, da največ mladih preživlja relativno največji delež prostega časa s prijatelji oz. prijateljicami in partnerji oz. partnericami (npr. Ule, 1995; Ule, 1996; Ule, 2000; Ule in Kuhar, 2002; Eurobarometer 2003.1; Ule in Rener, 1998; Gril, 2004; Žavbi in Vipavc - Brvar, 2004).³ Naštete raziskave kažejo, da so med najpogostejšimi prostočasnimi dejavnostmi različnih starostnih kategorij mladih in mladih iz različnih okolij (slovenskega na splošno in ljubljanskega oz. ljubljanskega z okolico) še gledanje televizije, poslušanje glasbe, pa tudi ukvarjanje s športom. Precej mladih tudi hodi v kino, gledališče ali na koncerte, na sprehod ali se ukvarjajo z računalnikom. Najosnovnejši vpogled v načine preživljanja prostega časa mladih med 15. in 24. letom daje raziskava Eurobarometer 2003.1., ki je bila izvedena v državah,⁴ ki so bile pred 1. majem 2004 še kandidatke za vstop v Evropsko unijo (glej tabelo 1).

Tabela 1: Ali se v prostem času običajno ukvarjate s katero od naštetih dejavnosti?

Dejavnost	%
druženje s prijatelji	84
gledanje televizije	77
poslušanje glasbe	75
šport	71
obisk kina, gledališča ali koncertov	62
sprehod, vožnja z avtom, kolesarjenje	60
uporaba računalnika, video iger, spleta itd.	58
pomoč doma	50
branje	44
nakupovanje	44
ples	24
honorarno delo	21
dejavnosti tipa "naredi sam"	15
igranje inštrumenta	14
pomoč ljudem, prostovoljno delo itd.	11
slikanje	9

Vir: Eurobarometer 2003.1, reprezentativni vzorec 15- do 24-letnikov.

³ Naštete raziskave so bile opravljene na naslednjih vzorcih: na dijaškem leta 1993 (Ule, 1995); na vzorcu študentov in študentk Univerze v Ljubljani in Univerze v Mariboru leta 1995 (Ule, 1996); leta 2000 na reprezentativnem

Na način preživljanja prostega časa statistično najbolj značilno vplivata spol in starost anketiranih. Dejavnosti, s katerimi se ukvarja znatno večji delež anketirank kot anketirancev, so: branje, nakupovanje, ples, pomoč doma. Obratno, torej večji delež anketirancev, se ukvarja z naslednjimi dejavnostmi: šport, delo z računalnikom, honorarno delo. Očitno se priložnostne dejavnosti delijo na tradicionalistično bolj ženske in bolj moške. Podatki Eurobarometra 2003.1 kažejo tudi, da s starostjo upada delež tistih, ki se ukvarjajo s športom, računalnikom, igranjem inštrumenta, slikanjem in plesom, narašča pa delež mladih, ki honorarno delajo ter obiskujejo kino, gledališče in hodijo na koncerte. Velikost naselja, kjer živijo (ruralno, manjše ali večje mesto) statistično najbolj vpliva na pogostost obiskovanja kina, gledališča ali koncertov. Razumljivo je, da mladi iz večjih urbanih krajev pogosteje hodijo na tovrstne kulturne prireditve, saj jim mestna infrastruktura to omogoča. Na način preživljanja prostega časa pomembno vpliva še študentski status. Študentje in študentke več berejo, več se ukvarjajo z računalniki in športom ter pogosteje obiskujejo kulturne prireditve kot ostala mladina.

Podatki Eurobarometra 2003.1 dajejo vpogled tudi v aktivno sodelovanje v organizacijah (glej tabelo 2), kar lahko vsaj pogojno štejemo k priložnostnim dejavnostim. V Sloveniji (poleg Slovaške) je med nazadnje priključenimi članicami Evropske unije najnižji delež mladih (tj. tretjina), ki izjavljajo, da aktivno ne sodelujejo v kakšnem klubu ali organizaciji – torej je kar dve tretjini mladih vključenih v različne organizacije. Največ organizirane mladine je v športnih klubih in zvezah. Delež mladih v mladinskih organizacijah znaša slabo osmino 15- do 24-letnikov. Po desetino oz. slabo desetino mladih najdemo v klubih, ki povezujejo ljudi na podlagi hobijev (zbirateljstva, računalništva itd.), v kulturnih oz. umetniških in verskih organizacijah. Relativno malo mladih je vpetih v

vzorcu mladih v Sloveniji, starih med 16 in 29 let (Ule in Kuhar, 2002); na slovenskih mladih med 15. in 24. letom (Eurobarometer 2003.1); na učencih osmih razredov in drugih letnikov ljubljanske občine (Rener in Ule, 1998); na vzorcu ljubljanske mladine med 12. in 26. letom (Gril, 2004) ter med 12- do 17-letnimi mladimi iz Ljubljane z okolico (Žavbi in Vipavc Brvar, 2004).

⁴ Eurobarometer 2003.1 je bil izveden v naslednjih državah: Ciper, Češka, Estonija, Madžarska, Latvija, Litva, Malta, Poljska, Slovaška in Slovenija.

dobrodelne in naravovarstvene organizacije, še manj pa v sindikate in politične stranke, organizacije za varstvo človekovih pravic ter združenje potrošnikov.

Tabela 2: Aktivno sodelovanje v organizacijah.

Organizacija	%
v nobenem klubu ali organizaciji	33
športni klubi, zveze	25
mladinske organizacije (taborniki, mladinski klubi)	14
klubi/združenja, ki povezujejo ljudi s podobnimi hobiji/interesi (zbiralsko društvo, "fan klubi", računalniški krožki)	10
kulturne ali umetniške organizacije	9
verske ali župnijske organizacije	8
socialna pomoč ali dobrodelne organizacije	5
drugi klubi in organizacije	5
organizacije za varstvo narave, živali, okolja	4
sindikati ali politične stranke	2
gibanja ali organizacije za varstvo človekovih pravic	2
združenja potrošnikov	1

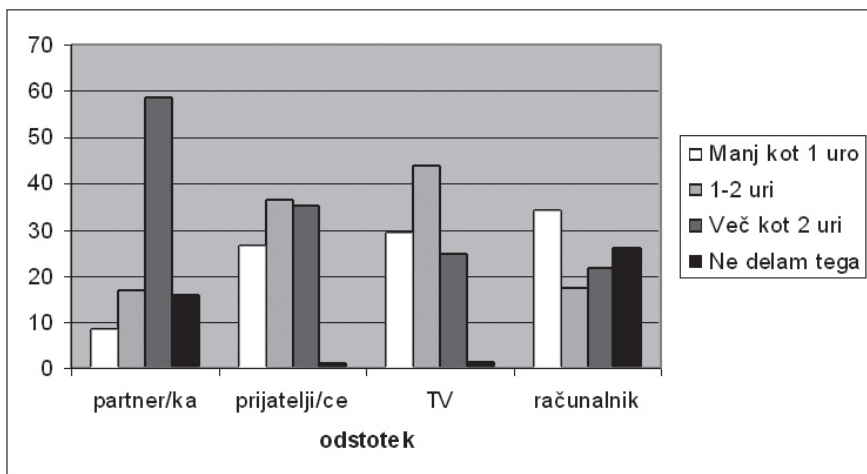
Vir: Eurobarometer 2003.1, reprezentativni vzorec 15- do 24-letnikov.

Glede aktivnosti sodelovanja v naštetih organizacijah spol pomembno vpliva le na vključenost v športne klube, v katerih sodeluje vsaj dvakrat več fantov kot deklet. Vključenost v organizacije se v povprečju zmanjšuje s starostjo, le delež mladih, vključenih v sindikate, politične stranke in združenje potrošnikov, se s starostjo rahlo viša. Študentski status vpliva tudi na sodelovanje v organizacijah. Študentje so pogosteje aktivni v mladinskih organizacijah, športnih klubih in organizacijah, ki povezujejo ljudi s podobnimi hobiji. Na aktivnost v različnih tipih organizacij statistično značilno vpliva velikost kraja bivanja. Mladi iz ruralnih okolij so pogosteje aktivni v verskih ali župnijskih organizacijah ter manj v športnih in tistih organizacijah, ki povezujejo ljudi s podobnimi hobiji.

Koliko prostega časa pa mladim zapolnjujejo posamezne aktivnosti? Raziskava Mladina 2000 (glej graf 1), izvedena na reprezentativnem vzorcu mladih med 16. in 29. letom, je pokazala, da mladi daleč največ prostega časa v običajnem delovniku porabijo za druženje s partnerjem/partnerico in prijatelji/

prijateljicami (glej tudi Ule in Kuhar, 2002). Skoraj 80 odstotkov jih porabi za druženje najmanj eno do dve ali celo več kot dve uri na dan. Televizijo skoraj polovica gleda uro do dve na dan, četrtina pa celo več kot dve uri. Tudi druge raziskave opozarjajo, da mladi pred televizijskim zaslonom prebijejo veliko časa (glej npr. Dolničar in Nadoh, 2004). Z računalnikom se približno štiri desetine mladih ukvarja vsaj uro do dve ali več kot dve uri dnevno, še vedno pa več kot četrtina 16- do 29-letnikov izjavlja, da tega sploh ne počnejo.

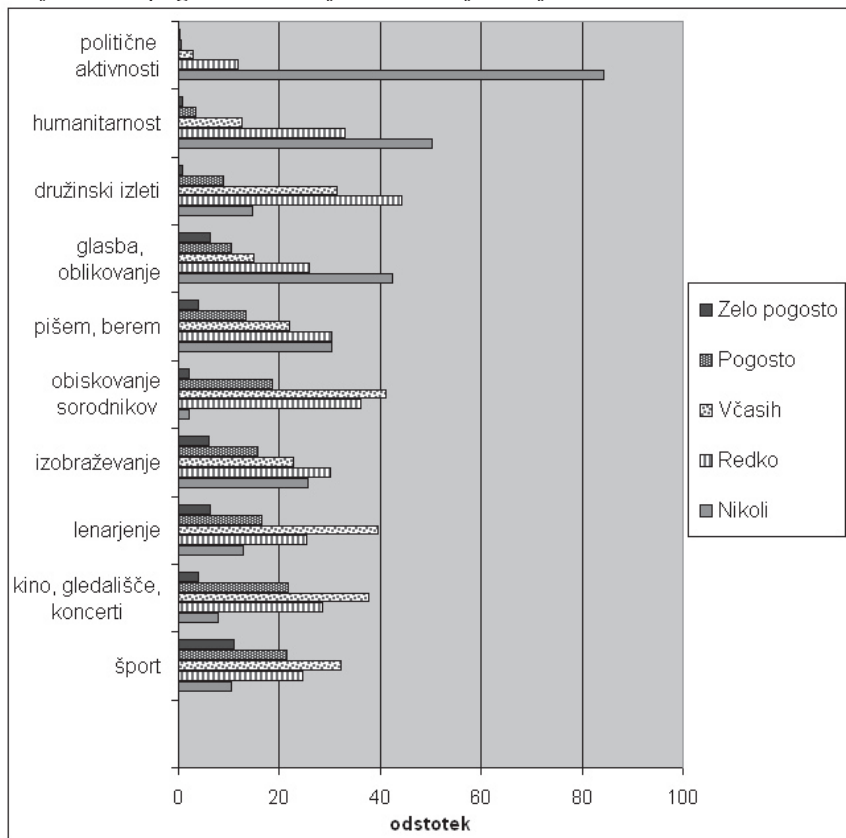
Graf 1: Koliko časa porabiš za našteje dejavnosti v običajnem delovnem dnevu?



Vir: Raziskava Mladina 2000, reprezentativni vzorec 16- do 29-letnikov.

Raziskava Mladina 2000 daje tudi natančnejši vpogled v pogostost ukvarjanja z določenimi dejavnostmi (glej graf 2). Deleži mladih, ki se pogosto ali zelo pogosto ukvarjajo s posameznimi dejavnostmi, so v povprečju nizki. Najvišji so pri ukvarjanju s športom in obiskovanju kulturnih prireditev, izrazito nizki so pri političnih aktivnostih in humanitarnosti, pešata tudi branje in pisanje. Raziskava Mladina 2000 prikaže dejavnosti mladih, ki so že zaposleni. Za zaposlene je posebej značilno več izletov, manj ukvarjanja z glasbo, športom, manj obiskovanja kina, gledališča in koncertov ter manj lenarjenja. Njihov prosti čas je bolj strukturiran.

Graf 2: Kako pogosto se ukvarjaš z naslednjimi dejavnostmi?



Vir: Raziskava Mladina 2000, reprezentativni vzorec 16- do 29-letnikov.

Bolj poglobljen vpogled v prostočasne dejavnosti mladih daje raziskava o prostem času mladih v Ljubljani (Gril, 2004). Grilova je na vzorcu 2000 mladostnikov od 12. do 26. leta izvedla anketo z vprašanji pretežno odrtega tipa. Čeprav je bila raziskava izvedena v Ljubljani, veljajo nekateri ugotovitve verjetno tudi za druga, zlasti urbana naselja. Analiza odgovorov kaže, da z naraščajočo starostjo upada vključevanje mladostnikov v organizirane prostočasne dejavnosti. Le šestina mlajših mladostnikov – osnovnošolcev – ne obiskuje nobenega krožka (17,4 %). Ostali osnovnošolci povprečno obiskujejo po dva krožka, od tega najpogosteje krožek tujega jezika. Sledijo košarka, verouk, ples, glasbena šola, odbojka, pevski zbor in nogomet. Sodelovanje v organiziranih dejavnostih pade ob prehodu

iz osnovne v srednjo šolo. Obenem je ponudba krožkov v osnovnih šolah večja kot v srednjih.

Več kot dve petini srednjih mladostnikov – srednješolcev – (44,2 %) ne obiskuje nobenega krožka ali druge organizirane prostočasne dejavnosti. Ostali srednješolci povprečno obiskujejo en krožek do dva (srednja vrednost je 1,47). Približno osmina srednješolcev hodi v fitnes ali na aerobiko. Enak delež jih je vključenih v glasbeno skupino ali pevski zbor. Nekoliko manj se jih kot izvenšolsko dejavnost uči tuji jezik. Med starejšimi mladostniki jih skoraj dve petini (38,7 %) ne obiskuje nobene organizirane prostočasne dejavnosti, ostali pa povprečno obiskujejo eno do dve organizirani dejavnosti (povprečje znaša 1,40). Četrtnina starejših mladostnikov obiskuje fitnes ali aerobiko, šestina jih dela kot prostovoljci, osmina jih pleše. Nekoliko manj kot desetina jih je vključenih v glasbeno skupino ali pevski zbor, tak delež jih deluje tudi v raznih društvih. Ostalih organiziranih dejavnosti ali krožkov se starejši mladostniki udeležujejo v manj kot 6 % primerov (prav tam, 7).

Ta analiza potrjuje, da se mladi vseh starosti v prostem času najpogosteje ukvarjajo s športom, poslušajo glasbo in gledajo televizijo ter se družijo s prijatelji. Iz mlajšega v srednje mladostništvo se povečuje delež časa, ki ga mladostniki preživijo s prijatelji, zmanjša pa se delež časa, ki ga preživijo z družino. Delež samostojno preživetega prostega časa se s starostjo mladostnikov ne spreminja. To kaže, da postajajo s starostjo prijatelji vse pomembnejši (prav tam, 9). Mladostniki vseh starostnih skupin se s prijatelji večinoma pogovarjajo, šalijo, družijo, zabavajo in predajajo užitek (ob pijači, cigaretah, drogah). Skupaj s prijatelji hodijo v kino, na šport, po lokalih, na sprehode ali pohajkujejo po mestu. Skupaj se tudi igrajo in ustvarjajo (prav tam, 10).

V raziskavi, ki sta jo Žavbijeva in Vipavc-Brvarjeva izvedli na reprezentativnem vzorcu osnovnošolcev in srednješolcev Ljubljane z okolico, najdemo podatek o tem, kako pogosto se mladi ukvarjajo s prostovoljnimi deli, kar je v družbenem in tudi individualnem smislu ena pomembnejših prostočasnih dejavnosti. S prostovoljnimi deli se v ljubljanski občini z okolico ukvarjajo štirje odstotki mladih med 12. in 17. letom. Težnja po sodelovanju v projektih prostovoljnega dela je visoka, saj je 46 anketirancev izrazilo takšno željo. Do primerljivih rezultatov sta z raziskavo na vzorcu ljubljanskih osnovnošolcev in srednješolcev prišli tudi Uletova in Renerjeva

(1998: 33). Žavbijeve in Vipavc-Brvarjeve sta mladostnike, ki že sodelujejo v prostovoljnih dejavnostih ali bi sodelovali, povprašali, kdo organizira prostovoljno delo. V 36 odstotkih jih organizira šola, v 20 odstotkih nevladna organizacija, v 6 odstotkih Cerkev. Med druge ustanove vprašani umeščajo dom za ostarele, gasilce, bivšo šolo, društvo za zaščito živali, klub ali pa sami sebe oz. prijatelje (Žavbi in Vipavc - Brvar, 2004: 75, 76). Dejavnosti, v katerih bi mladi najraje sodelovali ali že sodelujejo, so urejanje prostorov za zabavo, pomoč vrstnikom/vrstnicam pri težavah in pri učenju.

Kje pa se mladi najpogosteje zbirajo? V Ljubljani so zbirališča mlajših mladostnikov (12- do 14-letnikov) v glavnem ulice in dvorišča, starejši mladostniki (19 do 26 let) se večinoma zbirajo v lokalih, srednji mladostniki (15 do 18 let) pa se pogosto zbirajo tako na ulicah kot v lokalih (Gril, 2004: 11). Za starejše mladostnike se razširijo tudi možnosti obiskovanja različnih javnih prostorov (npr. kulturnih), ki so mlajšim, pa tudi srednjim mladostnikom bolj ko ne nedostopni (omejitve s strani staršev, finančne in programske omejitve). Z višjo starostjo upada pogostost športnih dejavnostih med prijatelji, narašča pa pogostost obiskovanja kina. Grilova trdi, da z naraščajočo starostjo upada pasivno preživljanje prostega časa, pogostejše postajajo aktivne oblike: več jih obiskuje kulturne prireditve, več jih bere ter hodi na izlete in zabave. Približno enako mladostnikov vseh starosti pa se vsakodnevno družijo s prijatelji in se ukvarja s športom ter občasno umetniško ustvarja (prav tam, 8).

Z naraščajočo starostjo med mladimi narašča nezadovoljstvo s preživljanjem prostega časa, čeprav ostaja pod mejo 5 % tudi pri skupini starejših mladostnikov. Mladostniki vseh starosti so večinoma zadovoljni s porabo svojega prostega časa v družini, s prijatelji in samostojno. Mlajši in starejši mladostniki so večinoma zadovoljni tudi s sodelovanjem v klubih in društvih, medtem ko si večina srednjih mladostnikov želi v njih sodelovati več časa. Takega mnenja je tudi okoli 40 % mlajših in starejših mladostnikov (prav tam, 9), tudi pri skupini starejših mladostnikov pa ostaja delež tistih, ki si organiziranih dejavnosti želijo, nekoliko večji od deleža onih, ki si tega ne želijo. Ne glede na starost si mladi v Ljubljani želijo več športa, umetnosti, izletov, potovanj in zabave. Srednji in starejši mladostniki si želijo pogosteje obiskovati kulturne prireditve in več javnega dogajanja kot mlajši ter bolj pogrešajo družabne prostore za mladino. Mlajši in srednji mladostniki pogosteje pogrešajo urejena športna igrišča kot starejši, srednji mladostniki pa si bolj kot drugi

dve skupini želijo več lokalov, diskotek ali zabavišč (prav tam, 13, 14). Glede na to, da take želje izraža ljubljanska mladina, lahko sklepamo, da je v manjših mestih zaradi manjše ponudbe še več povpraševanja po teh prostorih.

Tudi Uletova in Renerjeva (1998) sta z anketo med ljubljanskimi učenci osmih razredov osnovnih šol in drugih letnikov različnih srednjih šol ugotavljali, kakšen je razkorak med dejanskimi prostočasnimi aktivnostmi mladih in zelenimi dejavnostmi. Anketirani so morali sami napisati eno dejavnost, s katero se v prostem času največ ukvarjajo, in eno dejavnost, s katero bi se ukvarjali, če bi imeli možnosti. Odgovori mladih so bili presenetljivi – avtorici večjega razkoraka med obstoječim in zaželenim nista našli pri nobeni dejavnosti razen pri ukvarjanju z ekstremnimi športi. To željo interpretirata kot “fantazijski adrenalinski izlet” (prav tam, 30, 31). Malo verjetno je, da imajo mladi maksimalne možnosti za realizacijo prostočasnih želja, bolj verjetno je, da je problematična sama artikulacija želje (prav tam). Na vprašanje, katere ovire mladim nasploh onemogočajo, da bi se ukvarjali s tistim, s čimer si želijo, so naštevali zlasti pomanjkanje časa zaradi učenja in domačih nalog ter pomanjkanje denarja (prav tam).

K različnim dejavnostim mlade pritegnejo prijatelji ali možnost navezovanja novih stikov. Poleg tega vpliva na to, ali se bodo začeli ukvarjati z dejavnostjo, ocena koristnosti dejavnosti za nadaljnje življenje in to, da se lahko pri dejavnosti prosto izražajo (Gril, 2004: 9). V raziskavi Žavbijeve in Vipavc-Brvarjeve pa anketirani 12- do 17-letniki večinoma izjavljajo, da se za organizirano prostočasno dejavnost odločijo na podlagi splošnega vzdušja, le dobra četrtina se odloča na podlagi skupine ali drugih udeležencev, petina pa na podlagi programa. Način dela, želje staršev, nagrade, vodja krožka in možnost o soodločanju so po podatkih sodeč manj pomembni dejavniki za vključitev v neko prostočasno aktivnost (Žavbi in Vipavc-Brvar, 2004: 72). V raziskavi omenjenih avtoric so anketiranci podali tudi oceno, kako prostočasne dejavnosti vplivajo na določene vidike njihovega življenja in osebnosti. Dijaki in učenci ocenjujejo, da znanje, ki ga pridobijo v prostočasnih aktivnostih, na šolsko udejstvovanje ne vpliva izrazito. Omenjene dejavnosti najbolj vplivajo na znanje, ki jim pride prav v življenju, in na njihovo samozavest, pa tudi na spretnost komuniciranja. Najmanj vpliva pa imajo te dejavnosti po mnenju anketiranih na njihovo kritičnost do sveta.

“Pasti” pri preživljanju prostega časa

V zvezi s preživljanjem prostega časa mladih velja opozoriti na nekaj “pasti”. Kot prvo izpostavljam prevlado medijsko usmerjenih in potrošniško oblikovanih pasivnih, nekreativnih prostočasnih vzorcev, torej *komercializacijo prostega časa*. Sodobna množična kultura spodbuja prostočasne aktivnosti, kot so neselektivno gledanje televizije, nakupovanje, branje lahkega čtiva, obsedenost z igrami, promiskuitetna seksualnost, opijanje – skratka dejavnosti, ki naj bi omogočile “izklop”. Mladi navdušeno sprejemajo nove televizijske programe in popularno glasbo. Tovrstno “zabijanje” časa ponavadi zgolj pomaga pozabiti vsakodneвне napetosti in stiske ter ne prinaša dolgoročnega zadovoljstva. Če mladi samo absorbirajo pripravljene (komercializirane) vsebine, pri tem niso izvorni in ne razvijajo svojih kreativnih potencialov. Določena količina pasivno preživetega prostega časa seveda ni problematična sama po sebi, saj vsakdo potrebuje nekaj takega časa za popolno sprostitev. Problem je, ko se taki vzorci preživljanja časa spremenijo v navado, saj takrat vplivajo na kakovost življenja v celoti: na odnos do dela, družine in življenja nasploh (Ule, 2000: 68). Take oblike najmanj prispevajo k ugodni samopodobi.

Komercializacija prostočasnih aktivnosti ustvarja dodatne socialne *neenakosti in izključenosti*. Številne industrije nenehno proizvajajo izdelke, storitve, dejavnosti, s katerimi želijo napolniti prosti čas mladih. Tudi zametki novih stilov (npr. glasbenih) se takoj skomercializirajo. Z modnimi stili, elektroniko itd. vzdržuje potrošniška družba nadzor nad prostim časom mladih. Ker mladi zaradi trenda na otroke usmerjenih družin razpolagajo z znatnim deležem družinskega proračuna, si lahko sestavijo prostočasne biografije po lastni izbiri (Zeijl idr., 2001). Tisti, ki pa si zaradi slabega materialnega stanja različnih prostočasnih izdelkov in aktivnosti ne morejo privoščiti (npr. obiska kinopredstave, lokalov, vodene telovadbe, novih računalniških tehnologij itd.), se pogosto počutijo prikrajšani. Mladi iz družin višjega sloja imajo več možnosti, da izkoristijo poučne izkušnje, ki jih nudijo številne prostočasne dejavnosti, zlasti organizirane. Poleg tega se lahko bolje izurijo v obvladovanju sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, kar je v zadnjih desetletjih pomemben del neformalnega učenja.

Kot tretjo "past" izpostavljam tendenco k strateški "izrabi" oz. "koriščenju" prostega časa za pridobivanje različnih kompetenc, certifikatov, namensko oblikovanje telesa itd. – vse te dejavnosti naj bi prispevale k boljšemu socialnemu položaju oz. k večji kompetitivnosti na številnih področjih. Če postanejo prostočasne dejavnosti podobne učnim uram, se prostočasna sfera ne loči od drugih sfer; čas, ki naj bi pomagal "napolniti baterije", postaja storilnostno naravnan in vir stresa namesto oddiha. Bolj kot naj bi prosti čas pomembno sodoločal življenjske priložnosti mlade osebe v prihodnosti, v slabšem položaju so mladi, katerim starši ne morejo nuditi primerljive količine časa, denarja in energije oz. katerih starši zaradi pomanjkanja finančnega in kulturnega kapitala nimajo izoblikovane predstave o prostočasni dejavnosti svojih otrok. Prostočasni kapital mladih iz nižjih družbenih slojev je tako nižji (Zeijl idr., 2001: 381).

V prostem času se vse več mladih zateka v individualno zasebnost – med domače štiri stene in v virtualne svetove. Doma, ne pa v vrstniških skupinah, se počutijo najbolj varni (Ule, 2000: 66). Tudi velik delež staršev, zlasti starši mlajših mladostnikov in deklet, meni, da je preživljanje prostega časa doma varno, zabave izven doma pa tvegane (Livingstone, 2005). Starši zato podpirajo privatizirano, medijsko narekovano preživljanje prostega časa. Družina je poleg tega pomemben ponudnik prostočasni socialnih in emocionalnih opor, kar je problematično za mlade, ki teh opor nimajo na razpolago.

Poudariti velja še, da brezposelni in učno neuspešni mladi svoj čas pogosteje preživljajo pasivno (Gril, 2004). Podatki kažejo, da večji delež neuspešnih kot drugih osnovnošolcev ne obiskuje nobenega krožka. V neorganiziranem prostem času je večji delež neuspešnih osnovnošolcev pogosto pasiven (gledajo TV, poslušajo glasbo), manjši delež kot vrstnikov pa se ukvarja z računalniki. Večji delež neuspešnih srednješolcev kot vrstnikov ne obiskuje nobenega krožka ali druge organizirane dejavnosti. Večji delež neuspešnih srednješolcev kot vrstnikov hodi na zabave in v diskoteke. Večji delež jih tudi kadi, pije alkoholne pijače ali preizkuša droge, prav tako jih večji delež kot vrstnikov tudi igra košarko in nogomet. Manjši delež neuspešnih srednješolcev kot vrstnikov v prostem času bere in dela z računalnikom. Od brezposelnih mladih polovica ne obiskuje nobene organizirane dejavnosti v prostem času, kar je

več kot med starejšimi mladostniki. Več brezposelnih kot drugih starejših mladostnikov preživlja prosti čas pasivno, več jih tudi hodi na izlete, manj se jih rekreativno ukvarja s športom in obiskuje kulturne prireditve, manj jih tudi bere. Brezposelni so v splošnem manj pripravljeni sodelovati v klubih in društvih, manj si želijo biti tudi s prijatelji, obenem pa se čutijo osamljeni (prav tam, 15, 16).

Pasivno preživljanje prostega časa ne vodi do kreativnega soočanja s problemi, kvečjemu do še večje socialne izključenosti. Seveda ni jasno, kaj je vzrok in kaj posledica. Občutki nezadovoljstva zaradi slabega uspeha ali brezposelnosti lahko pasivizirajo osebo tudi v prostem času ali pa pasivno preživljanje prostega časa ni zgolj posledica problemov na drugih področjih, temveč samostojen vzrok, ki vpliva tudi na preostale življenjske izbire in udejstvovanja. Aktivno preživljanje prostega časa, npr. športni trening, ni povsem enostavno, saj zahteva disciplino in kompetentnost, pogosto pa tudi denar in čas, ki ga ravno tem kategorijam mladih najbolj primanjkuje.

Sklepi

Najbolj razširjene in najpogostejše oblike preživljanja prostega časa mladih različnih starosti, spolov in kraja bivanja so pretežno pasivnega značaja – klepetanje in pohajkovanje s prijatelji, gledanje televizije, poslušanje glasbe. Omejene so na druženje in množično kulturo, torej gre za individualno zasebniški način preživljanja prostega časa. Deleži mladih, ki se ukvarjajo z organiziranimi dejavnostmi, ki terjajo vsaj nekaj discipline in napora, kljub temu niso nizki. Okoli dve tretjini slovenske mladine sta vključeni v organizacije z različno pristočasno ponudbo (zlasti športno) oz. obiskujeta krožke. Relativno manj pogosti so obiskovanje kulturnih prireditev, umetniška ustvarjanja, pristočasno branje itd. Na način preživljanja prostega časa med drugim pomembno vplivajo spol, starost, kraj bivanja, status (npr. študentski, brezposelnost). Ob omenjenih najpogostejših načinih preživljanja prostega časa, ki se glede na te spremenljivke bistveno ne razlikujejo, se druge pristočasne dejavnosti delijo na bolj moške (šport, ukvarjanje z računalnikom) in bolj ženske (nakupovanje, branje, ples, pomoč doma). S starostjo je nižji delež tistih, ki so vključeni v organizirane

prostočasne dejavnosti, več jih obiskuje kulturne prireditve. Obiskovanje kina, gledališča, koncertov itd. je pogostejše tudi med mladimi iz večjih urbanih središč in med študenti. Slednji aktivneje preživljajo prosti čas od preostale mlade populacije. Ravno nasprotno pa so brezposelni najmanj aktivni v prostem času.

Želje mladih po bolj raznovrstnih prostočasnih dejavnostih niso izrazite. Mladim očitno po eni strani pretežno ustreza manj zahtevno, neangažirano, neustvarjalno, skratka neplodno preživljanje prostega časa. To lahko razumemo kot željo po "odklopu", po regeneraciji zaradi občutkov preobremenjenosti na drugih področjih (predvsem v šoli). Meje lastne družine, prijateljskega kroga in množične kulture se (veliki večini) zdijo najbolj varne. Tovrstna globalna pasivnost krepí socialno in politično marginalizacijo mladih ter njihovo odvisnost od staršev oz. odraslih. Preprečuje jim kreativno pripravo na prihodnost, razvijanje talentov, politično udejstvovanje ter jih odmika od psihološke in socialne zrelosti.

Po drugi strani je v zadnjem času vse pogosteje v središču pozornosti neformalno učenje, ki poteka predvsem v prostem času in ki prispeva k razvijanju aktivnega državljanstva in avtonomije (glej Chisholm idr., 2005). Neformalni učni konteksti izven šol naj bi bili skorajda tako pomembni kot formalni. Izobraževalni cilji se tudi v mnogih šolah spreminjajo – učenci naj bi se priučili tudi socialnih in življenjskih veščin. Elementa socializacije in osebnega razvoja sta postala opazna v kurikulih in v diskurzu o izobraževanju. Mladim se tudi sugerira, naj jemljejo mladost kot osebni strateški trening za vstop v konkurenčni svet odraslih. Prostočasne aktivnosti naj bi prispevale k njihovi večji fleksibilnosti, samorefleksiji in sposobnosti obvladovanja konfliktov, obenem pa naj bi v prostem času pridobivali dodatno znanje (od jezikov in dela z računalnikom do socialnih veščin itd.). V tem pogledu postaja prosti čas zlasti za mlade iz družin z višjim ekonomskim in kulturnim kapitalom (in ambicijami) vnaprej programiran, storilnostno naravnán in kot tak stresen.

Situacije, ki mladim predstavljajo izziv za dodatno učenje, za razvijanje fleksibilnosti in samorefleksijo, niso nujno dodatno obremenilne. In ravno situacij, ki bi krepile različne veščine, znanja, samozavest in refleksijo mladih na zabaven način, primanjkuje. K tovrstnemu dejavnemu preživljanju prostega časa bi mlade lahko (bolje) usmerjali mladinski klubi in centri. Razmisliti velja

o izboljšanju dostopnosti, ponudbe in delovanja takih prostorov za mlade, ki bi nudili široko paleto zastojnih prostočasnih dejavnosti prek celega dneva, obenem pa mladim ponujali tudi svetovanje, informiranje, delo z računalniki, trg za izmenjavo rabljenih učbenikov itd. Ti klubi in centri so obenem prostor avtonomnega druženja, vrstniškega združevanja in srečevanja mladih družin, in tako lahko krepijo generacijsko solidarnost.

Lieratura

Bjarnadóttir, R. (2004). Modern adolescents' leisure activities: A new field for education? *Young*, 12, 4, 299–315.

Chisholm, L., Hoskins, B., Glahn, C. (ur.) (2005). *Trading up: Potential and performance in non-formal learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Coatsworth, J. D.; Sharp, E.H.; Palen, L.; Darling, N.; Cumsille, P.; Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 5, 361–370.

Dolničar V., Nadoh J. (2004). *Medijske navade med slovenskimi mladostniki*. Ljubljana: ŠOU.

Eurobarometer 2003. (b.d.). Pridobljeno s svetovnega spleta 3. 4. 2006: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index_en.htm.

Furlong, A., Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Gril, A. (2004). *Prosti čas mladih v Ljubljani: Psihosocialna analiza potreb in možnosti za njihovo uresničevanje. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: MOL.

Hendry, L. B., Shucksmith, J., Love, J. G., Glendinning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. New York: Routledge.

Livingstone, S. (2005). Mediating the public/private boundary at home: children's use of the Internet for privacy and participation. *Journal of Media Practice*, 6,1, 41–51.

Recommendation 1717: Education for leisure activities. (2005). Council of Europe. Pridobljeno s svetovnega spleta 3. 4. 2006: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta05/EREC1717.htm>.

Ule, M. (1995). Vsakdanji svet mladih. V M. Ule in V. Miheljak, *Pri/ehodnost mladine*, 73–88. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in DZS.

Ule, M. (1996). Identiteta študentske mladine v Sloveniji. V M. M. idr., *Predah za študentsko mladino*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in Juventa.

Ule, M. (2000). Spremembe v življenjskem svetu mladih ali odgovor mladih na vrnitev negotovosti. V M. Ule (ur.), *Socialna ranljivost mladih*, 57–70. Ljubljana, Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino in Aristej.

Ule, M., Kuhar, M. (2002). Sodobna mladina: Izziv sprememb. V: Miheljak, V. (ur.) *Mladina 2000*, 40–78. Ljubljana, Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino in Aristej.

Ule, M., Renner, T. (1998). *Prosti čas mladih v Ljubljani. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: MOL.

Zeijl, E., Du Bois - Reymond, M., Te Poel, Y. (2001). Young adolescents' leisure patterns. *Society and Leisure*, 24, 2, 379–402.

Žavbi, A., Vipavc - Brvar, I. (2004). *Potrebe mladih po informacijah in participaciji na območju Ljubljane z okolico. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Zavod MISSS.

Strokovni članek, prejet junija 2007.

Ocenjevanje organizacijske klime – osnova za vzpostavljanje medosebnih odnosov

Measuring of organizational climate – the base for establishing interpersonal relationships

Anita Ivančič

Povzetek

Anita Ivančič, univ. dipl. soc. ped., Jenkova ulica 20, 6230 Postojna

Prispevek se ukvarja s pomenom ocenjevanja organizacijske klime pri vzpostavljanju medosebnih odnosov v konkretni organizaciji. V prvem delu članka avtorica opredeli koncepta organizacijske kulture in klime ter izpostavi razlike med njima. Posebno pozornost posveča poglavju o ocenjevanju organizacijske klime, saj predpostavlja, da je to osnova za uspešno vzpostavljanje ugodne organizacijske klime, ki nadalje vpliva na dobre medosebne odnose v organizaciji. Uporabljene koncepte avtorica uporabi v pilotskem preverjanju organizacijske klime v konkretni organizaciji na majhnem in poklicno omejenem vzorcu anketiranih delavcev. Ugotavlja, da se vodstvo v obravnavanem zavodu ne posveča v zadostni meri ocenjevanju organizacijske klime, da za to ne kaže zanimanja, kar povzroča nezadovoljstvo med zaposlenimi. Kot posledica tega se kažejo tudi slabi

medosebni odnosi. Na izpostavljene probleme avtorica podaja tudi morebitne rešitve.

Ključne besede: *organizacijska kultura, organizacijska klima, ocenjevanje organizacijske klime, medosebni odnosi.*

Abstract

This article addresses the question of measuring the organizational climate as an important factor of influence in establishing interpersonal relationships in a particular organization. In the first part of the article the author defines the concept of organizational culture and climate and accentuates the difference between these two concepts. Special attention is devoted to measuring of organizational climate, since it is presumed that organizational climate measurement is essential for encouraging favourable organizational climate which further influences good interpersonal relationships in organization. In the second part of the article author discusses a specific organization and examines the applicability of theoretical findings to a specific context. For this purpose a small-scale pilot research was done. Author establishes that the leadership in the researched organization does not assign enough attention to measuring of organizational climate and does not indicate interest in this matters. This creates the feeling of dissatisfaction among workers and consequentially causes bad interpersonal relationships. Author concludes her article by considering eventual solutions to the problems discussed.

Key words: *organizational culture, organizational climate, measuring of organizational climate, interpersonal relationships.*

Uvod

Eno izmed najpomembnejših področij, s katerimi se mora ukvarjati vsako vodstvo v delovni organizaciji, so medosebni odnosi. Pogojeni so z delom vseh zaposlenih, njihovo komunikacijo, navadami, osebnostnimi značilnostmi itd. Vse naštetje je pomembno za izpolnjevanje delovnih nalog in s tem za doseganje zastavljenih ciljev organizacije, obenem pa so naštete dimenzije ključnega pomena za ustvarjanje in razvoj delovne klime ter humanizacijo organizacije. Medosebni odnosi so odnosi posameznika do posameznika, posameznika do skupine in obratno, skupine do skupine ter posameznika do samega sebe. Ko govorimo o medosebnih odnosih znotraj organizacije, posebej poudarjamo vlogo vodstva, kot tiste sestavine delovne organizacije, ki ima na vsebinske in odnosne vidike posebej pomemben vpliv.

»Za zdrave medosebne odnose je značilno, da upoštevamo razlike med posamezniki, da med njimi vlada vzajemnost, da gre za dajanje in sprejemanje povratnih informacij, za omogočanje osebnega izražanja vsakega posameznika, da priznavamo obstoj konfliktov, da priznavamo ne le podobnosti, ampak tudi različnosti v odnosih.« (Možina, 1992: 21–39.) Vloga vodstva v organizaciji je zagotoviti ustrezen delovni in odnosni kontekst tako za posameznike kot za skupine znotraj organizacije, ki bo udeleženi omogočal, da se bodo lahko tako profesionalno kot osebno razvijali in prispevali k uspešnejšemu uresničevanju ciljev organizacije. Z drugimi besedami, z okoliščinami, ki prispevajo k ugodni organizacijski klimi, vodstvo v veliki meri prispeva k odnosom med zaposlenimi. »Sodelovanje nastane, ko poskušajo zaposleni s skupnimi napori in medsebojno pomočjo doseči cilje, za katere so vsi enako zainteresirani. Sodelovanje temelji na zaupanju, odkritosti in zavzetosti za reševanje konfliktov.« (Mesner - Andolšek, 1995: 78.) Pri tem je ključna ravno vloga vodstva.

Namen prispevka je pokazati na pomen omenjenih okoliščin pri vzpostavljanju za organizacijo ugodnih medosebnih odnosov. Govorimo o t. i. organizacijski klimi, ki tako za organizacijske teoretike kot praktike pomeni velik izziv. Kljub raznolikim poskusom proučevanja tega koncepta še dandanes ni povsem jasno, na kaj se organizacijska klima pravzaprav nanaša. Zato bom del

prispevka namenila proučevanju koncepta klime, njenih dimenzij in drugih pojmov, ki so temu konceptu sorodni (npr. organizacijska kultura, zadovoljstvo zaposlenih ...). V literaturi je pogosto zaslediti nekonsistentnost pri uporabi posameznih konceptov, kar vpliva na pristope pri raziskovanju v praksi, s tem pa tudi na uspešnost vodenja.

Med pomembnejšimi vprašanji, na katere bom skušala odgovoriti, je vprašanje, kako ocenjevanje organizacijske klime pripomore k vzpostavljanju ustreznih medosebnih odnosov. Menim, da je tako ocenjevanje organizacijske klime kot dejavnosti, načrtovane na osnovi tovrstnih informacij, profesionalna in moralna odgovornost vodstva. Na tem mestu je treba poudariti, da je ocenjevanje organizacijske klime vedno problematično; razlogov za to je vsekakor več, od metodoloških omejitev, ki izvirajo iz omenjene konceptualne nekonsistentnosti do zdaj opravljenih raziskav, do odpora do tovrstnega raziskovanja s strani vodstva in tudi zaposlenih.

Konceptualni okvir ocenjevanja organizacijske klime

Omenila sem že, da se organizacijsko klimo kot koncept pogosto zamenjuje z različnimi pojmi, predvsem pa s konceptom organizacijske kulture (za podrobnosti o tem glej Al-Shammari, 1992), to pa bistveno vpliva na razumevanje organizacijske dinamike s strani raziskovalcev ter posledično pogosto vodi v pomanjkljivo in nejasno sliko o tem, kaj se v organizaciji pravzaprav dogaja. Tako bom v nadaljevanju najprej na kratko predstavila koncept organizacijske kulture in ga diferencirala od organizacijske klime. V ta kontekst bom vključila še koncept ocenjevanja organizacijske klime, saj je ta v pričujočem članku v središču pozornosti. Pri tem želim opozoriti na razlike v razumevanju koncepta ocenjevanja. V organizacijski teoriji gre pri ocenjevanju (v tem primeru organizacijske klime) za ugotavljanje trenutnega stanja v organizaciji, pri čemer smo pozorni na končne izsledke, ki jih je treba nadalje uporabiti pri prihodnjih strategijah, načrtih, ciljih. Fokus je torej na organizaciji kot celoti in na praksah, ki jih uporabljamo pri vodenju organizacije. Z vidika socialne pedagogike je koncept ocenjevanja

mogoče razumeti nekoliko drugače. Predvsem gre tu za raven posameznika, za obojestranski in soodvisen odnos med uporabnikom in strokovnjakom. Strokovnjak pri tem nosi poglavitno vlogo: v določenem vzgojnem procesu poskuša identificirati področja primanjkljajev, usmerjen je v prepoznavanje vrst in oblik pomoči, v preverjanje in ugotavljanje, ali sploh obstajajo vzgojne potrebe.

Organizacijska kultura

Pojem organizacijske kulture je razmeroma nov. V strokovni literaturi ga je mogoče zaslediti že pred nekaj desetletji, vendar je večje pozornosti deležen šele v zadnjih dveh desetletjih. Sprva je bila organizacijska kultura enačena z organizacijsko klimo in obravnavana kot determinanta organizacijske klime. Sredi osemdesetih let pa sta Allaire in Firsirotu (v Mesner - Andolšek, 1995: 20) koncept organizacijske kulture razširila in predstavila konceptualni okvir organizacijske kulture, izhajajoč iz simbolne ravni kulture.¹ Njun prispevek je tako opozoril na to, da gre pri proučevanju organizacijske kulture za veliko širši problem, ki sega globoko v organizacijo in se nanaša na vrednote, prepričanja, temeljna stališča zaposlenih in skupin. Tega pa ni mogoče proučevati le z ugotavljanjem splošnega zadovoljstva zaposlenih, kar je bila do takrat prevladujoča praksa. Še več, v začetku devetdesetih je organizacijsko kulturo natančno proučil zdaj že razvpiti Edgar H. Schein (1997), ki jo definira kot globljo raven temeljnih predpostavk in prepričanj, ki so skupne članom organizacije, delujejo na nezavedni ravni ter so temeljni samoumevni način percepcije samega sebe in svojega okolja. Te predpostavke in prepričanja so naučeni odgovor na problem preživetja skupine v zunanjem okolju in na probleme notranje integracije. Avtor pojmuje kulturo kot niz psiholoških predispozicij, ki jih imajo člani organizacije in zaradi katerih delujejo na določen način. V tem smislu je dolžnost in sposobnost vodij, da kulturo vodijo, oblikujejo in spreminjajo (Schein, 1997: 10), kar je za moj prispevek ključnega pomena.

¹ Po njunem mnenju sestavljajo organizacijo tri medsebojno povezane komponente: iz sociokulturnega sistema (sestavljeno je iz součinkovanja formalnih struktur, strategij, politik in procesov vodenja in upravljanja ter vseh drugih komponent organizacijske stvarnosti), iz kulturnega sistema (vključuje skupni sistem simbolov, mitov, ideologij in vrednot) ter iz akterjev v organizaciji (zlasti njihove osebnostne lastnosti in vednosti).

Bistvo organizacijske kulture je torej v skupnih spoznanjih in vrednotah članov organizacije, ki obstajajo na ravni praktične zavesti (med zavednim in nezavednim) in uravnavajo obnašanje članov organizacije (Černetič, 1997: 263). Organizacijska kultura vpliva na številne pomembne dejavnike v organizaciji, kot so percepcija, analiziranje in reševanje problemov znotraj organizacije, kakovost in kvantiteta inovacij, ki jih v posamezni organizaciji razvijajo, odziv organizacije in njenih članov na spremembe in negotovost v okolju ter nenazadnje tudi motivacija zaposlenih.

Kot sem že omenila so vodje pri načrtovanju, oblikovanju in vzdrževanju za organizacijo primerne organizacijske kulture med pomembnejšimi akterji, ki imajo v teh situacijah poglavitno vlogo. Na to opozarjajo tudi že zgodnejši raziskovalci tega fenomena (Deal in Kennedy, 1999; Peters in Waterman, 1982), ki kulturo pojmujejo predvsem kot proizvod prejšnjega in sedanjega vodstva. Treba je upoštevati dejstvo, da se organizacijska kultura zaradi svoje narave same nenehno spreminja, različni izzivi oz. spremembe pa lahko tako zahtevajo drugačen odziv organizacije in v skladu s tem tudi drugačno organizacijsko kulturo. Vodstvo organizacije mora kulturi dopuščati tudi možnost spreminjanja tistega, kar so že ustvarili, oziroma možnost vnašanja novosti. »/Z/magovalci prihodnosti bodo tiste organizacije, ki so oblikovale kulturo, ki se ne bojijo sprememb, nasprotno v spremembah celo uživajo in jih povzročajo.« (Tushman in O'Reilly, 1998: 20.)

Organizacijska kultura torej prežema celotno organizacijo – vzorce delovanja in razmišljanja zaposlenih ter vzorce vzpostavljanja odnosov med zaposlenimi in z zunanjimi deležniki. Ustvarja organizacijsko vzdušje, delovno klimo, ki vpliva na posameznikovo počutje in na njegovo pripadnost organizaciji. Konceptualno predstavlja širši okvir za oblikovanje organizacijske klime, ki je predmet pričujočega prispevka in s katero se bom ukvarjala v nadaljevanju.

Organizacijska klima

Organizacijska klima se nanaša na občutek zaposlenih o organizaciji oz. natančneje o različnih vidikih organizacijskega življenja – gre za odnos zaposlenih do dela, do organizacije dela, do odnosov, ki se znotraj določene strukture vzpostavljajo, do

posameznih sistemov v organizaciji, kot so npr. sistemi nagrajevanja, motivacije ipd.

Lipičnik (1998: 74) organizacijsko klimo opisuje kot ozračje v organizaciji, ki je posledica različnih znanih in neznanih dejavnikov iz preteklosti in sedanjosti, iz širšega in ožjega okolja, ki vplivajo na vedenje ljudi v združbi in zaradi katerih se združbe med seboj razlikujejo. Med temi dejavniki so vsekakor tudi organizacijska kultura in z njo povezane dejavnosti vodstva organizacije. Možina (1990: 50) nadalje poudarja, da organizacijska klima izraža psihološko strukturo organizacije. Avtor meni, da je kakovost organizacijskega notranjega okolja rezultat vodenja in politike članov ter v veliki meri odraz interakcije organizacijskih ali individualnih ciljev, potreb in sposobnosti. Še več, pri organizacijski klimi gre za percepcijo dogodkov, postopkov in odnosov v združbi, ki sčasoma postajajo rutinski, vedenje zaposlenih skladno s temi rutinami pa se nagrajuje (Schneider, 1990: 383). Če povzamem, organizacijska klima predstavlja vse značilnosti, ki vplivajo na vedenje ljudi v neki združbi (torej organizaciji) in po katerih se te ločijo med seboj. Zadnje vpliva na zadovoljstvo zaposlenih ter uspešnost poslovanja. Skratka, gre za psihosocialni sistem, ki ga sestavljajo posamezniki in skupine v združbi ter njihove interakcije. Vključuje individualno vedenje, motivacijo, status, vloge, skupinsko dinamiko in je pod vplivom čustev, vrednot, stališč, pričakovanj in aspiracij zaposlenih (Kavčič, 1991: 95).

Po Konradu (1987: 106) je stična točka konceptov kulture in klime v tem, da oba skušata po svoje razlagati determiniranost človekovega vedenja v organizaciji. Zanimata se za to, kako določene organizacije s svojo politiko, ukrepi, postopki in prakso prek nagrad, kazni, podpore in sporočanja pričakovanj skušajo vplivati na motivacijo svojih članov. Medtem ko proučevalci organizacijske kulture ugotavljajo, s kakšnimi organizacijskimi procesi ta integrira, nadzoruje in spodbuja vedenje svojih članov, se raziskovalci organizacijske klime osredotočajo na to, kako se ti organizacijski procesi izražajo v doživljanju teh članov. Če uporabim že staro prisposodbo – medtem ko organizacijska kultura predstavlja ledeno goro v sicer razburkanem morju delovanja organizacije, skrito pod površino in na prvi pogled zelo neopazno, je organizacijsko klimo mogoče kaj hitro opaziti tik nad morjem, predstavlja vrh ledene gore.

Ocenjevanje organizacijske klime

Organizacije z merjenjem in raziskovanjem klime pridobivajo vpogled v mnenje oziroma prepričanje različnih skupin zaposlenih o njihovem delu, pogojih dela ter o sami organizaciji. Z ocenjevanjem klime menedžment pridobi povratno informacijo, kako dobro organizacija izpolnjuje potrebe in pričakovanja zaposlenih, ugotovi, kaj je treba spremeniti in kje, ter pripravi akcijski načrt za realizacijo sprememb. Tavčar (1999: 22–23) pravi, da merjenje doseganja smislov in ciljev predstavlja osnovo za obvladovanje organizacije.

Organizacijska klima je zaradi svoje nevidnosti in kompleksnosti težko preverljiva. Ravno zaradi njene nevidnosti pa se pogosto pozablja, kako močan in odločilen vpliv ima klima na počutje individuuma, posledično pa tudi, kakšno in kako intenzivno bo njegovo delovanje v skupini. Pomembna lastnost klime je njena spremenljivost. Klima torej ni nekaj striktnega, togega, ampak jo lahko z določenimi ukrepi spreminjamo in prilagajamo potrebam. Še več, težava je pogosto v tem, da se kljub naporom vodstva, da bi obvladovalo spremenljivost različnih dimenzij organizacijske klime, le-ta spreminja spontano, nenehno, intenzivno, ter najpomembneje – pogosto v nasprotju z željami vodstva. Zato je treba v organizaciji proučevati značilnosti trenutne klime ter znova in znova iskati načine, kako tovrstno klimo sooblikovati tako, da bi omogočala čim uspešnejše uresničevanje organizacijskih ciljev. Pri tem je zanimivo, da se v sodobnem organizacijskem okolju, za katerega je značilna izrazita dinamičnost in intenzivnost sprememb, vedno bolj poudarja fleksibilnost pri postavljanju organizacijskih ciljev, ki prav zaradi omenjene dinamičnosti in intenzivnosti okolja ne morejo biti več fiksni, dolgoročni in stalni. V skladu z zahtevami trenutno aktualnih družbe in gospodarstva znanja mora vodstvo sodobnih organizacij skrbeti predvsem za postavitev splošnega okvirja, torej konteksta delovanja organizacije (npr. le nekaj splošnih smernic, ki usmerjajo delovanje organizacije). Znotraj tega pa mora zagotoviti dovolj fleksibilno organizacijsko strukturo, ki bo omogočala sproščeno klimo, temelječo na odprtih in nenadzorovanih medosebnih odnosih. Tako se ustvarja kolektiv visoko motiviranih, zadovoljnih, pripadnih zaposlenih, ki so dovolj

prilagodljivi, da se lahko soočajo z zahtevami dinamičnega okolja, predvsem pa ponotranjajo organizacijske cilje, ki – kot rečeno – niso več tako rigidni, kot je to veljalo za organizacije izpred desetletja in več (Morgan, 2004).

Neustrezna organizacijska klima tako lahko vodi organizacijo celo v propad, če preveč otežuje prilagajanje spremembam. Zato je nujno, da v organizaciji obstaja zavedanje o obstoječi klimi, predvsem pa je za vodstvo pomembno spremljanje in ocenjevanje odnosa zaposlenih do sprememb, s katerimi se bo morala organizacija soočiti. Ne glede na to, ali je obstoječa organizacijska klima ugodna za doseganje organizacijskih ciljev ali ne, je naloga odgovornega vodstva v tem, da je pripravljeno na spremembe, do katerih bo na tej ravni v prihodnosti prav gotovo prišlo. Spremljanje organizacijske klime ni namenjeno le spreminjanju različnih dimenzij klime, s katerimi trenutno nismo zadovoljni – gre tudi za nenehno nadzorovanje trenutnega stanja z namenom preprečevanja morebitnih odklonov od želenega.

Proučiti organizacijsko klimo pomeni ugotoviti njene značilne dimenzije, odkriti, kje v organizaciji se kažejo težave, ter odkriti vzroke za njihov nastanek in učinke, ki jih imajo na vedenje ljudi oziroma uporabo njihovih zmožnosti. To je predvsem naloga menedžmenta. Pri tem je sicer treba opozoriti na pogostost precenjevanja vloge menedžmenta pri oblikovanju in razvoju klime, kakršna se razvije v organizaciji in znotraj posameznih organizacijskih skupin. Kot sem že omenila, je klima izjemno spremenljiv pojav, odvisen od dinamike procesov in odnosov v organizaciji. Ne glede na to pa je prav vodstvo tisto, ki razpolaga z največjo stopnjo organizacijske moči in lahko tako v večji meri vpliva na oblikovanje in razvoj organizacijske klime, kot to velja za ostale skupine v organizaciji. Vsekakor velja, da je za organizacijo najnevarneje, če menedžment obstoj organizacijske klime preprosto ignorira – tako namreč prezre ključne dejavnike, ki lahko prispevajo k slabšemu delovanju organizacije.

Organizacijske klime torej ni treba iskati, ker ta vedno obstaja. Tudi ni treba posebej ugotavljati, katere dimenzije klime so prisotne v organizaciji in katere ne, saj vedno velja, da so – v tej ali oni obliki – prisotne vse, vprašanje pa je, katere nas zanimajo. Da bi ugotovili dimenzijo posamezne organizacijske klime, jo moramo najprej predpostaviti in šele potem ugotavljamo, ali je ta dimenzija bistvena

za klimo ali ne. Tako recimo ne ugotavljamo, ali imajo delavci v organizaciji svoja stališča ali ne, lahko pa poskušamo ugotoviti, kakšna so ta stališča (Lipičnik, 1998: 75).

Merjenje organizacijske klime je kompleksen in obsežen postopek. Samo enkratna meritev pove malo: zagotoviti je treba ponavljanje merjenja v zaporednih časovnih intervalih. Ker se mnenje posameznikov oblikuje skladno z občutki, z okoliščinami v danem trenutku, ko merjenje klime poteka, pokaže enkratna meritev klime le posnetek njenega stanja. Izboljšave in spremembe klime v organizaciji pa je mogoče ugotoviti le s periodičnim merjenjem. Pri tem je treba poudariti, da raziskave, ki se ukvarjajo z ocenjevanjem klime v posameznih organizacijah, v glavnem temeljijo na kvantitativnih metodoloških pristopih. Gre za standardizirane vprašalnike, ki jih sestavljajo indikatorji za posamezne dimenzije klime. Tako npr. je v Sloveniji najbolj odmevna t. i. raziskava² SIOK. Tovrsten raziskovalni pristop se pogosto izkaže kot pomanjkljiv, saj ocenjevanje klime prav gotovo potrebuje tudi širši okvir, s katerim je mogoče pojasniti vzroke za trenutno ugotovljeno stanje. Tako je npr. treba dodatno pozornost nameniti pojasnjevanju okoliščin, v katerih se organizacija trenutno nahaja, sprememb, ki jih doživlja, ipd. Pogosta ovira pri uspešnem ocenjevanju organizacijske klime so tudi realne okoliščine raziskovanja. Tako npr. vodstvo pogosto ne namenja dovolj pozornosti kakovosti ocenjevanja klime zaradi svoje vpetosti v številne operativne dejavnosti, s katerimi se ukvarja, pomanjkanja časa, ki temu sledi, nenazadnje pa tudi zaradi velikih stroškov, ki so pogosto povezani z izvajanjem tovrstnih raziskav. Če že pride do izvedbe in zaključka ocenjevanja organizacijske klime, vodstvo pogosto ne namenja dovolj pozornosti uporabi informacij, pridobljenih z ocenjevanjem, s tem pa zmanjšuje sam proces ocenjevanja organizacijske klime.

² Gre za projekt Organizacijska klima v slovenskih podjetjih, ki je nastal pod okriljem Gospodarske zbornice Slovenije v letu 2001. Namen projekta je, da se z enotnim vprašalnikom oceni organizacijska klima za posamezno podjetje, hkrati pa se omogoči tudi primerjava med podjetji v Sloveniji. Projekt SIOK organizacijsko klimo poimenuje kot organizacijsko oz. psihosocialno klimo, kjer gre za »percepcijo vseh tistih vidikov delovnega okolja (dogodki, postopki, pravila, odnosi), ki so članom organizacije psihološko smiselni, oziroma pomembni« (<http://biro-praxis.si/Siok/601.htm> (17. 2. 2004)).

V številnih raziskavah je razvidno, da je povprečna ocena odnosov najboljša v primeru, ko so anketiranci ocenjevali odnose v svoji delovni skupini ter s svojimi neposrednimi sodelavci. Že tradicionalno so na zadnjem mestu odnosi med zaposlenimi in vodstvom. Vodje so očitno še vedno največji trn v peti zaposlenega.

Največjo odgovornost za motiviranost oziroma nemotiviranost zaposlenih nosi prav vodstvo institucije. Poleg nagrajevanja zaposlenih je pomembno, da nadrejeni pomagajo zaposlenim pri reševanju problemov in da kritiziranje podrejenih ne prevlada nad nagrajevanjem. Zaposlene je treba spodbujati, da pridejo do zelenega cilja, in sicer ne glede na nevspečnosti in napake, ki jih naredijo med delom. Zaposleni morajo v nadrejenih najti zgled in oporo za svoje delo. Kadar prihajajo k njim z vprašanji, od njih pričakujejo, da jim bodo znali stvari razložiti. Če jim nadrejeni pomoč odrečejo, zaposleni sčasoma niso več motivirani, da bi hodili k vodstvu po nasvete. Ker ne najdejo podpore pri vodilnih, se začnejo povezovati med seboj in tako nastane razkol med vodstvom in delavci (Grubiša, 2001: 127). Če poenostavim, gre za mikro in makro raven vodenja – po eni strani gre za individualen odnos med nadrejenim in podrejenim, po drugi strani pa je med osnovnimi funkcijami vodenja zagotoviti kontekst, znotraj katerega se bodo v organizaciji lahko razvijali ugodni medosebni odnosi; tudi med nadrejenimi in podrejenimi. Ne samo, da je treba z zaposlenimi komunicirati, gre tudi za to, da je treba v organizaciji vzgajati kulturo, ki kot vrednoto izpostavlja medosebne odnose med zaposlenimi. To pa je mogoče zaslediti z ocenjevanjem organizacijske klime.

Poskus pilotske uporabe ocenjevanja organizacijske klime

Avtorica prispevka sem zaposlena v enem izmed vzgojnim zavodov in tako spremljam dogajanje v zavodih že osem let. Pogosto sem v raznih pogovorih in za namene študijskih obveznosti (za izdelavo seminarskih nalog, bodočega magistrskega dela ...) spraševala zaposlene o njihovih stališčih v zvezi z določenimi koncepti in stanjem v organizaciji.

Znotraj svojega kolektiva sem v letu 2006 izvedla kratko eksplorativno oz. pilotsko raziskavo, usmerjeno v odkrivanje stališč zaposlenih o klimi v organizaciji in podobnih temah. Zanimalo me je, v kolikšni meri je zavedanje o prej obravnavanih konceptih prisotno med zaposlenimi in ali se zaposleni sploh ukvarjajo z odnosi, klimo in vodenjem. Za mnenja sem povprašala vse vzgojitelje, vendar pa jih je bila samo polovica pripravljena odgovarjati. Glede na majhno število (in delež) sodelujočih ter glede na dejstvo, da so ti predstavljali le eno od mnogih skupin zaposlenih v organizaciji, je jasno, da samo na osnovi njihovih odgovorov ni mogoče celovito ocenjevati klime v organizaciji, Vseeno pa mislim, da gre za zanimive, pomembne in indikativne odgovore.

Vodenje

Vzgojitelje sem najprej spraševala po njihovi percepciji kakovostnega vodenja. Med njihovimi odgovori so bili:

Kakovostno vodenje je tisto vodenje, pri katerem se podrejeni delavci čutijo upoštevane, cenjene, spoštovane, kjer ni privilegijev, so vsi enaki, vsi enakopravni. Delo mora biti organizirano pravično, kjer se točno ve, kdo kaj dela.

Dober vodja je demokratičen, ceni in vzpodbuja nove ideje (jih nikakor ne zavrže a priori) ter hkrati strokovnim delavcem omogoča dovolj avtonomnosti pri izpeljavi do zelenega cilja.

Po mojem mnenju je kakovostno vodenje demokratično vodenje, ki upošteva in spoštuje celotno ekipo kolektiva. Pomembno je, da se vodja pri svojem delu zaveda, da vsak član prispeva k uspešnemu delovanju ekipe ter da vsak nezadovoljen član pomeni zmanjšano sposobnost dobrega funkcioniranja celotnega kolektiva.

Naše vodstvo bi lahko izboljšalo tehnike vodenja in motivacije, zaposleni mora imeti občutek, da ima na delo in odločitve določen vpliv.

Zanimalo me je, kaj zaposleni štejejo med primarne naloge vodje:

Osnovna naloga vodje je, da vzpostavi dobro klimo med zaposlenimi in dober pretok informacij.

Naslednji odgovori kažejo, kako so zaposleni ocenjevali takratno vodstvo:

Naše vodstvo ne spoštuje in ne upošteva vseh članov kolektiva. Na eni strani poskuša uveljaviti klasični model vodenja (s strogo postavljeno hierarhijo), ki ne dopušča mnenja drugih oz. jih ne upošteva, po drugi strani pa poskuša dajati posameznikom navidezno svobodo na vseh ravneh odločanja.

Naše vodstvo ne prisluhne svojim podrejenim, predvsem vzgojiteljem in učiteljem, s katerimi bi bilo treba vzpostaviti čim boljši dialog. Ne želi polemizirati, moč argumenta je manj pomembna od argumenta moči.

Pri takem sistemu vodenja smo člani kolektiva zmedeni, ni jasnih smernic, ne vloge posameznika v tej hierarhiji.

Klima

Naslednje vprašanje se je nanašalo na to, kako zaposleni ocenjujejo trenutno delovno klimo v zavodu:

Mislim, da trenutno vlada med zaposlenimi zmeda, ker se je podrl nek ustaljen način delovanja ustanove.

Trenutno stanje v našem kolektivu je precej zmedeno, pa tudi ogorčeno.

Vsekakor smo pričakovali, da nas bo vodstvo bolje povezal med seboj, naleteli pa smo na obratno situacijo.

Posamezniki se ne najdemo v tem sistemu vodenja oz. ne najdemo svoje vloge v njem. Večina zaposlenih je razočarana nad vodstvom zavoda, mogoče so tudi bila prevelika pričakovanja.

Glavni razlog za trenutno stanje je neustrezno vodenje, ki ne upošteva timskega dela; interdisciplinarnega pristopa. Posameznik se ne čuti kot enakovreden član pri razvoju zavoda.

Večini se zdi, da ob izredno velikem vložku energije strokovnih delavcev ne dosegamo zelenega učinka, večina

ocenjuje, da predvsem zato, ker so se zrušila pravila, ker ni omejitev ...

Na uvajanje sprememb v zavodu ne gledam ravno pozitivno, in to zato, ker niso plod pomembne demokratične poti...

V tem kontekstu ni pomembno, ali so spremembe dobre ali slabe, niso bile timsko obravnavane ter sprejete s strani tistih, ki delajo z uporabniki.

Uvajanje sprememb v zavodu me moti, ker meni osebno niso prinesle popolnoma nič pozitivnega! Zame osebno so to same negativne stvari. Na vseh področjih samo še režemo, režemo! Tudi pri gojencih niso prinesle nobenega napredka, kvečjemu nasprotno, totalni kaos!

Vprašani so bili v glavnem mnenja, da mora vodstvo vsekakor spremljati organizacijsko klimo, saj je slednje eden osnovnih pogojev za uspešno funkcioniranje kolektiva in ena od pomembnejših nalog vodstva. Klimo med zaposlenimi pojmujejo kot pomemben dejavnik:

Pameten vodja bo imel vedno čut za dobro klimo v kolektivu, saj le le-ta eden osnovnih pogojev za uspešno funkcioniranje kolektiva.

Odnosi

Zanimalo me je, kako zaposleni ocenjujejo vlogo vodstva pri vzpostavljanju medosebnih odnosov z zaposlenimi:

Če bi bilo naše vodstvo pripravljeno in sposobno ne samo poslušati, ampak tudi slišati in upoštevati naše dobronamerne pripombe, predloge in kritike, bi bili naši medsebojni odnosi veliko bolj pristni, konstruktivni in pozitivno naravnani. Z veseljem bi se lotili vsake nove naloge, reševanje problemov bi videli kot izziv, namesto tega pa smo vsi apatični, brezvoljni, predvsem pa nemočni.

Vodstvo se trenutno z vprašanjem medosebnih odnosov sploh ne ukvarja. Občutek imam, da ga to področje sploh ne zanima. Mogoče tudi ne vidi 'pasti' takega vodenja.

Zaposleni tudi zelo jasno nakažejo, kaj bi ustrezna komunikacija zanje pomenila. To izražajo naslednji navedki:

Zame pomeni ustrezno komuniciranje, da ima vsak možnost, da pove, kar ima povedati, ne da se ga ves čas prekinja! Problem je, ker se premalo pogovarjamo, če pa že se, se ne poslušamo (predvsem tu mislim na vodstvo, da nas ne posluša dobro; ker trenutno smo v fazi nazadovanja, ne pa napredka). Torej – premalo se pogovarjamo, če pa že se, nam takoj očitajo, da se grupiramo, da opravljamo, zanemarjamo svoje delovne dolžnosti ...

Zame je ustrezno komuniciranje, ko vsakemu pustimo do besede, in tudi ko se z njim ne strinjamo, mu to skušamo dopovedati z argumenti, ne pa iz pozicije moči, pa tudi da znamo ločiti med nestrinjanjem z mojimi stališči in (ne)cenjenjem mene.

Razmišljam in sprašujem se, kaj vse te izjave pomenijo, nakazujejo ... Ali to pomeni, da je bilo v moji ustanovi nekaj hudo narobe? Ali se opisana stanja in problemi pojavljajo tudi v drugih javnih zavodih po Sloveniji? Se s tovrstnimi težavami soočajo tudi drugod ali so slednje specifične le za področje MVO?

V opisanem pilotskem anketiranju delavcev, sicer mojih kolegov, sem odkrila znake več problematik, ki so se pojavljale v obravnavanem zavodu. Na osnovi vseh dobljenih odgovorov zaposlenih (zgoraj navedenih in še drugih) sem za namene tega prispevka izbrala nekaj ključnih problemov, ki jih navajam v tabeli 1.

Iz navedenega je možno razbrati, da zaposleni probleme vidijo predvsem v komuniciranju vodstva z njimi in ne vključevanju zaposlenih v odločitve, ki se tičejo organizacije kot celote, pa tudi njihovega lastnega dela. Vodstvo bo moralo v prihodnosti tem problemom nameniti več pozornosti. Nekaj načinov, kako to storiti, sem skušala predstaviti tudi v tem prispevku.

Pri svojem vsakdanjem delu opažam, da si ljudje pogosto želijo sodelovati, povedati svoje predloge, dobiti možnost komuniciranja, soodločanja. Normalno je, da so prisotne različne dileme, da so naši pogledi na vzgojo različni, vendar čeprav gre za spremembo v razmišljanju, za različne poglede, je prav, da zaposleni o tem

kaj vemo, da lahko izrazimo svoja stališča oz. smo do tega lahko kritični. Problem je torej v tem, da se o težavah pogosto ne znamo pogovoriti, da ne postavljamo skupne strategije ali pa celo prakticiramo nasprotne. Vsakodnevno opažam, da problemi niso samo vsebinske, vzgojne narave, ampak tudi organizacijske. Ne gre torej samo za osebne značilnosti posameznikov, zaposlenih in vodstva, temveč tudi za to, kakšno je organizacijsko okolje, ki posameznikom omogoča izražanje teh značilnosti. Zadnje je, kot sem opozorila že v prvih poglavjih tega prispevka, primarna naloga vodstva.

Tabela 1: Pregled problemov v zavodu in njihovih potencialnih rešitev.

PROBLEM	REŠITEV
Avtokratsko vodstvo (odločanje v ozkem krogu, avtoritarnost kot prevladujoč odnos, 'vsemogočnost' vodilnih).	Vodenje mora vključevati in upoštevati mnenja in situacije zaposlenih.
Nevključenost zaposlenih pri odločanju (redki sestanki, pomanjkljivo obveščanje).	Okrepitev organizacijskega komuniciranja (informiranje, participacija).
Slaba notranja koordinacija in integracija.	Okrepitev komuniciranja in sodelovanja med strokovnimi delavci na eni ter izboljšanje organizacijske strukture na drugi strani.
Slabi medosebni odnosi (splošno nezadovoljstvo, nemoč glede sprememb, nezaupanje, strah, neiskrenost).	Okrepitev motivacijskih sistemov.
Pomanjkanje profesionalnega in osebnega razvoja zaposlenih.	Okrepitev skupinskih oblik dela, dodatno izobraževanje na teh področjih (npr. treningi komuniciranja, posvetovanja z različnimi strokovnjaki...).

S pričujočim prispevkom sem želela vse kolege, predvsem pa vodstvo in druge zaposlene, spodbuditi k razmišljanju o potrebnih morebitnih spremembah v zavodih.

Literatura

- Al-Shammari, M. M. (1992). Organizational Climate. *Leadership & Organization Development Journal* 13 (6), 30–32.
- Deal, T., Kennedy, A. (1999). *The New Corporate Cultures, The Rites and Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books.
- Černetič, M. (1997). *Poglavja iz sociologije organizacij*. Kranj: Založba moderna organizacija.
- Grubiša, N. (2001). *Motivacija: kako organizirati poslovanje in motivirati zaposlene*. Ljubljana: Marbona.
- Kavčič, B. (1991). *Sodobna teorija organizacije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Konrad, E. (1987). *Vodenje in motivacija za delo, pomen organizacijske kulture in organizacijske klime*. XV. posvetovanje psihologov Slovenije, Radenci, oktober 1986.
- Lipičnik, B. (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Mesner Andolšek, D. (1995). *Organizacijska kultura*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Morgan, G. (2004). *Podobe organizacij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Možina, S. (1990). *Vodenje podjetja*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Možina, S. (1992). *Osnove vodenja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Peters, T. J., Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row.
- Rozman, R. (1993). *Planiranje poslovanja podjetja*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Schneider, B. (1990). *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, H. E. (1997). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tavčar, M. (1999). *Razsežnosti stratežkega managementa*. Koper: Visoka šola za management.

Tushman, M. L., O'Reilly, C. A. (1998). *Inovation ist machtbar*.
Landesberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.

Strokovni članek, prejet julija 2006.

Soočanje družine z drugačnostjo otroka

How family cope with the handicapped child

Ana Trtnik

Povzetek

Ana Trtnik, prof. defekt. za MVO in domsko pedagogiko, ZUIM Kamnik, Novi trg 43a, 1241 Kamnik, *Prispevek obravnava družino in njeno soočanje z rojstvom otroka z motnjo v telesnem in duševnem razvoju. Proces sprejemanja in soočanja z otrokovo drugačnostjo je za vse družinske člane zahtevna življenjska preizkušnja in hkrati izjemen stresni dogodek. Zahteva prilagajanje na novo situacijo ter poteka skozi različna krizna obdobja z različno intenziteto in trajanjem. Izpostavljeni so dejavniki, ki vplivajo na proces in način spoprijemanja, pri čemer teoretsko osnovo za razumevanje tega procesa iščemo v sociološko-ekološki teoriji, teoriji družinskega sistema in teoriji osebnih konstruktov. Poudarjen je pomen različnih oblik pomoči družinam, katerih otrok ima motnjo v telesnem in duševnem razvoju.*

Ključne besede: družina, otrok z motnjo v telesnem in duševnem razvoju, proces soočanja.

Abstract

This article deals with the family and its coping with the birth of a handicapped child. The process of accepting and dealing with a handicapped child is a demanding and very stressful experience for every family member. It demands adjustment to a new situation and different crisis periods with different intensity and duration. The factors influencing the process and ways of coping are presented, with the theoretical basis in sociological ecological theory, the family – systems theory and theory of personal constructs. The importance of different forms of help for the families with handicapped children is emphasized.

Key words: family, handicapped children, the process of coping.

1 Uvod

Stres je sestavni del življenja vsake družine. Že nujne spremembe, ki jih prinaša prehod družine skozi razvojna obdobja, kar je pogoj za razvoj posameznih družinskih članov in družine kot sistema, predstavljajo za družino stres. Ti normalni razvojni stresni so priložnost in izziv za preoblikovanje odnosov v družini. Družine, ki doživijo hude nesreče, bolezni, smrt, invalidnost ali rojstvo prizadetega otroka, pa potrebujejo še posebno veliko moči za obvladovanje in soočanje s temi izjemnimi dogodki.

Rojstvo otroka z motnjo v telesnem ali duševnem razvoju prizadene vse družinske člane ter vpliva na dinamiko in uresničevanje temeljnih značilnosti družinskih aktivnosti. Dejstvo, da ima otrok težave v razvoju, zbudi predvsem v starših, pa tudi pri drugih članih ožje in širše družine, vihar čustev. Pot sprejemanja otroka z motnjo v razvoju ni nekaj, kar opravimo čez noč. Je dolgotrajen proces, ki lahko traja celo življenje in ga družina brez pomoči težko zaključi. Zastavlja se vprašanje, v čem se družine ločijo v procesu soočanja in sprejemanja drugačnosti in kaj vpliva na ta proces?

2 Značilnosti soočanja družin s stresom

Družina je prvi socialni sistem, v katerem posameznik živi in ki s svojimi značilnostmi vpliva na osebnost posameznika v vseh fazah njegovega razvoja. Predstavlja vir socialne podpore, občutkov sprejetosti in bližine. Za družinski sistem velja enako kot za druge dejavnike – lahko delujejo kot blažilec ali kot izvor stresa.

Falloon (1993) predstavlja družino kot naravni vir spoprijemanja s stresom, ki ima ključno vlogo pri vzdrževanju duševnega in fizičnega zdravja članov. Spoprijemanje s spremenjenimi okoliščinami oziroma odgovor družinskega sistema na stres pomeni proces ponovne vzpostavitve porušenega ravnotežja in spodbuditev vseh možnosti, ki jih ima posameznik v svoji socialni mreži, posebno v družini. Aktivnost vpliva na organizacijo družine ter omogoča rast in razvoj posameznikov.

Družina mora ob stresnih dogodkih prerazporediti svoje moči, potrebna je jasnost vlog in medsebojnih povezav ter razumljiva komunikacija med posameznimi člani družine. Na potek obvladovanja stresa v družini in izid vplivajo izkušnje, ki jih imajo posamezni člani s premagovanjem stresa zunaj družinskih meja. Učinkovitost obvladovanja stresa je odvisna tudi od neke splošne pripravljenosti družine za spremembe in dejavno obvladovanje življenja nasploh.

Minuchin (1974, po Poljšak - Škraban, 2002) govori o sposobnosti adaptacije na spremembe okoliščin kot o nujni lastnosti družinskega sistema. Družina mora odgovoriti na notranje in zunanje spremembe ter se prilagoditi novim okoliščinam. Pri tem ne sme izgubiti kontinuitete, ki določa referenčni okvir posameznih družinskih članov. Številne študije (Lewis, Beavers, Gossett in Phillips, 1976, prav tam) ugotavljajo, da je pomemben dejavnik v opredelitvi funkcioniranja družine podatek, kako družina ravna s spremembami in kako se odziva na izgubo, separacijo, smrt oziroma na stresne situacije. Prav ta dejavnik odzivanja je tisti, ki loči zdrave družine od manj zdravih tako v smislu njenega fizičnega kot psihičnega zdravja.

2.1 Obdobja v procesu spoprijemanja

Družina s prizadetim otrokom se poleg priložnostnih problemov, ki se pojavljajo ob razvojnih krizah in osebnostnih težavah odraščajočih otrok, sooča še s stalno skrbjo zaradi otrokove prizadetosti. Pričakovanja, ki jih imajo starši glede vzgojnih nalog, so naravnana na podobo o normalnem otroku. Svoja vzgojna ravnanja in pričakovanja morajo nenehno prilagajati otrokovim posebnostim, kar njihovo vzgojno poslanstvo še dodatno otežuje.

Moses (1981) pravi, da morajo starši ob spoznanju, da je otrok drugačen, in v kolikor želijo ponovno poiskati smisel življenja, skozi proces žalovanja, kjer se poslovijo, ločijo in oddaljijo od "izgubljenih sanj". **Žalovanje**, ki se pojavlja v teh situacijah, ima podobne zakonitosti kot žalovanje v družinah po smrti svojega člana. Čeprav je akutna reakcija žalosti lahko kratkotrajna, pa meni Oslansky (po Novak, 1995), da žalovanje pri starših v resnici ni nikoli končano. Pojavlja se skozi otrokova razvojna obdobja, ko vrstniki shodijo, spregovorijo, se začno igrati ... Zlasti se ta kumulativni učinek čustvenih stanj pokaže kot zelo velik v kritičnih obdobjih družine: v času šolanja, adolescence, iskanja zaposlitve, staranja staršev itd.

Murphy (1997) ugotavlja, da je žalovanje nujno potreben proces za kasnejši zadovoljiv čustveni, duševni in celo telesni razvoj posameznika. Poteka v predvidljivih fazah, ki so različno dolge in odvisne predvsem od posameznikove osebnosti. Faze se ponavljajo in izginjajo, trajajo lahko kratek čas ali pa tudi dlje. Pogosto jih izzovejo dogodki, ki so povezani z otrokom, boleznijo enega od staršev, odhodom otroka v institucijo ali s preveliko utrujenostjo staršev. V teh obdobjih zasledimo identična stanja in občutenja, ki so značilna za žalovanje po izgubi ljubljene osebe in kažejo na to, da se družina oziroma starša srečujeta s hudo stisko. Čustvena obdobja žalovanja: zanikanje, strah, krivdna občutja, depresija in jeza predstavljajo sestavni del soočanja staršev z izgubo idealne podobe otroka.

V nadaljevanju povzemam, kako so različni avtorji (Uranjek, 1994; Cunningham in Davis, 1991; Moses, 1981) opredelili obdobja žalovanja in čustvene reakcije staršev.

Obdobje šoka nastopi takoj po spoznanju o otrokovem stanju in lahko traja od nekaj mesecev do nekaj let. Starši reagirajo z

otrplostjo, prisotna sta notranja praznina in občutek ogroženosti. Vedenje staršev je v tem času neorganizirano, lahko so žalostni in depresivni, morda celo odklanjajo prizadetega otroka ali si želijo njegove smrti. V naslednjih korakih želijo težave obvladati z omejenim zaznavanjem, kar staršem pravzaprav pomaga, da sprejmejo realno stanje.

Zanikanje je reakcija, ki je najpogosteje identificirana kot destruktiven odziv staršev. Pomeni neke vrste kupovanje časa ali zavlačevanje, da starši uredijo in vzpostavijo ponovno ravnotežje med lastnimi notranjimi občutki in zunanji vplivi. Z zanikanjem se odzovejo na obstoj oziroma pojav prizadetosti, na stalnost stanja ter na kasnejši vpliv prizadetosti na življenje. Težave nastopijo, v kolikor zanikanje prepreči takojšnje intervencije in zdravljenje. Zato imajo pomembno vlogo v tem obdobju strokovnjaki, ki morajo na primeren in dovolj izčrpen način informacije posredovati staršem, da omogočijo vsaj začetni uvid v otrokove težave.

Novljanova (2004) pravi, da je v tem obdobju prevladujoča **faza žalovanja** ali **preživetja**. Starši, zlasti matere, se zelo specifično odzivajo na spremenjene okoliščine; ne morejo obvladovati čustev, prevečajo jih občutki zmedenosti, osamljenosti, krivde, sramu in jeze. Starše zlasti vznemirjajo ambivalentna čustva do otroka, kajti včasih se k njemu obračajo ljubeče, drugič zopet z jezo ali nejevoljo. Vedenje staršev je v veliki meri odvisno tudi od odzivov okolja. V kolikor je okolje neprizanesljivo in staršem ne nudi čustvene podpore, se starši težje soočajo z realnim stanjem, predvsem pa morajo celotno breme težav in skrbi, ki jih prinaša otrok z motnjo v telesnem ali duševnem razvoju, prevzeti nase. Proces soočanja z invalidnostjo vpliva tudi na druge člane družine, zlasti na sorojence. Čustva staršev do drugih otrok so v tem obdobju pogosto nezadostna, kar vpliva na njihov razvoj samozavesti in avtonomije.

Obdobje vrednostne krize sledi prvemu obdobju šoka. V njem starši predelujejo občutke krivde in prizadeto samospoštovanje ter se srečujejo s težavami, povezanimi s posebnimi obveznostmi in nalogami, ki jih zahteva otrokova prizadetost. V tem obdobju nastopi druga faza prilagajanja, ki jo imenujemo faza iskanja (Novljan, 2004). Starši iščejo informacije, kaj je z otrokom narobe, kakšna bo njegova diagnoza in kaj pomenijo otrokovi problemi za nadaljnje življenje celotne družine. Zaradi osamljenosti in nezadostnih informacij lahko povežejo otrokovo prizadetost s svojo osebno krivdo, pri čemer

ustvarijo popolnoma napačne vzročne povezave, ki so mnogokrat ne samo nestrokovne, ampak tudi nerazumne. Pojavljajo se primeri, ko starši očitajo krivdo drugim (npr. zdravnikom) ali zakonskemu partnerju. To rodi medsebojna obtoževanja, kar lahko vodi v začasno ali trajno zakonsko krizo. Iskanje vzrokov drugod izhaja iz ranjene samopodobe starša, saj se predstava o lastni popolnosti, ki se kaže tudi v spočetju in ustvarjanju lastnega potomstva, z rojstvom prizadetega otroka močno načne. Prizadeto je samospoštovanje, saj starši podvomijo o svojih starševskih sposobnostih. V tem obdobju se pojavijo tudi različni **strahovi**; v odnosu do okolice, do drugih otrok ter zaradi skrbi, kako bo otrok odraščal in odrasel. Starši se zlasti obremenjujejo s tem, kako se bo okolje odzvalo na prizadetega otroka in ali bodo bratje in sestre stigmatizirani zaradi sorojenca. Porajajo se strahovi glede nadaljnjega življenja z drugačnim otrokom, glede nege, pomoči in dejavnosti, ki jih bo zahteval prizadeti otrok. Anksioznost s strani staršev je tesno povezana s poskusom uravnoteženja med odgovornostjo do drugih in pravico do lastnega neodvisnega življenja. V tej fazi starši uvidijo, da ni hitrih in preprostih rešitev, ker mnogi otroci potrebujejo veliko strokovne pomoči, spremembe pri otroku pa so komaj opazne. Pričnejo se zavedati, da na mnoga vprašanja ne bodo dobili odgovorov in da se bodo morali tega navaditi. Sčasoma postanejo posebne potrebe otroka del družinskega življenja in identitete.

Dejavnosti, kot so terapije, treningi, korekcije in svetovanja, so tiste, ki pomagajo mnogim staršem prestopiti v naslednjo obdobje, ko se ne ukvarjajo več sami s seboj in svojim doživljanjem prizadetega otroka, temveč se obrnejo k otroku in se zanj ustrezno angažirajo. Pogoj je, da otroka sprejmejo takega, kot je, da predelajo strahove in se ne počutijo razvrednotene. Govorimo o obdobju **realne krize**. Cuningham in Davis (1991) sta to obdobje razdelila v fazo **adaptacije**, ko starši sprejmejo realno oceno stanja, iščejo odgovore in pomoč, ter v fazo **orientacije**, za katero so značilni postopna reorganizacija, iskanje pomoči in načrtovanje odgovornosti. Novljanova (2004) v tem obdobju izpostavi fazo **normalizacije** in **ločitve**. Normalizacija pomeni, da začnejo starši gledati nase in na svet okoli sebe realneje. Intenzivna čustva izginjajo, postajajo obvladljiva in tudi življenje postaja bolj predvidljivo. V ospredju niso več nerealna pričakovanja, kajti zavedajo se, da je za uspeh in napredek potreben čas. Njihova energija, medsebojni pogovori in

pozornost niso več usmerjeni le na otroka s posebnimi potrebami, temveč tudi na druge člane družine. Vedno več imajo informacij o otroku, njegovih pravicah in ponudbah, ki so mu na voljo. Starši postajajo bolj samozavestni, imajo občutek, da obvladujejo položaj in lažje sprejemajo odločitve o prihodnosti družine. To je obdobje, ki zahteva od staršev premislek o ločitvi od otroka za krajše ali daljše obdobje, o pripravi otroka in drugih družinskih članov na ločitev in na življenje v odrasli dobi. Z leti se namreč vse pogosteje pojavljajo misli, da starši situaciji niso več kos, da otroku ne nudijo več vsega tistega, kar potrebuje za svoj razvoj, in da bi bilo za otroka bolje, če se loči od družine. Vključitev otroka v ustrezno ustanovo omogoča tako otroku kot staršem nove možnosti. Starši si lahko predstavljajo življenje svojega otroka v prihodnosti, kar mnoge zelo razbremeni.

Številni avtorji proces žalovanja označijo kot čustven proces, ki dovoli in omogoči staršem prizadetega otroka ločiti se od sanj in pričakovanj, ki so jih gojili za tega otroka. Nezmožnost predelati ta občutja ali premajhna podpora okolja in najbližjih pomeni ogrožujoč dejavnik za starše in otroka. V kolikor starši ne uspejo vzpostaviti ravnotežja v družini, okolju in medsebojnem odnosu ter pripraviti pogoje, v katerih svoje mesto najde tudi prizadeti otrok, vedno znova doživljajo razočaranje in otroka vidijo kot "napako". Družina, ki se sooča s prizadetostjo, ima pravico žalovati.

2.2 Dejavniki, ki vplivajo na proces soočanja

Življenje staršev z otrokom, ki ima motnje v telesnem ali duševnem razvoju, je pogosto prepleteno z občutki krivde, zahtevami in pričakovanji, z dodatnimi dolžnostmi, odgovornostjo, skrbjo, odpovedovanjem, odločanjem in tudi načrtovanjem. Pasivnost ali umik okolja ter visoka moralna pričakovanja vplivajo na to, da se starši v svoji negotovosti sprašujejo, ali so za otroka naredili dovolj, ali lahko z njim živijo in dobijo priznanje kot starši in kot družina. V družini se pojavi drugačna dinamika, na katero pogosto vpliva tudi širše socialno okolje s svojim odnosom do teh otrok. V nasprotju so si ambivalentni občutki strahu, negotovosti, zavračanja, krivde in nemoči ter na drugi strani upanja, sprejemanja in naprezanja.

Pueschel (1983) soočanje družine s prizadetostjo otroka označi kot psihološko prilagajanje na stresno okoliščino, ki zahteva od staršev velik napor. Prilagajanje in čustveni odzivi si sledijo v

zaporednih stopnjah; od začetne čustvene nestabilnosti, iskanja pomoči in mobilizacije lastnih moči do zrele adaptacije, ko so se starši pripravljene soočiti z realnim stanjem in stres ne obvladuje več njihovega življenja. Tudi Teodorović (1995) opisuje proces prilagajanja na otrokovo drugačnost kot potovanje skozi krizna obdobja, ki imajo svojo intenziteto in trajanje (od dveh do desetih let, lahko tudi celo življenje). Na sam proces prilagajanja zlasti vpliva struktura osebnosti staršev, stabilnost zakona, stopnja prizadetosti in podpora okolja. Izhajati moramo iz konteksta, da je družina z otrokom s posebnimi potrebami obremenjena na številnih ravneh (na ravni posameznika, na ravni odnosa do sočloveka in na ravni okolja). Harris (1987) zato opozarja, da morata starša v tem procesu ponovno vzpostaviti ravnotežje v sebi, do sočloveka in tudi do okolja. Spremeniti se morajo zahteve in pričakovanja družine, vloge in norme družinskih članov, kar se odraža v vzpostavitvi novih meja ter sklepanju novih zvez. Da razumemo reakcijo ali odziv družine na prizadetost, je treba opredeliti fazo življenjskega obdobja družine ter vrsto in intenziteto posebnosti otroka. Kako starši sprejmejo otrokovo invalidnost, je odvisno še od osebnosti staršev, njihove čustvene naravnosti, spola in starosti otroka, njegove zaželenosti, naravnosti okolja, vere ter medsebojne povezanosti (prav tam). Schell (1981, v Deiner, 1987) je poleg že naštetih dejavnikov, ki vplivajo na to, kako se bo družina prilagodila invalidnemu otroku, izpostavil še znanje in vključevanje zunanjih podpornih sistemov. Tu imamo v mislih mrežo pomoči (družbena pomoč, socialna podpora), ki jo je družina uspela zgraditi.

Ti dejavniki so med seboj povezani in vplivajo na adaptacijo v fizičnem, socialnem in emocionalnem smislu. Zlasti pomemben dejavnik tveganja je stres staršev, kajti ta povzroča psihološke simptome in posledično občutek nemoči, frustracije, pa tudi depresije pri starših. Stres tako neposredno vpliva na doživljanje otrokove drugačnosti in na kakovost oskrbe otrok. Raziskave kažejo, da so starši, ki imajo otroka s posebnimi potrebami, bolj izpostavljeni stresnim situacijam kot starši, ki takega otroka nimajo (Beckman, 1991).

Vendar pa ni moč natančno predvideti, v kolikšni meri ali s kakšnimi strategijami se bo družini uspelo prilagoditi na nastalo situacijo. Prav tako so dejavniki, ki vplivajo na adaptacijo, od

družine do družine drugačni in tudi isti dejavnik se pri vsaki družini odraža s svojo mero obsega.

3 Teoretske osnove razumevanja procesa soočanja

Proces spoprijemanja družine z drugačnostjo otroka (ang. coping) zajema vse glavne aktivnosti, ki zahtevajo interakcije med starši in člani družine, s prizadetim otrokom in s strokovnjaki z namenom, da se omili in obvlada nastala situacija. Teoretsko osnovo omenjenega procesa iščemo v sociološko-ekološki teoriji, teoriji družinskega sistema in teoriji osebnih konstruktov.

Sociološko-ekološka teorija predstavlja smer, ki proučuje soodvisnost med vedenjem posameznika in vplivi okolja. Teorija poskuša razložiti, v kolikšni meri kakovost in narava družinskega okolja (odnos med staršema, družinska povezanost, sposobnost prilagodljivosti in stil starševstva) ter količina in učinkovitost neformalnih in formalnih sistemov, ki so na razpolago družini, pomagajo družini pri sprejemanju ali soočanju z drugačnostjo. Baker in Donelly (2001) sta poudarila, da je poleg družine in njenih specifičnosti zlasti pomemben odnos okolja in javnosti do invalidnosti oziroma drugačnosti. Kako okolje dojema otroka s prizadetostjo, ima namreč pomemben vpliv tako na družino kot na otrokove socialne izkušnje. Teorija družinskega sistema temelji na domnevi, da je družina znotraj socialno-ekonomskega konteksta odprt interaktiven sistem, ki deluje v skladu z nekimi splošnimi načeli in principi (Minuchin, 1988, v Overton, 2001). Težave enega družinskega člana vplivajo tudi na druge člane in se v daljšem časovnem obdobju pokažejo v številnih oblikah.

Davis (1998) razlaga proces soočanja staršev s prizadetostjo otroka na osnovi teorije osebnih konstruktov psihologa Georga Kellyja. V kolikor želimo razumeti proces adaptacije staršev, moramo izhajati iz predpostavke, da se v vsakem posamezniku neprenehoma odvija proces konstruiranja teorije ali modela o svetu, v katerem živimo, s ciljem, da bi lahko predvidevali in napovedovali dogodke. Naše delovanje je v veliki meri odvisno od naših kognicij; kognitivnih shem in pojmov (prototipov),

prikritih kognitivnih scenarijev (skriptov) in pojasnjevalnih vzorcev (atribucij). Vsak posameznik konstruira svoj edinstveni model, ki temelji na lastnih izkušnjah, in je vzrok, da se ljudje na iste dogodke različno odzovemo. Tako naših reakcij in občutij ob tem ne določa sam dogodek, temveč naša osebna interpretacija (konstrukcija) tega dogodka. Proces adaptacije nastopi ob soočanju z diagnozo in poteka počasi po korakih. V tem procesu morajo starši menjati in spreminjati svoja stališča, zaznavanja ali konstrukte, da se ustvari prostor za nove in nepredvidene dogodke, ki se bodo pojavljali v prihodnosti. Avtor zaključuje, da proces adaptacije lahko razlagamo kot raziskovanje posledic bolezni ali invalidnega stanja, pri čemer je treba ponovno zgraditi in modificirati že obstoječi sistem shem, vzorcev oziroma konstruktov. Hkrati je to proces, ki zahteva veliko časa, ki je nedvomno zelo boleč in zajame vse vidike življenja in dela vseh članov družine.

4 Zaključek

V strokovni literaturi zasledimo različne vidike glede prilagajanja staršev na novo nastalo situacijo in na prehajanje faz ob soočanju z otrokovo drugačnostjo. Izguba "pričakovanega normalnega" otroka pomeni za starše težaven prehod skozi številna čustvena stanja. Vendar pa je prehajanje staršev skozi te faze ciklično in zelo odvisno od številnih dejavnikov. Kljub potrditvi mnogih staršev, da jih niso doživljali v celoti, pa so lahko v pomoč tako staršem kot strokovnjakom. Staršem poznavanje faz pomaga pri interakciji z drugimi starši in razumevanju njihovega trenutnega položaja, strokovnjakom pa so v pomoč pri identifikaciji in sprejemanju emocij ter vedenja staršev.

Prav tako lahko zaključimo, da so starši glede vzgojnih vprašanj, starševskih pravic in dolžnosti zelo negotovi, kar še otežuje njihovo starševsko vlogo. Pod vprašaj se postavlja kakovost njihove celotne starševske vloge. Ali bodo to nalogo dobro opravljali, pa je odvisno predvsem od tega, ali si bodo pridobili dovolj znanja in zaupanja v svoje ravnanje pri vzgoji in vodenju otroka. Pri tem so jim lahko v veliko pomoč tudi ustrezne strokovne službe. Starši namreč potrebujejo v obdobju soočanja in sprejemanja otrokove drugačnosti natančne informacije o stanju, stiskah in obremenitvah, ki jih lahko

doživljajo ob rojstvu in vzgoji otroka. Z ustrezno psihosocialno pomočjo nudimo staršem emocionalno podporo v vseh fazah sprejemanja izgube, jim pomagamo krepiti samospoštovanje in vzpodbujamo njihove pozitivne potenciale. Pomembno je, da vidijo sebe kot osebo, ki je zmožna delovati in vplivati tako na svoje vedenje kot na vedenje svojega otroka.

Pri vsem tem pa ne smemo pozabiti, da je »družina z invalidnim članom le majhen sistem znotraj velikega družbenega sistema« (Božič, 2004: 11). Da lahko polno sodeluje oziroma da je integrirana tako v ekonomskem kot v socialnem smislu, potrebuje široko socialno mrežo in podporo celotne družbe. Če smo si zastavili kot cilj, da je tudi družina z invalidnim članom sposobna zgraditi identiteto svojih članov na način normalizacije in neodvisnega življenja, potem jo moramo v okviru **sistema pomoči** pripraviti na tako vlogo. Pomoč potrebuje ne le prizadet otrok, temveč vsa družina.

5 Literatura

Božič, M. (2004). Družina z invalidnim članom – majhen sistem znotraj velikega družbenega sistema. *PET, št. 72*, str.11–16.

Baker, K., Donnelly, M. (2001). The social Experiences of Children with Disability and the Influence of Enviroment. *Disability & Society, Vol.16, št.1*, str.71–85.

Beckman, P. (1991). Comparison of mothers and fathers perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal of Mental Retardation, 95*, str. 585–595.

Cunningham, C. in Davis, H. (1991). *Working with parents: Frameworks for Collaboration*. Great Britain: Library of Congress Cataloging Publication Data.

Davis, H. (1998). *Pomozimo bolesnoj djeci. Priručnik za roditelje kronično bolesne djece ili djece s težkočama u tjelesnom ili duševnom razvoju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Deiner, P. L. (1987). Systems of Care for Disabled Children and Family Members: New Paradigms and Alternatives. V M. Ferrari, M. B. Sussman (ed.), *Childhood Disability and Family Systems*, str. 193–211. New York, London: The Haworth Press.

Falloon, I. R. H., Laporta, M., idr. (1993). *Managing Stress in Families. Cognitive and behavioural strategies for enhancing coping skills*. London and New York: Routledge.

Harris, S. L. (1987). The Family Crisis: Diagnosis of a Severely Disabled Child. V M. Ferrari, M.B. Sussman (ed.), *Childhood Disability and Family Systems*, str. 193–211. New York, London: The Haworth Press.

Moses, L. K. (1983). The Impact of Initial Diagnosis: Mobilizing Family Resources. V J. A. Mulick, Pueschel, S. M. (ur.), *Parent-Profesional Partnerships in Developmental Disability Services*. Cambridge: The Ware Press, str. 11–35.

Murphy, S. (1997). *Dealing with a death in the family: how to manage the emotional and practical difficulties surrounding a death*. Oxford: How to books.

Novak, M. (1995). Partnerstvo v družini s prizadetim otrokom. V V. Velikonja, Grgurevič, J., in Žemva, B. (ur.), *Izkustvena družinska terapija – teorija in praksa v Sloveniji*. Ljubljana: Quatro, str. 83–89.

Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenije.

Overton, W. F. (ed.). (2001). *Children with Disabilities: A longitudinal Study of Child development and Parent well-being*. Boston, Oxford: Blackwell Publishers.

Poljšak - Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Pueschel, S. M. (1983). Parental reactions and Professional Counseling at the Birth of a Handicapped Child. V J. A. Mulick, Pueschel, S. M. (ur.), *Parent-Profesional Partnerships in Developmental Disability Services*. Cambridge: The Ware Press, str. 35–41.

Teodorović, B. (1995). Obitelj djece s posebnim potrebama. V *Pedagoško obrazovanje roditelja*. Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka: Pedagoški fakultet, str. 357–379.

Uranjek, A. (1994). Družina s prizadetim otrokom. *Naš zbornik*, 27, št. 1, str. 6–11.

Ko se oče skrije ... in zakaj bi moral (p)ostati viden

When father hides away ... and why should he become/remain visible

Veronika Tambolaš

Povzetek

Veronika Tambolaš, abs. soc. ped., Vihra 25, 8216 Mirna Peč, veronc@gmail.com

Prispevek predstavi in argumentira pomembnost prisotnega očeta v otrokovem življenju, pri čemer se sklicuje na dejansko, in ne zgolj namišljeno prisotnost. Namišljena prisotnost naj bi očete obvezala, da se spopadejo z različnimi vlogami, ne le tradicionalnimi. V prispevku se torej skuša narediti vpogled v vloge današnjega očeta. Vzporedno s tem prispevek pojasnjuje, zakaj in s kakšnimi ovirami se morajo spopadati očetje, da bi se približali liku 'novega očeta', na kratko pa tudi poda nekaj najbolj značilnih in temeljnih vplivov oblikovanja očetove vloge.

Ključne besede: očetovstvo, družina, vloge očeta, vloge matere, starševstvo

Abstract

The article brings arguments for the significance of father's presence in child's life, referring to the actual, not just imaginary presence. The former obligates fathers to tackle different, not only traditional roles. The article is therefore an attempt to get an insight into the roles of contemporary father. Moreover, the article also clarifies the obstacles fathers have to overcome to comply with the demands of the figure of 'the new father'. It also brings a brief survey of the most typical and fundamental influences on the shaping up of father's role.

Key words: *fatherhood, family, father's role, mother's role, parenthood*

Uvod

Dandanes nas vse pogosteje preveva občutek pospešenega srečevanja z vprašanji, vezanimi na vlogo očeta v družini, še zlasti na njegovo vpletenost v vzgojo otrok. Dejanskost spreminjanja vloge in prisotnosti očetov v družinah je bolj zaznamovana z vprašanji kot pa s ključnimi spremembami. Da so spremembe potrebne, meni tudi Zavrlova (1999 : 23), ki napeljuje na pomembnost multigeneracijskega transformacijskega preskoka. Ta naj ne bi vključeval zgolj zavestnih odnosov in vedenj, temveč tudi globlje, podzavestne predpostavke o tem, kaj je primerno za dečke in kaj za deklice. Na osnovi tega naj bi bili očetje postavljeni pred drugačno preizkušnjo, ki bi smela tudi njihovim hčerkam dovoljevati zatekanje k agresivnosti in tekmovalnosti, sinovom pa igro s punčkami, izbruhe joka ...

Pravi preskok v očetovski vlogi bi se zgodil, če bi bili očetje odprti do sprememb, do sestavljanja novih mozaikov – novih pogledov, drugačnih od tistih, ki so jih prevzemali od svojih očetov. Pri tem bi morali tvegati ter vpeljati v svoje vedenje in v očetovsko vlogo tudi tisto, česar se v svojih družinah niso naučili. Nič kaj

nenavadna ni misel, da se ravno v opisanem skriva manko, ki lahko današnje in bodoče očete okupira ter jih sooči s položajem, ki ga niso vajeni. Preskok zahteva spekter novih vedenj, ki izrisujejo krog pojma 'novega očeta'.

Zakaj prisotni oče?

Arèns (2003: 21) navaja, da se ob opazovanju današnjih očetov zavemo protislovja, ki nakazuje na dejstva, da očetje pravzaprav do zdaj še nikoli niso bili tako prisotni, a vendar se vzporedno s tem vsaj zdi, da do zdaj ni bilo postavljenih toliko vprašanj o njihovi odsotnosti. Bodisi so očetje začenjali popuščati bodisi so že popustili zaradi napore, ki ga je obrodilo stoletja trajajoče 'uporništvo', morda pa še vedno vztrajajo pri tradicionalnem in se zanj borijo.

Ideje o tem, da bi očetovstvo doseglo približek materinstvu in da ne bi liku očeta več pripisovali vloge 'trdnega kot skala', kakor očetovo poslanstvo orisuje Zavrlova (1999: 17), se zdijo privlačne. Vendar je treba poudariti, da so to (zgolj) ideje o tem, kakšno podobo očeta bi si želeli. Vsekakor obstaja pomembna distinkcija med temi in vsem nam znano podobo mame, ki skrbi za otroka, se vključuje v igro z njim ter ustvarja nove, drugačne, prepričljive načine za otrokovo vključitev v proces spoznavanja obdajajočega sveta.

Toda zakaj ne očetje? Zakaj bi bila njihova vloga v vseh pogledih kaj bistveno drugačna? Mar nista dopolnjevanje in prisotnost obeh staršev v vseh starševskih vlogah tisto, kar omogoča pristnejše in trajnejše odnose? Žmuc-Tomorijeva (1988: 10) prej omenjeno ponazori, ko pravi, da vedenje enega člana usmerja vedenje drugih, hkrati pa tudi čustveni izrazi enega priključijo čustvene odzive drugih. Le kako ne bi verjeli, da so čustvene izkušnje v družini za slehernega posameznika najpomembnejše. Zaradi njihove pomoči vemo, da nismo sami v bolečih trenutkih, da nam je družina v oporo. In ko obujemo izkušnje iz otroštva, nas pogosto prevzamejo ideali srečne družine, ki se je znala nam kot otrokom približati bistveno bolje kot kdajkoli pozneje kdo drug. O njej smo pozneje bolj ko ne le hrepeneli. Obstajajo spomini, ki nas popeljejo v situacije, preživete zgolj z mamo, in tisti, ki izrisujejo podobo, v kateri nosi pomembno vlogo ravno oče, na drugi strani pa so spomini, ko nam je blizu podoba mame v spremstvu očeta ali obratno. Ko se

ustavljamo pri obujanju družinskega življenja, našem tedanjem dožemanju, zaznavanju materine in očetove podobe, se kaj kmalu začnemo zatekati k pravljičnemu. Ustvarimo odnos, ki nas opominja, da govorimo o nečem za nas dragocenem. Potemtakem si ne predstavljamo, kako bi bilo, če bi bili prisiljeni živeti brez tovrstnih posrednikov preteklosti. V prispevku se bom večkrat naslonila na tisto, kar bo morda bolj ilustrativno.

Na obdobje, vezano na vstop v šolo, me poleg strah vzbujajočih trenutkov vežejo tudi spomini, ki ostajajo edinstveni. Tedaj sem se znala bolje približati očetu. Posadil me je v naročje, me tolažil in me hkrati spodbujal, češ da bom že spoznala nove prijatelje in sošolce. Toda sčasoma se je začel moj odnos z očetom rahljati, saj je bil zaradi poklicnih obveznosti pogosto odsoten. Kljub vsemu sem vedno komaj čakala, da se bo po večdnevni službenih potovanjih vrnil domov. Da ga bom lahko znova objela, da mi bo spet prinesel kako darilce in da bom spet videla, kako bo poljubil mamo, kako ji bo pomagal pripraviti kosilo ... Takšna in podobna hrepenenja so ustvarjala vtis, da je oče prisoten tudi tedaj, ko ga ni. Vsa moja pričakovanja so pravzaprav zahtevala, da sem počasi začela razvijati predstavo o idealni družini. A vendar me je fiktivni svet kaj kmalu zapustil.

V tem trenutku se upravičeno naslanjam na besede Žmuc-Tomorijeve (prav tam: 6). Avtorica namreč pravi, da oče, ki je odtujen in le formalno prisoten v družini, ne nosi pravih vplivov na razvoj otrokove osebnosti, saj zapusti v njem negotovost, zbežanost in prešibko opredeljenost oziroma odsotnost orientacijskih točk, kakor jih pojmuje Arènes (2003: 23).

Negotovost, da, to je tista spremljevalka, ki sem se je resnično bala in ki se je tedaj pogosto izražala v mojih sanjah, v popoldanskem joku, ki ga je neprenehoma zaznamoval strah zaradi nevednosti, kdaj bo oče znova doma ... Ne predstavljam si, kako težko bi mi šele bilo, če ne bi imela ob sebi mame, ki je vedno našla primerne tolažilne besede. Ko je oče prišel domov, sem bila nenehno ob njem, pozneje sem celo vsake toliko časa odhajala z njim na službena potovanja. /.../ Prevzema me občutek, da se je začelo zaradi takšne 'razcepljenosti'

družine v poznejših razvojnih obdobjih pojavljati vse več težav v komunikaciji; pogovarjali smo se bistveno manj in bolj neodkrito.

Zadnje je pojasnljivo na osnovi dejstva, ki ga navaja Žmuc-Tomorijeva (1988: 6). Govori o tem, da očetova odločna beseda pomaga otroku pomiriti lastne dvome, njegovo zagotovilo otroku prežene bojazni in njegova spodbudna beseda oblikuje otrokovo težnjo po ustvarjalnosti. Vsa zgoraj navedena dejstva bi morala nekako obvezati očete, da bi bili prisotni poleg svojih otrok – ne le namišljeno, temveč tudi dejansko in nenazadnje v spektru raznolikih vlog.

Vloge očeta

Verjetno je tisto, pri čemer lahko novodobni oče učinkovito sodeluje in hkrati vpliva na kakovost družinske zveze, če se odloči prisostvovati pri gospodinjskih opravilih, ker s tem ne le razbremeni vlogo matere, temveč tudi predstavlja enega izmed možnih načinov vplivanja na otroke, saj zagotavlja modele vedenja, ki jih otroci smejo posnemati ali pa se jim izogibati, kakor omenja Zavrlova (1999: 27).

Govorimo torej o liku očeta danes. Včeraj je že minilo. Ali pa se vsaj zdi, da se trudimo, da bi (pre)minilo. Vsako novo obdobje prinaša nove izzive, s tem pa tudi novosti v razvoju očetovega lika, pravi Žmuc-Tomorijeva (1988: 58–61). To pa seveda ne pomeni, da so vse tiste pretekle poteze izginile, saj so nekatere med njimi še vedno jasne in enako prisotne, kot bomo videli v nadaljevanju, ko bomo govorili o Freudovih prvinah odnosa med očetom in otrokom. A vendar je očetova vloga, prilagajati se zahtevam, ki jih podajajo značilnosti današnjega dne.

Hkrati proces oblikovanja sodobnega očetovega lika ne hiti s polno paro naprej, saj oče ne more kar naenkrat prevzeti nove vloge. Zakaj? Prvič gotovo zato, ker so naši očetje odraščali v družinah, drugačnih od današnjih – vzgojeni so bili 'včeraj' in 'predvčerajšnjim', ko sta bili vlogi očeta in matere strogo in ostro ločeni – ko je bila nega otroka stvar matere, saj oče ni smel svojemu otroku pokazati čustev, kajti takšna mehkoča je nakazovala na izraz

šibkosti. Danes se prej zdi šibko, če oče ni mehak v omenjenem smislu. Kot pravi Balažič (1999), je danes biti oče še vedno težko, a vendar naj bi bili očetje na splošno bliže svojim otrokom kakor pol stoletja nazaj. Praper (1995: 85–86) poudari, da otroku mehka čustva ne bodo znak šibkosti, če bo imel v sebi potencial vztrajnosti in borbenosti za situacije, kadar bo to treba. Očetje imajo torej priložnost, da se ne le približajo pojmovanju ‘mehkega’ v vzgoji, pač pa so primorani, da omogočajo otroku ljubezen. Praper namreč pravi (prav tam), da otrok trpi, če izgubi očetovo ljubezen, saj ostaja brez samospoštovanja in samovrednotenja, hkrati pa ima težave na področju obvladovanja agresivnosti in je preveč izgubljen v ugodju, da bi se znal konstruktivno uveljavljati ter se odgovorno odzivati na težave.

Drugič vsekakor zato, ker je praktično nemogoče, da bi se preoblikovala le vloga matere, vloga očeta pa bi ostala nespremenjena, kajti tudi očetov lik ne zmore zoreti brez usklajenih razvojnih premikov v liku matere. Dokler se bodo matere zatekale k stavkom, kot so: *Ah, pusti, bom že sama popazila nanjo!* ali pa *Bom kar sama pomila posodo, saj vedno, ko jo pomivaš ti, nekaj razbiješ!*, se bodo tudi očetje ustavljali pri tradicionalnem. Iz tega izpeljemo, da je pri oblikovanju novih vlog očeta ravno tako pomemben vpliv mame. Ta ne bi smela prevzeti splošnega mnenja za samo po sebi umevno, pri čemer z odtegnitvijo samoumevnosti ciljamo na predsodek, da očetje tako ali tako niso dovolj spretni pri vzgoji otrok kot tudi ne pri gospodinjskih opravilih, da bi se lahko primerjali z mamami po učinkovitosti in izpolnljivosti tovrstnih vlog. Takšen odnos mame do očeta in obratno pa gotovo ne more koristno vplivati na otroka in na ozračje v družini, saj delitev vlog in nalog, ki jih vsak od staršev opravlja v vzgoji in skrbi za otroka, dejansko pomeni nič skupnega časa, nič celotnega družinskega druženja. Velja, da se sodelovanje mame in očeta pri posameznih vzgojnih dejavnostih naravno prepleta, ravno zato je treba ugoditi tej naravnosti, če ne želimo, da bi bile delitve vlog škodljive za otroka. Zadnje podaja zahtevo po marsikateri spremembi v partnerskem odnosu, odnosu med možem in ženo, ki že začenjata podirati meje ostrih in togih pravil o delitvi vlog.

Spominjam se, kako sem uživala v sobotnih dopoldnevih, ko smo vsi skupaj odšli po nakupih, kako prijetni so

bili zimski nedeljski popoldnevi, ko smo šli na bližnje sankališče, in ko smo na saneh sedeli vsi trije; oče, mama in jaz. Ustvarjen je bil trikotnik, ki ni podajal v ospredje, v jedro zanimanja zgolj enega izmed staršev, pač pa mi je bila podeljena možnost, da sem lahko hkrati uživala v družbi obeh.

Praper (1995: 81) izpostavi pogoja za učinkovito očetovstvo. Moški mora biti sposoben prevzeti moško in očetovsko vlogo, hkrati pa mora skupaj s svojo partnerico vzpostaviti partnerski odnos dveh odraslih, ki sta sama ustrezno prešla proces separacije in individualizacije. Pomemben predpogoj za to, da se očetje otresejo stereotipnih, tradicionalnih predstav o svojih družinskih in očetovskih vlogah, pa je prav gotovo zmožnost prilagajanja. Ta se vzpostavi, ko prevzamejo očetje *šest razvojnih nalog*, ki jih omenja Meyer (1986, po Žmuc - Tomori, 1988: 34–35) in ki jih lahko uvrščamo tudi v polje očetovskih vlog. Oglejmo si, katere sodijo mednje:

- Preureditev konfliktnih predstav o vlogi očeta

Konflikt torej izhaja iz njihove dejanske predstave o očetovstvu (seveda iz življenja z lastnim očetom, ki je bil morda bistveno manj prisoten v vzgoji in družinskem krogu) ter želje po vlogi očeta, ki bi jo želel prevzeti sam.

Kot opozarja Žmuc-Tomorijska (1988: 54–55), ki se sklicuje na psihoanalitski pristop, človeka gradijo njegove pretekle izkušnje. Kar pomeni, da na to, kakšen bo moški kot oče, pravzaprav vplivajo tudi odločilne čustvene izkušnje s pomembnimi ljudmi iz časa, ko je odraščal. Kljub predsodkom o očetovi pomanjkljivi prisotnosti v otrokovem življenju lahko v krog pomembnih ljudi za otroka vsekakor vključimo tudi očeta. Ob tem spominjam na Freudovo misel, ki opredeljuje *otroka kot očeta odraslega*. S tem je možen uvid v pomembnost prispevka zgodnjih izkušenj k (bodoči) zaznamovanosti.

Oče naj bi se v odnosu do lastnih otrok neprestano, a vendar nevede sočasno istovetil s seboj – kot otrokom, kar naj bi mu omogočalo lažje vživljanje in čustveno odzivanje na doživljanje svojega otroka ter istovetenje z lastnim očetom, ki naj bi mu posredoval vzgojna sporočila, napotke, spodbude in seveda omejitve, ki prehajajo iz roda v rod.

- Sprejetje svojega deleža odgovornosti za otroke

In sicer v smislu spreminjanja narave očetove udeležbe pri otrokovi vzgoji in hkrati s tem tudi odnosa med njim in otrokom, ki ga, kakor dopolnjuje Žmuc-Tomorijeva (1988: 58), vzpostavi skupaj z materjo že na začetku oblikovanja poti, ki omogoča pretok vzgojnih sporočil in vrednot.

- Vzdrževanje statusa hranilca družine

Kljub naraščajoči želji po večji udeležbi pri otrokovi vzgoji (večine očetov) in vse večji zaposlenosti mater je za mnoge očete še vedno pomembno, da so nosilci vloge, ki omogoča vzpostavljanje preživetja družine. Da so potemtakem, kot ponazarja Renerjeva (1993: 20), tako imenovani *breadwinnerji*, ki zagotavljajo ekonomski in tudi socialni status družine ter učijo otroke socialnih razmerij v zunanjem svetu.

- Prilagoditev novemu urniku, ki ga oblikuje otrok

Tudi oče naj bo prisoten v individualnem 'programu' dnevnega tempa, ki ga oblikuje otrok – spanje, hranjenje, druge dejavnosti... Tu se ponovno sklicujem na besede Žmuc-Tomorijeve (1988: 57), ko trdi, da je oče že stopil na mnoga nova področja – prej zanj nedostopna, a vendar danes kar precej zaželena s strani mater, ki upajo na moževo sodelovanje pri pripravi na rojstvo otroka ...

- Spodbujanje otrokovega razvoja

Zlasti v smislu očetove igre z otrokom. Tovrstna igra naj bi imela drugačno razsežnost kot igra otroka z materjo ter naj bi tudi pomembno vplivala na otrokov poznejši socialni in kognitivni razvoj. Renerjeva (1993: 20) namreč omenja, da standardne psihološke interpretacije očetovih vlog pripisujejo očetu vloge oblikovalca otrokove moralnosti, spolne identitete in kognitivnih sposobnosti.

Žmuc-Tomorijeva (1988: 54) podaja poseben poudarek za zdrav razvoj poznejšega očetovstva izgradnji samostojnosti pri otroku, saj pravi, da je »nekje med avtoriteto in svobodo točka, ki jo mora v življenju najti pravzaprav vsak človek«. Praper (1995: 82) odločno vztraja pri misli, da je oče tisti, ki močno podpira otrokov proces individualizacije, ki od otroka zahteva, da skozi samostojnost angažira lastno agresivno energijo za osebno rast (poudariti je treba, da se v psihoanalizi pojmuje agresija kot sila akcije, kot nekaj, kar daje zagon za naprej). Ravno zato otrok postavlja v ospredje

pomembnost lastnega očeta, bolj ko odkriva in spoznava, kaj vse zmorejo njegove mišice. Ob njem se namreč uči konkurenčnosti, obvladovanja rivalstva, hkrati pa tudi sodelovanja. Verjetno se zadnje še posebej izraža v očetovi igri z otrokom, kajti vsaka igra je lahko plod nevarnosti, torej so zanjo pomembne omejitve, kakor je za to, da igro sploh pojmuje kot igro, pomembno, da vsebuje komponente svobode, sproščenosti in razigranosti.

Spominjam se dneva, ko me je oče učil vožnje s kolesom. Imela sem približno štiri leta. Neutrudno sem težila k temu, da bi lahko samostojno vzpostavljala nadzor nad vožnjo. Toda oče me sprva ni želel izpustiti, in to mi je prišlo v navado, zato sem se zanašala nanj – na njegove omejitve. Takšne omejitve pa so kaj kmalu postale predmet želje izpodbitnega – v očetovi predstavi. Ko je bil bolj prepričan, da bom enako učinkovito vozila kolo brez njegove opore in pomoči, me je prepustil samostojni vožnji, za kar sama še vedela nisem, dokler se nisem ozrla nazaj in uvidela, da oče ne drži zadnjega dela kolesa. Takrat sem se ustrašila, a vendar me je prevel navdušujoč občutek, ki bi mu lahko danes rekla občutek samostojnosti. Tedaj je bilo to, da mi je oče zaupal, dovolj, da sem še naprej v njem videla vsemogočno in neomadeževano podobo.

- Doživljanje sebe v vlogi očeta

Večina moških naj bi se potem, ko postanejo očetje, bolj ali manj osebno spremenila, pravi Zavrlova (1999: 27), saj prihaja s pojavom očetovstva tudi do spremembe vrednot in življenjskih priorit.

Še vedno sta simbola matere in očeta nekako povezana, saj drug drugega omogočata in dopolnjujeta, kot na to opozori Žmuc-Tomorijeva (1988: 53) in hkrati poudarja, da je mati na eni strani simbol odvisnosti in čustvene sprejetosti, medtem ko je oče simbol stvarnosti in individualnosti. Pomembno je seveda, da to razumemo v spektru komplementarnosti – kot dva pola, ki se usklajujeta in se z vzajemnostjo osmišljata, z razumevanjem drug drugega pa se uspešno udejanjata v poljih vzgoje, odnosa z otrokom ... Ločeno ju pravzaprav sploh ne bi pravilno razumeli in ne dovolj upoštevali. Praperjeva (1995: 84) prizma gledanja na omenjeno nakazuje, da zavzema oče pomembno mesto pri vzgoji otroka – ne kljub temu, ker je drugačen, temveč ravno zaradi tega, ker je drugačen od mame.

Ko se vračam na miselno potovanje v lastno otroštvo, se osredotočam na vprašanja, ki sem jih zastavljala mami in očetu, še zlasti tista, s katerimi sem poizvedovala o ozadju izbora imena, ki so mi ga namenili. Tedaj spoznam, da sta moja starša pogosto ravnala po principu kompromisov, skupnega odločanja o odločitvah, ki jih je pozneje vsak izmed njiju samostojno sprejel, drugi pa je zaradi pričakovanih bodočega odločilnega glasu mirno sprejel odločitev prvega. In tako je bilo tudi pri izbiri mojega imena. Starša sta izbrala ime že na samem začetku nosečnosti, ker pa nista vedela, katerega spola bo njun otrok, sta se domenila, da bo mama dala ime dečku, oče pa deklici. Tako mi je podelil ime oče. Pozneje se jima je rodil drugi otrok – deček – in nič kaj presenetljivo mu je podelila ime mama, čeprav se je oče navduševal nad imenom Martin, saj je bil brat rojen na dan martinovanja.

Omembe vredne so tudi tri Freudove oporne točke, nastajajoče v odnosu med očetom in otrokom. Prenesli jih bomo v polje razumevanja očetovih vlog. Oglejmo si jih, kakor jih povzema Žmuc-Tomorijeva (1988: 50–51):

1. Odločilno gonilo za otrokova prizadevanja, da bi se z očetom *identificiral* (kar se zgodi le v primeru pozitivne čustvene navezanosti, ko otrok gleda na očeta kot na vzor, le če ga ima rad), sta čustvi ljubezni in občudovanja očeta. Praper (1995: 80) omenja, da potrebuje otrok identifikacijo z obema staršema, da lahko razvije poteze zaupanja, prepuščanja in aktivnosti, odločnosti, borbenosti in prodornosti.

Očetje bi se torej morali bolj zavedati, da stojijo na mestu in v vlogi točke identifikacije. Kar pomeni, da bi morali biti prisotni pri vzgoji svojih otrok že v zelo zgodnem obdobju.

Ne morem se otresti predstav, ki sem si jih kot otrok ustvarila o očetu. Zame je bil vseveden, vsestranski in nepremagljiv. V njem je bilo celo nekaj božanskega, nekaj nadindividualnega – vsaj zame, saj sem vedno ravnala tako, kot sem vedela, da bo ustrezalo njemu. Torej kakor me je naučil. Vedno sem se zanašala nanj, in če sem ga kdaj po čem povprašala in na to ni poznal boljšega odgovora kot zgolj 'ne vem', sem pač mislila, da ima morda slab dan, da

se ne more spomniti, katero je že tisto mesto na Danskem s šestimi praznimi polji v križanki ...

2. Oče je še zlasti pomemben v zgodnjem razvojnem obdobju, ko se med njim, ki daje občutek varnosti, ter med nebogljnim in zaščite potrebnim otrokom oblikuje odnos prav posebne vrste, v katerem otrok pričakuje, da bo oče ustregel njegovi potrebi po *zaščiti in varnosti*.

Ravno zato opominjam, da je očetova prisotnost ne le zaželena, temveč skoraj nujna, kajti če ni primerne zamenjave zanj, potem lahko otrok vse življenje živi v strahu in prepričanju, da nima nikogar, ki bi ga znal obvarovati pred raznovrstnimi nevarnostmi. Očetu je torej treba pripisati vlogo 'varovalca' – vsaj v prvih letih otrokovega bivanja –, mu dodeliti vlogo tistega, ki pomembno zaznamuje nadaljnji otrokov razvoj. Kolikšno odgovornost s tem nalagamo očetu? Njegova prisotnost daje več možnosti za zagotovitev omenjenega, njegova odsotnost pa gotovo naredi odmik od vloge 'varovalca'. V takšnem razpletu se omenjeno vlogo razume bolj v smislu predstavnika ogrožajočega dejavnika v otrokovem razvoju.

Četudi je oče navzoč, se lahko napravi odsotnega. Portret takega očeta opredeljuje Balažic (1999). Pravi mu 'oče brez tveganja', ki naj bi bil sicer prisoten, a naj ne bi nikoli dokazoval svoje avtoritete zaradi strahu pred konflikti ter naj bi bil neučinkovit zaradi oprijemanja načela *Ne tvegaj!*. To pravzaprav v določenih pogledih (skoraj) enači z odraščanjem v očetovi odsotnosti, torej odraščanjem brez smernic, brez orientacijskih točk.

3. Prav gotovo se pripisuje očetu tudi vloga *avtoritete* – vloga tistega, ki določa merila, prepovedi, postavlja meje, ki jih sčasoma otrok ponotranji, se poistoveti z očetovimi moralnimi načeli. Žmuc-Tomorijeva (1988) pravi: »Svojega očeta se osvobodi s tem, da ga sprejme vase. Namesto v strahu pred njim živi lahko z njim v sozvočju.« Pogosto pa opažamo, da se med očetom in otrokom ne razvije sozvočje, niti ne soobstoj v istem prostoru, temveč bolj beg otroka od očeta, stran od strahu, stran od fikcije odnosnega razumevanja. Otrok mora sčasoma postati občutljiv na 'oglašanje vesti', torej na razvijanje 'notranjega očeta', kot temu pravi Praper (1995: 86).

Vplivi na oblikovanje očetove vloge

Kaj še vpliva na oblikovanje očetovih vlog? Po Žmuc-Tomorijevi (prav tam: 54–57) so to med drugim tudi *pretekle izkušnje*, ki jih je imel moški s svojim očetom. Pri tem je bistveno, da poudarim, da oče ne more posredovati svojemu otroku tistega, česar še sam nima, česar ni nikoli izkusil in zaradi česar je na tem področju manj stabilen, manj zanesljiv in manj sposoben. To je področje, ki predstavlja očetovo šibko točko. Naj povem, da se s tem ne strinjam v celoti. Razlog navajam v naslednjem ilustrativnem primeru.

Če se osredotočim na vlogo svojega očeta in vlogo njegovega očeta, opazim bistvene razlike, za katere sem prepričana, da so rezultat očetovih prizadevanj, da ne bi njegovi otroci izkusili podobne teže vloge, ki jo je zanj nosil njegov oče, ki je bil skoraj vedno zaradi različnih razlogov odsoten iz družinskega življenja. Moj oče morda res ni odraščal v tako čustveno bogatem okolju in najbrž je ravno zaradi tega odšel od doma, ko mu je bilo komaj petnajst let. A vendar ni zgolj zapustil enega doma. Zapustil je državo, v kateri si je nabral za petnajst let trajajočih izkušenj z očetovo neprisotnostjo. Prišel je v neznano, kjer ni bilo zasajenih nikakršnih korenin, ki bi jih pognala njegova družina. Ustvaril si je svojo družino. Za svoje otroke je skušal narediti nekaj novega, drugačnega, nekaj več, kot ga je 'naučil' njegov oče.

Seveda pa na oblikovanje tovrstne vloge delno vplivajo tudi *uveljavljena kulturna merila ter pričakovanja okolja*, prav gotovo pa tudi *očetove osebne značilnosti*.

Mar ima tudi otrok možnost izbiranja, kaj si bolj želi – prisotnega ali odsotnega očeta? Tovrstna izbira se gotovo udejanja v pričakovanih družbe, ki povzroča, da postaja otrok vse bolj (izključno) 'proizvod' matere, kar vodi k ustvarjanju 'družbe brez očetov', kot jo pojmuje Brajša (1987: 73). Naloga, ki jo avtor nalaga partnerjema za premostitev prej omenjenega problema družbe, je vsekakor vzpostavitev čustvene enakopravnosti med mamo in očetom. To naj bi bil edini izhod iz današnje nenaravne in neustrezne maternalizacije materinstva. In znova se vračamo k podrejenemu položaju moškega na čustvenem področju. Ali je torej varno sklepati,

da bodo očetje postali tudi 'boljši' očetje, ko bodo bolj čustveno vpleteni v igro in odnose s svojimi partnericami? Če to drži, potem se očetje ne skrivajte več, pokažite svojo čustveno plat.

Zaključek

Da bi laže razumeli, ali zmoremo očetu pripisati dovolj prisotnosti, se je bolje zazreti v tisto, kar imamo, in ne v tisto, česar nimamo. Pogosto se namreč znajdemo v situacijah, ko denimo na sprehodu opazujemo otroke, srečne, ker so obdani z mamami. Redko se vprašamo, kaj pravzaprav pomeni sreča, ki izžareva v diadi oče-otrok. Dandanes se na sprehodih sprašujemo, ali morda očetova prisotnost in materina odsotnost v družbi otrok pomenita novo modno muho ali zgolj naše oči ne iščejo več obsojanja, ampak so obremenjene s klišejem, ki trdi, da so otroci najprej in predvsem ženska stvar. Spomnimo se na fenomen novega očetovstva, o katerem piše Švabova (2001: 180). Avtorica pravi, da mnogi teoretiki vanj polagajo upe za spreminjanje družine k enakomernejši delitvi dela, a vendar se zdi, da postaja to tisti fenomen, ki se spreminja najpočasneje. Vse manj je torej zaznane povečane vpletenosti očetov v družinsko življenje in vse bolj se zdi novost te družinske vloge legitimna možnost izbire očetov med družinsko prisotnostjo in odsotnostjo.

Ničkolikokrat smo že slišali, kako številni ljudje vključujejo v pojmovanje lastne družine tudi enega ali dva nekrvna 'sorodnika'. Morda počnejo ali počnemo to ravno zato, da zapolnijo ali zapolnimo manko v očetovem deležu, zato, da v svojem bivanju razširjajo ali razširjamo prostore, namenjene moškim, namesto da se od njih še vedno trmoglavo umikajo ali umikamo zaradi nerazrešenih težav in zamer, ki jih nosimo (v tem trenutku nič več *nosijo*) do očeta. Navkljub njihovi odsotnosti še vedno želimo biti očkove princeske, dečki pa njegovi neutrudni privrženci in partnerji v športnih aktivnostih.

Literatura

Arènes, J. (2003). *Je oče še del družine?* Ljubljana: Oka, otroška knjiga.

Balažic, B. (1999). *Oče na prehodu tisočletja*. Pridobljeno 27. 8. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.geocities.com/Athens/Styx/5571/indexoc.htm>.

Brajša, P. (1987). *Očetje, kje ste? Mit in resnica o materinstvu*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Praper, P. (1995). *Tako majhen, pa že nervozen!? Predsodki in resnice o nevrozi pri otroku*. Nova Gorica: Educa.

Reiner, T. (1993). Politika materinjenja ali Father Knows Best; for Him the Play, for Her the Rest. *Časopis za kritiko znanosti, XXI (162–163)*, s. 15–21.

Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Zavrl, N. (1999). *Očetovanje in otroštvo*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Žmuc - Tomori, M. (1988). *Klic po očetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Strokovni članek, prejet julija 2006.

Usodne življenjske odločitve

Fatal life decisions

Tilka Kren

Povzetek

Tilka Kren, dr. psih., spec. klin. psih. in psihoterapevtka; Ulica I. Internacionale 12, 2000 Maribor

V letih 1980–1985 je avtorica v 35 primerih razvez zakona, ko se starša nista mogla sporazumeti za dodelitev otroka enemu od njiju za 60 otrok kot psihologinja v timu socialne službe po zakonu priporočala dodelitev otrok enemu od staršev. Predlagala je dodelitev otroka materi v 42 % primerov, očetu v 38 % ter obema v 20 % primerov. 25 let pozneje je avtorica preverjala izhode razveznih postopkov in njihovo doživljanje s strani prizadetih otrok. Pisala jim je ali jim naknadno telefonirala in dobila odgovore za 46 od 60 – takrat – otrok. Članek navaja nekaj izbranih odgovorov otrok razvezanih staršev in avtoričine refleksije ob njih.

Ključne besede: zakonska zveza, razveza zakona, otroci, pravica otrok do obeh staršev.

Abstract

In the years 1980-1985 there were 35 cases of divorced marriages in which parents could not agree about child custody for 60 children where the author as psychologist in the team of the social service recommended – according to the law – that only one parent be assigned custody over children. In 42 % of cases she recommended mother, in 38 % father and in 20 % both. After 25 years the author was checking the outcomes of the divorce procedures and their experience on the part of the affected children. She wrote to them, called or visited them, and ended up receiving 46 answers from the respective children. The article brings a selection of these answers along with the author's comments.

Key words: *marriage, divorce, children, the right to both parents.*

Uvod

S posledicami odločitve staršev za razvezo zakonske zveze sem se srečala kot psihologinja pri delu v Centru za socialno delo v Mariboru leta 1961 kot član tima, ki priporoča sodišču, kateremu od staršev naj se po razvezi dodeli skrb za otroke, da bi bile posledice ločitve staršev čim manj boleče za otroke, ki bi tudi po razvezi ohranili stik z obema roditeljema. Sodelovala sem v 100 primerih razvezovanja staršev in napisala svoj prvi strokovni sestavek *Vzroki in posledice razveze zakonske zveze*. Ker ni bil objavljen, se lahko oprem le na spomin in zapišem, da sem za 99% otrok predlagala dodelitev materi, le v enem odstotku očetu, ker je mati zapadla v alkoholizem. Sodišče pa se je tudi v tem primeru odločilo za mater, saj je oče odšel k drugi ženski in se zadovoljil z občasnimi obiski hčerke.

Kot sodna izvedenka sem več desetletij spremljala naraščanje interesa očetov za vzgojo otrok tudi po razvezi in v Vzgojni posvetovalnici usmerjala sprte starše po razvezi vsaj v delne

sporazume o usodi otrok, ki jim ločitev staršev jemlje naravno pravico do očeta in matere. Tudi spremljanje življenja mladostnikov po razvezi staršev mi je osvetlilo spreminjanje odnosa odraščajočih otrok do staršev, ko si že sami izbirajo poklic in že iščejo bodočega partnerja ... Bo njihovo življenje v odraslosti boljše in lepše, kot so ga imeli v otroštvu ob starših?

Proces dozorevanja odnosa otrok do ljubezni v družini, med starši in otroki, med iluzijami in realnostjo se zrcali v spreminjanju pričakovanj, da bo srečna ljubezen s poroko zavezana za večno, da bo mamica skrbela za otroke tudi, ko se utrujeni oče tolaži v alkoholu ali pri ljubici, da bo ljubi oče ostal razsoden in prijateljski do otrok tudi, če jih užaljena mamica skriva pred njim.

Četrto stoletja pozneje se mi je ob srečanju z mlado mamico, ki sem jo nekoč poznala kot hčerkico ob ločitvi staršev, porodila ideja, da bi preverila predloge psihologinje nekoč, odločitev takratnega sodišča in odgovore, ki jih je prineslo življenje v nove generacije.

Romantična pričakovanja in razočaranja

Večina ljudi pričakuje od ljubezni v paru največjo in najlepšo življenjsko srečo, srečevanje z najširšim in najglobljim smislom življenja v naročju ljubljenega princa ali princeske. V ljubezni med moškim in žensko se resnično dogaja bistveni življenjski čudež novega bitja, ki raste v družini – med brati in sestrami, v naklonjenosti prijateljev, varnosti družbe in kulture, resnicah znanosti in lepotah umetnosti, sožitju žive in nežive narave na tem planetu, v sozvočju z energijami vesolja. Hrepenenje po sreči v erotični ljubezni je najbrž narekovalo največ umetnin vseh časov, lepoto antične Venere, melodije Orfeja, drame Shakespeara pa vse do sonetov našega Prešerna ... kot nekakšna čarobna snov, ki se pretaka po naših žilah, v srcih, v podzavesti, v slutnjah, ki jih ne razumemo ter jih prepuščamo romantiki in skrivnostnim silam usodnega srečanja LJUBEZNI.

Antična pravljica govori o Bogu, ki je ustvaril popolnega človeka z paroma oči, ušes, rok, nog ..., ki se je gibal spretno na zemlji, v vodi, v zraku in s svojo popolnostjo ogrožal celo Boga. Ta ga je v strahu pred nadvlado presekal na pol, na 'moško' in 'žensko' polovico. Ker

pa je bil tudi dober, je poslal na svet ljubezen, da ti dve polovički vsaj včasih združi v celoto. Pojem ljubezni največkrat zajema odnos med moškim in žensko, erotično ljubezen, ki jo prekrivajo kot varovalne lupine čebulico še nežna materinska ljubezen, razsodna očetovska ljubezen, bolj ali manj ljubosumna bratsko-sestrska ljubezen, prijateljska naklonjenost in ljubezen do vsega živega, kot je opisal 'biofilijo' Fromm (1970), kot razumemo Jungove arhetipe (Jung, 1994) in Edingerjeve (2004) misli.

Na ta svet smo priplavali v družino očeta in matere, njuno usodno mešanico genov, v zakonitosti razvoja na 'materi Zemlji', z energijo 'očeta Sonca' in v kulturi 'boginj ljubezni' kot utelešenje enkratnega živega bitja v določenem času rojstva, usodno srečanje celovitosti telesa, duše in duha na osebno tipični ter enkratni edinstvenosti in zavesti o sebi.

Nekako je v tej tipični značajski lastnosti zapisana tudi usodna harmonija s svojo drugo polovico, ki jo bolj čutimo kot razumemo in ji sledimo v simpatijah, zapisanih v 'primarnem programu', v podzavesti, kamor so starši v prvih letih življenja nehote polagali svojo dobroto, vrednote in prepričanja o dobrem in slabem, idealnem in zapovedanem vedenju v našem času na določenem koščku sveta. V sloviti Freudovi (1981) teoriji o dinamiki med potrebo po užitku in potrebo po nujnosti se vsak od nas uči dobrega in slabega v življenju po srcu, preden sploh kaj razume, misli in pomni. Stara ljudska modrost nas uči podobno: *Kar se je Janezek naučil, bo Janez znal*. V telesu, ki čuti in zapisuje izkušnje v vse celice, je zapisana usoda.

V naših zgodnjih izkušnjah o prijetnem, lepem, bolečem, dobrem, nevarnem, hudobnem ... svetu je zapisano prvotno besedilo življenja, naš optimizem in pesimizem, zaupanje in nezaupanje, veselje in strah, še preden se spominjamo prvih doživetij v vrtcu, pred domačo hišo ali pod mizo v naši jedilnici. Zgodbe o (ne)srečni ljubezni so zapisane že v naših prvih trenutkih življenja, ko nas je mati zaslutila, izgubila svoje mesečne dokaze ženskosti in očetu sporočila verjetnost prihoda otroka. O srečnih in še pogosteje nesrečnih ljubeznih je napisano nešteto romanov, knjig, hvalnic, tragedij, komedij, scenarijev za filme ... kjer nam umetniki nekako dokazujejo, da večina ljudi potrebuje več ljubezni, kot je dobi brezpogojno od matere v prvih letih ali zasluži od očeta v naši patriarhalni storilnostni kulturi.

Ker nam je usodna dednost položila v naše telo še temperament sangvinika ali kolerika, včasih celo preobčutljivega melanholika in redkeje optimističnega flegmatika, se v posvetovalnice za duševne stiske ob nesrečni ljubezni zateče več žrtev nepoznane usode, ki nas preganja, in niti prerokovanje iz kart, kave, horoskopov in podobnega nas ne reši nesreče izgubljene ljubezni. Ljudje v naši kulturi znamo biti mojstri za manjkajoči del idealne slike, ki smo si jo v zaljubljenosti izbrali v svojem princu ali princeski, in ne znamo videti možnosti za svoje uresničljive izbire v svoji realni bližini, ki je resnična, in če letos ni ravno bleščeča, pogledjmo še drugo plat medalje in poiščimo preostale možnosti po modrosti, da je vsaka slaba stvar za nekaj dobra. Modri filozofi pišejo, da nam zaljubljenost drago prodaja lepa pričakovanja, ki naj bi nam jih podarila. Ljubezen pa je realna, včasih celo kruta. Vsak se mora sam zase in za skupne užitke v dvoje in še za otroke potruditi po napornih vzpetinah vztrajnosti, dopustljivosti različnih okusov in svobodi srca. Če smo se zmotili, omagali, zamujali, prehitevali, prezrli malenkosti, ki so pomembne, da se skupni čoln ne potopi, smo pač zajadrali v boleče muke izgubljene ljubezni in se morda odločili za ločitev letos za več sreče prihodnjič ali vsaj za mir pred iluzijami o srečni družini.

V mladosti, ko se človek že po navadi zaljubi v ljubezen, v naši kulturi mrgolijo ideali lepih/mladih/uspešnih/bogatih/inteligentnih bodočih ženinih in nevestah, ki pa hočejo pred družino še ustvariti kariero, postaviti hišo, zagotoviti donosen posel ... in si potem privoščiti vsaj enega otroka za srce, drugega morda po pameti, za domovino pa že redko. Nekoč je bilo baje laže, pravijo babice: zaljubili so se mladi na vaški veselici, podedovali pravico do bale in dote, pred oltarjem obljubili zvestobo do groba ter sprejeli napore življenja skupaj z lepotami, dobrotami in razočaranjem.

V novem tisočletju pa imamo ljudje več svobodne izbire, več obljub blagostanja, bolj zanesljivo in dostopno kontracepcijo ... a manj stanovanj za mlade družine, manj služb za iskalce dela in nehote smo iz poročnega obreda v *dobrem in slabem* črtali slabo, pričakujemo pa le dobro in lepo. V življenju se dogaja, da je lepa in prijazna deklica tudi občutljiva, zamerljiva, muhasta, prekmalu zanosi (ali sploh ne), se zredi in poleni. Uspešen in spreten ženin po navdušenju v prvih letih opusti svoj šport za zdravje, predolgo ostaja v bifeju, nima časa za otroke, z ženo ne pleše več... in oba se

začneta spraševati, ali sta res prava, je pravljica edine popolne in prave ljubezni res končana, je življenje v družini le 'križ, namazan z medom zaljubljenih pričakovanj'.

Ljudje realno spoznavamo na svoji koži in z lastno pametjo, da ljubezen v paru ni samo romantika, je tudi sebično čustvo, ki temelji na mnogih pogojih, izmenjavi uslug, na ravnotežju pravic obeh, na soodločanju za skupne cilje iz dveh različnih zornih kotov, različnih značajih, ki težko sklepata kompromise, še teže razvijata dopustljivost pomot in najteže toleranco neizpolnenih želja.

Ker toleranco hudega v dobrem zmore vedno manj parov, število razvez narašča od 1/3 pri nas do 1/2 v Evropi in 3/4 v Ameriki. Razočaranja v ljubezni in zakonu opisujejo različni strokovnjaki (Hauk, 1987) in tudi moje izkušnje v posvetovalnici za zakonce in mlade (Kren, 1969) povedo, da razočaranjem v ljubezni ne moremo uiti, da spadajo v življenje kot noč in dan ter so najtežja in edina pot do modrosti. Že Platon nas je učil, da je 'norost ljubezni' največji blagoslov neba in še danes zaljubljeni govorijo, da so čisto nori drug na drugega. Večinoma ljudje najdemo dovolj dobrih in pametnih razlogov za poroko, družino, skupne radosti z otroci, skupno veselje ob večerji in klepetu, rekreaciji, hobiju, v zdravih spolnih odnosih, podobnih izkušnjah, interesih za znanost, umetnost, družbo, celo politiko ali kako potovalno fantastiko. Ko se idealna pričakovanja 'vse v redu, vse popolno, takoj, za vedno' raztopijo v Ikarovih višinah in nam realno življenje dokazuje, da smo ljudje tudi vsak po svoje zmotljivi, egoistični, počasni, občutljivi in razočarani, se učimo na lastni koži, koliko prilagajanja zmoremo, koliko želja za sebe in družino uresničujemo, smo zadovoljni z doseženim ali dovolj pogumni za spreminjanje spremenljivega ter modri za razločevanje nespremenljivih resnic od zdrave mere dobrega/ koristnega/lepega/ vzajemnega/smiselnega dopuščanja pomot.

Usodne odločitve za ločitev torej niso zapisane v zvezdah, ampak domujejo v naših značajih, osebnostnih potezah, izkušnjah in navadah, ko v začaranem krogu vidimo vrline drugega zgolj kot napake, idealne poteze nekoč ljubljenega bitja postajajo nadležne navade in nihče ni varen pred pomotami. Po mnogih razočaranjih se eden ali oba odločita za ločitev, ki bo prinesla olajšanje trpečim, če ne bo to korak iz dežja pod kap.

Vzroki in posledice zakonske razveze

Mnogi ljudje so prepričani, da bi bolj srečna izbira partnerja preprečila marsikatero težavo v družini ter da so nekateri pari že po horoskopu bolj skladni in je sreča v ljubezni bolj odvisna od usodnega srečanja kot od naših zavestnih odločitev in izbir. Noben par ne želi ločitve, temveč se je boji, je ne načrtuje, a tudi pomisli nanjo, če bi se slučajno zgodilo, kot se je že staršem, zancem ali komu drugemu. Že ločitev para pred poroko je za mlade ljudi boleča izkušnja, ki pa se konča z zmago upanja nad preteklo smolo. Bajе pa so take ločitve že pred poroko dobra šola za spoznavanje sebe in razločevanje iluzij od resnice. Oba v paru že pred poroko spoznavata, da je trajna zakonska zveza nekakšna skrivnost, v katero moški vlagajo svobodo, ženske pa srečo. Nekateri strokovnjaki menijo, da je za mlade pare dobro spoznati in izgubiti vsaj tri izbranice ter se na lastni koži prepričati, da ni vse zlato, kar se sveti. Resnica o človeku in njegovem značaju, navadah, temperamentu, interesih ... se ne kaže v prvih mesecih zaljubljenosti, ko nas vrtinčijo hormoni, ko nas hrepenenje zanaša v oblake iluzij in se kažemo v najlepši podobi ter tudi od partnerja pričakujemo ideale. V prvih prepričanih je dobro pogledati resnico s široko odprtimi očmi, po poroki pa jih je dobro malo pripreti in zamizati.

Po poroki se je dobro zavedati, da svoje pravice razpolovimo, dolžnosti pa podvojimo, česar se vsak ženin malo boji, neveste pa zaradi tega jokajo. Vendar pa prijateljska naklonjenost v paru podvoji radosti in razpolovi trpljenje, nas spodbujajo izkušeni modreci. Če erotični ljubezni dodamo še veliko prijateljske ljubezni, razumevanja in strpnosti do normalnih človeških napak, je življenje v družini lahko dovolj zdrav način bivanja, sožitja, vzgoje otrok, dopolnjevanja generacij, ustvarjalnosti in sreče. Če smo dovolj potrpežljivi, realni, zaščitniški do sebe in drugih, naravni, spontani ter spretni, se bodo v dobrih družinskih odnosih 'grelj' starši in otroci ter razvijali zaupanje v ljubezen v paru in družini.

Zakaj pa se vedno več staršev razveže, čeprav so naravne zakonitosti skupnega življenja še vedno takšne kot nekoč, materialni pogoji bivanja vedno bolj ugodni, tabuji preseženi, načrtovanje rojstev podprto s strokovno kontracepcijo, svoboda izbiranja para

in odločanja za skupno življenje pa zelo neomejena? Zakonska izenačitev pravic staršev, ki so uradno poročeni ali samo živijo skupaj, nikogar ne sili v poroko, ločitev uradno ni več potrebna, svoboda starševstva pa je statistično nemerljiva. Je bila morda tudi sodna pot ločevanja in prepiranja staršev kdo bo obdržal otroke, za mnoge mlade nesrečen vzor do te mere, da se uradno nočejo vezati in se izognejo sodišču, socialni in izvedencem? Nekateri celo omenjajo bonitete samohranilk kot motiv za svobodno izbiro partnerstva brez poroke. Upam, da je sporazumevanje staršev za pravice otrok do obeh bolj svobodno in človeško, če se odločita za sporazumen razhod brez sodnih zapletov. Če statistika neformalnih zvez in razhodov ne zajame, pa se nesrečne ljubezni pogosteje izbirajo za filmske tragedije Od groba do groba kot za prelepe romantične poroke v romanih in pri filmskih zvezdah.

Ker se vse ločitve ne začenjajo s poroko, mladi pari iščejo in potrebujejo za svoje odločitve za skupno življenje ne samo občutke ljubezni, ampak tudi poznavanje značaja, navad, interesov in načrtov drugega za skupno življenje pod skupno streho, za skupne otroke, skupno dobro brez groženj o ločitvi. Tudi v družinah brez uradnih zakonskih dolžnosti ljudje iščemo in potrebujemo v odnosu med moškim in žensko dobre sporazume, medsebojno občudovanje in privlačnost ali 'magnet in kemijo', posrečeno skladnost interesov, poznavanje in toleranco razlik, dobre dogovore za reševanje problemov, prenašanje prevelikih razlik in konfliktov med pričakovanji in dosežki. Moški so bolj motivirani za spolnost, resnico, šport, nasvete, šale, užitke, udobje, svobodo, veselje, priznanje, razburljivost, dobro hrano, zabavo, ugled, denar, napredek, delo, tekmo, zmago ... Ženske pa dajemo prednost skrbi za hrano, varnosti, otrokom, izpovedovanju čustev, notranji toplini, altruizmu, intimnosti, prostemu času, kulturnim dogodkom, upanju, lepoti, zanimivim poklicem, pospravljanju ... Kakšna sreča čaka par, ki te razlike spontano in sporazumno dopolnjuje in uresničuje. Težava nastopi, kadar ON postane preveč 'moški', ponosen in pameten, ONA pa preveč 'ženska' in čustvena.

V sodbah o razvezi zakona sodišče največkrat zapiše kot vzrok *neskladnost značajev*. V mnogih zakonih se dogaja, da se razočaranja po prvem prepiru nadaljujejo kljub dogovorom obeh za izboljšanje, spremembe, kot da se v začaranem krogu ponavlja nek zlohoten program. Kadar nam ne uspevajo dogovori niti v postelji, niti pri

mizi, niti v vzgoji otrok in kulturnem udejstvovanju, se zdi misel o ločitvi izhod iz duševne stiske.

Psihiatri in poznavalci trpljenja v družinah s porušenimi odnosi zaupanja in ljubezni (Košiček in Košiček, 1981) govorijo in pišejo o 'mrtvi' ljubezni, ki jo je treba odnesti iz hiše kot vsako drugo truplo, če je že ozdraviti nismo mogli. Dogaja pa se, da jezen, užaljen ali ljubosumen partner vrže drugega čez prag in poleg pa še kovček z najnujnejšim, ko ljubezen v obeh in posebno še do otrok živi, a je potrebna zdravila. Vsi otroci si želijo, da bi se starša dobro razumela, ne ločila, ostala skupaj kljub preprirom vsaj zaradi otrok, še malo bolj potrpeča in se spet pobotala ... ali pa se prijateljsko razšla in ostala dobra do otrok tudi po razvezi. Z uslugami 'samo zaradi otrok' si starši ne morejo zagotoviti zahvale pozneje odraslih otrok, ki zamerijo ločitev ločenim in vztrajanje v preprih brez zadostnega razumevanja. Iz zdrave ljubezni med staršema se rodi zrela očetovska in materinska ljubezen kot življenjska energija, ki strah spreminja v pogum, zmedo v pozornost, sebičnost v smiselno žrtvovanje in zadovoljivo življenje ob normalnih občasnih krizah.

Kadar pa so starši razočarani drug nad drugim in še nad lastno starševsko vlogo, se med seboj pogosto obtožujejo, si grozijo, se napadajo, žalijo ali celo ranijo do krvi, je tudi za otroke in njihovo dobro več vredna sporazumna ločitev, posebno še, če so otroci že toliko odrasli, da tudi sami 'glasujejo'. Sociologi menijo, da je sedem let minimalna in tudi optimalna doba dolžnosti očeta in matere, saj je pri večini zakoncev treba partnersko pogodbo po tej dobi obnoviti. Dogovor za prvih sedem let otroku zagotovi varno otroštvo, drugih sedem let potrebujejo od staršev osnovno izobrazbo, tretja preizkušnja starševstva je doba pubertete otrok do zrelosti, ko si poiščejo vsak svoj par ali lastno novo družino. Izpraznjeno gnezdo spet terja od ostarelih zakoncev novo pogodbo za prijateljsko sodelovanje in po možnosti uživanje z vnuki. Če so med temi obdobji zaradi bolezni, smrti ali ločitve potrebne zamenjave partnerja, razsodni ljudje znajo najti dogovor z novim partnerjem in nove kombinacije sporazumov, ko se mati najmlajšega pritoži očetu: glej, tvoji otroci in moji otroci tepejo najinega otroka! Če iz ločitve prvega zakona ne delamo katastrofe in najdemo zadostno mero tolerance do sprememb in dopolnitev ob ohranjanju starševskih dolžnosti, smo otrokom kljub ločitvi ohranili osnovno zaupanje v ljubezen med očetom in materjo, ki kot ideal kulture ostaja zapisana

tudi v telo, dušo, srce in pamet vsakega značaja. Skladnost z drugimi omogočajo lastnosti staršev, ki jih otroci podedujejo in posnemajo: ljubeznivost, toleranco, poštenost, prijaznost, radodarnost, odgovornost, velikodušnost, zadostno strogost in popustljivost, optimalne rešitve brez pričakovanj popolnosti ter toleranco občasnih napak s skupnim iskanjem rešitev iz težav.

Kadar se v začaranem krogu ponavljajo nesporazumi, prepiri, grožnje, razočaranja in depresije, ko je nekoč zanesljivi fant postal prava moška trma, nekoč uslužna mlada žena pa se je spremenila v preganjalko nereda v hiši in vseh glavah, nekoč skrbna starša samo še tekmujeta, kateri ima bolj prav, oba se naveličata medsebojnih uslug in vsak po svoje začne iskati užitke nekje zunaj doma, potrebujeta posrednika za nove dogovore v posvetovalnici ali pri odvetniku.

»To sma že dostikrat poslušala, pa ni nič pomagalo.« Tudi če se ne moreta dogovoriti za ponovni začetek, se večina parov sprašuje, kje v preteklosti je bila storjena glavna napaka ali kje v značaju se je zataknilo in bo najbrž tako ostalo.

Ena od psihoanalitičnih smeri (Klein, 1981) opisuje značaje, med katerimi se podzavestni ideali para še dopolnjujejo ob medsebojnem žrtvovanju ali pa nas vsaj razvedrijo in potolažijo. Tako neki 'poslovnež' in 'pametna' ženska, ki zna molčati, tvorita zanesljiv par puritancev. 'Poslovnež' in 'garačka' vodita odprto vojno in izmenično oba zmagujeta, 'popolnež' in 'ustrežljivka' tvorita zadovoljivo podrejanje, 'hitrec' in 'popolna' ženska padeta prehitro v prepir in začaran krog zmot. Utrujeni in apatični se tolažijo, da ljubezen itak mine. Celo življenje lahko vztrajajo tudi zakonci v 'prijateljskem dolgčasu', 'večnem očitku obeh', 'medsebojni odvisnosti', 'enaki veri', 'skupni lastnini', 'tekmi obeh', 'popolni svobodi', 'večnem zapuščanju'... in podobnih, ki si jih lahko vsak par prilagodi svojemu osebemu načinu preživetja ob malih sporih, ki se ponavljajo, a obema omogočajo sprijaznjenje z lepotnimi napakami, duševno invalidnostjo, kompenzacijami in sublimacijami.

Osvetlitev vzrokov nerazumevanja med zakonci nima le namena obdržati skupaj neskladne pare za vsako ceno, ampak odpreti oči za 'polovične' rešitve in modrosti prijateljskih dogovorov tudi za formalno ločitev ali le distanco in sporazum za vzgojo otrok po razvezi.

Ker se ob razvezi zakona starši odločajo tudi za usodo mladoletnih otrok, je reševanje prihodnjih poti zapleteno in lahko postane usodna zmota. Konflikt med dolžnostmi staršev in pravicami otrok namreč v podzavesti spremljajo tudi njihovi osebni skriti konflikti iz njunega otroštva.

Sprta zakonca običajno iščeta vsak na svoj način pomoč in nasvete pri prijateljih, znancih ali terapevtih in nehoti dobita dodatne očitke, razloge za maščevanje, priporočila za podaljšano trpljenje ali pa tudi osvetlitve svoje 'slepe pege'. Skriti namen odhoda k tretjemu eden ali drugi taji in je za očete v naši kulturi pogostejši, kot za matere. Matere pa se v naši patriarhalni kulturi pogosteje oprijemajo svoje tradicionalne vloge matere, ki ima več pravic in prednost za male otroke. V času šolanja je poleg potrebne nege malega otroka vedno bolj pomembna vloga očeta in njegov interes za prosti čas, šport in druge kulturne dejavnosti srednješolcev, ki se tudi pogosteje odločajo za stike z očetom ali tudi selitev k njemu.

Pravica otrok do obeh staršev

Društvo PODOS je pri nas v zadnjih desetletjih precej razgibalo nekdanjo navado, da se ob ločitvi otroke najpogosteje zaupa v nadaljnjo vzgojo materi, očetu pa naloži dolžnost plačevanja preživnine in določi pravica za stike nekajkrat na teden in vsako drugo nedeljo po dogovoru. Kot psihologinja, ki bolj poslušša želje in potrebe otrok kot prepovedi staršev, sem dostikrat že v razveznem postopku podprla dogovore obeh staršev za pravice otrok do svobodne izbire bivanja ter v izjemnih primerih dočakala celo dogovor matere in očeta, da imata otroka pri vsakem svojo sobo, posteljo, svoje igrače in zvezke ter stalne stike z drugim za dogovore ob vikendih.

Naravna in kulturna pravica otroka do obeh staršev v razvezi ali ločitvi trga, maliči, ogroža, zato zakon o zakonski zvezi nalaga sodišču dolžnost, da zaupa skrbništvo za otroke ali materi ali očetu, redkeje obema sporazumno, ker si v problematičnem vzorcu nasprotujeta že več let in se ne moreta dogovoriti niti pri socialnem skrbstvenem organu, pričakujeta pa 'modrost izvedenca' kot rešitelja v začaranem krogu žrtev (otrok) in preganjalcev staršev, ki se borijo za dobro in boljše za otroke. Njihov nepopustljiv boj za rešitev

postane največji preganjalec otrokovih pravic do obeh roditeljev tudi po razvezi in nesporazumih.

Kot sodno izvedenko za psihologijo me je sodišče velikokrat zadolžilo, naj ugotovim (v letih 1980–85 na območjih Okrajnega in Okrožnega sodišča Maribor, vključno s Ptujem, Slovenj Gradcem, Dravogradom, Velenjem)

... na osnovi anamnestičnih podatkov in klinično psihološkega pregleda matere, očeta in otrok izvid in mnenje o osebnosti, odnosu obeh do otroka, njegove duševne razvitosti, čustvene naravnosti in interesne usmerjenosti, predvsem pa primernosti dodelitve otroka enemu ali drugemu staršu. Kje bi se otrok boljše počutil glede na njegovo starost? Katera situacija bi bila za otrokovo psihično stanje in počutje koristnejša? Starša se pravdata za otroka že od leta ... mati ga ne pusti niti na obisk k očetu, oče ga ne prepusti materi pod nobenim pogojem ...

V dilemo sodišča, ALI materi ALI očetu zaupati otroka, ki je celovita in nedeljiva osebnost in ima PRAVICO do obeh staršev, je navezan na oba roditelja, občutljivo otroško dušico, ki želi in potrebuje OBA, so vpleteni predsodki naše kulture, naj mati skrbi za hrano, obleko, posteljo, streho, šolo oče pa plačuje preživnino in obiskuje otroka po dogovoru na socialnem skrbstvu, kar oba zavračata ... Kot poklicna poznavalka duševnih stisk naj bi bila 'rešiteljica' ubogih 'žrtev', ki jih slepo 'preganja' ena in druga plat iste medalje – starševske ljubezni. Nerešljiv gordijski voz? Otrok ni deljiv na dve polovici, kot opisuje modra Salomonova rešitev, ampak živo celovito bitje, ki potrebuje oba starša tudi po razvezi.

Psihoanaliza nas uči, da ima vsak človek v svojo otroško dušo zapisana doživetja iz prvih let kot usodo, podzavest (Freud, 1981), arhetip (Jung, 1994), družinski zapis (Berger, 1980), svoj notranji 'moram' (Horney, 1976; Horney, 1987), smisel življenja (Frankl, 1981) ... kar običajno razumemo kot značaj neke odrasle osebnosti in njene vrednote. Pozornost sodišča, socialnega skrbstva in strokovnega tima je usmerjena na potrebe otroka, ki potrebuje oba roditelja tudi po razvezi, ko si nasprotujeta ter včasih zelo trmasto in egoistično vztrajata vsak na svojem bregu 'pravičnosti'. Koliko je ta konflikt pred 25 leti ostal v izbranih

primerih 60 otrok 'usoden' v razmišljanju danes 46 odraslih ljudi, mnogih že roditeljih nove generacije? Kaj je odločilo sodišče, kaj je predlagala izvedenka, kaj pa je povedalo življenje? Kam so se izgubili 'nedosegljivi' (23,3 %) in kaj povedali ali pozabili, ali odrinili, ali zamerili, ali preživeli, ali se naučili na svoji koži preostali (76,7 %)? Najbrž je vzorec statistično povsem nereprezentativen, predstavlja pa primere skrajnega nesporazuma med starši v času, ko otrok potrebuje vsaj optimalen sporazum med nasprotujočimi zahtevami 'lastniških' ali egoističnih in nerazumevajočih roditeljev. Koliko je možno v procesu sporazumevanja med sprtimi starši zaščititi pravice otrok s strani strokovnih služb in utemeljiti mediacijo?

V društvu PODOŠ in OSTRŽEK se soočajo z mnogo predsodki, ko se odrinjeni očetje borijo za svoje pravice za stike z otroki, matere pa za večje preživnine. Mnogi strokovnjaki se poskušajo izogniti 'lastniškemu' obnašanju staršev s predlogi uzakonitve pravice otrok do obeh staršev kot dolžnosti obeh staršev tudi po razvezi zakona. Pod pravico do stikov z drugim roditeljem, ki mu ni zaupana 'prva' in 'glavna' in 'ponosna' ali 'izključujoča' starševska vloga, se namreč skriva in poteka preveč življenjskih dram, tragedij in tragikomedij. Naj nam pripovedi nekdanjih 46 otrok, danes odraslih, ki so se odzvali mojemu raziskovanju življenjskih usod, osvetlijo, kaj je odločilo sodišče na predlog izvedenke, kaj pa je reklo in sporočilo življenje.

Kot klinična psihologinja in psihoterapevtka sem sodelovala v vlogi izvedenke v forenzični praksi, ki jo naš psiholog (Trstenjak, 1973) opredeli kot uporabno psihologijo, ki strokovno posega v pravo in sodstvo ter skupaj z drugimi strokami pomaga poiskati odgovore na vprašanja o osebnosti zrelosti, prištevnosti in odgovornosti človeka v vlogi tožnika ali toženega, ko iščeta resnico in pravico za najboljšo rešitev otrok kot žrtev razveze staršev in njihove konfliktno pravice, ki je postala 'preganjalka' zdravja otrok in celotne družine.

Konflikt med starši je včasih v življenju presekani gordijski vozeli, ki ga je nemogoče ponovno zvezati, je pa mogoče postavljati mostove med različnimi bregovi iste reke starševstva ali vsaj najti kak čoln za prevoz otrok iz čustvenih stisk v zadovoljive stike z obema staršema.

Kako je to uspevalo nekaterim otrokom in mladostnikom v našem izbranem vzorcu življenjskih usod, nam odgovorijo po svojih spominih danes odrasli ljudje, ki so doživeli in prerasli nesporazume med starši ter na svoj osebni način našli rešitve za svoje potrebe po obeh starših s samostojnimi odločitvami brez 'modrih' izvedencev, 'branja misli', 'pravih sodb', 'napovedovanja bodočnosti' ali 'čudežnih sprememb'.

Zbiranje mnenj o razveznih dogodkih 25 let pozneje

Že v raziskavi vrednot mladih maturantov (Kren, 1992) sem kombinirala statistične metode psihologije kot naravoslovne znanosti z interpretativnim pristopom, ki prevladuje v klinični psihologiji in psihoterapiji osebnosti. Študij posameznega primera kot historična rekonstrukcija družine združuje spoznavanje fenomena družinskih odnosov in praktično, timsko sodelovanje specializiranih institucij, sodstva, zdravstva, socialnega varstva in celotne kulture (Mesec, 1997).

Ovrednotenje dobrega in slabega v odnosu med starši in njihovih vrednot do življenja otrok je dolg proces in zahteva pozoren postopek ocenjevanja pomembnih podatkov v zgodovini življenja celotne družine, medsebojnega vpliva potreb, želja, interesov, vrednot, motivov vseh članov v odločanju za nadaljnjo usodo otrok po razvezi staršev. Večina staršev se vsaj delno sporazume in dogovori za stike z otroki po ločitvi, naši izbrani primeri pa zajemajo tiste roditelje, ki sami ne zmorejo dogovora in potrebujejo pomoč izvedenca za odločitev sodišča. Da se boleče družinske izkušnje ne bi usodno pregloboko zaznamovale v izkušnje otrok, si želi vsak od nas, ko v svojih odločitvah nehote zaznamujemo prihodnost otrok po svojem videnju boljše izbire, strokovnjak pa naj bi našel najboljšo. A ob tem se ne moremo izogniti dvomu, ki ga opišejo mnogi mladostniki. Ker se oče in mati nista dobro razumela, naj bi se ločila zaradi otrok in ljubega miru. V primerih, ko sta se ločila, mnogi odraščajoči otroci rečejo, da bi morala bolj potrpeti zaradi otrok. Začaran krog, iz katerega je težko priti brez brazgotin in ga v naši raziskavi delno osvetljujemo z analizo primerov kot 'naravnim eksperimentom generacij'. Izvedenski pristop temelji na analizi

celotne družine, njene zgodovine in kompleksnosti prevladujoče filozofije, ki se kaže v merljivem socialno-ekonomskem statusu, uspehih v izobraževanju in delu, učinkovitosti in prilagojenosti v okolju po raznih shemah in vprašalnikih, ki pa ne zajamejo globljih osebnostnih, značajskih in emocionalnih delov osebnosti, delno spoznavnih v analizi projekcij in drugih obrambnih mehanizmov po metodah psihoanalize (Berne, 1995).

Izbrani vzorec 35 družin s 60 otroki, obravnavan v kompleksnih odnosih ob razvezi zakona v letih 1980–85, predstavlja izjeme v sodni praksi, ko se starša nikakor ne zmoreta sporazumeti za nadaljnje bivanje in življenje otrok, starih od 5 do 15 let, povprečno 6 let. Vsak od roditeljev zahteva dodelitev otrok samo njej/njemu in v 25 % primerih že predodelitev na II. stopnji odločanja. Predlog izvedenke za dodelitev zakonite starševske odgovornosti – materi 25-krat (41,7 %), očetu 23-krat (38,3 %), obema 12-krat (20,0 %) – sem spremljala na razne načine v strokovni klinični praksi in želela preveriti uresničitev po 25 letih. Po nekaj obiskih in osebnih razgovorih z danes odraslimi nekdanjimi žrtvami sem vsem poslala na njihov nekdanji ali spremenjeni naslov naslednje pismo:

Spoštovani!

Dragi _____ rojen _____ iz _____.

Pripravljam knjigo o otrocih iz razvezanih družin in Vas prosim za pomoč in sodelovanje. Ko sta se leta _____ Vaša roditelja razvezovala in želela OBA skrbeti za otroke tudi po ločitvi, je sodišče zaprosilo psihologinjo za izvedeniško mnenje. Njeno mnenje in predlog: _____

je sodišče upoštevalo. Prosim vas, napišite mi naslednje: Če bi takrat odločalo vaše srce in otroška modrost, kako bi Vi odločili? Kako pa je vaše življenje v resnici steklo? Kaj je življenje reklo? Kaj bi Vi spremenili, da bi tudi po ločitvi staršev ohranili stike in dobroto obeh roditeljev ter zmanjšali neugodne posledice razveze? Prosim, napišite s svojimi besedami kratek opis, kako ste si uredili življenje, poklic in družino, kako napolnite svoj čas in smisel življenja? Hvala za sodelovanje! Prosim za odgovor v priloženi ovojnici do konca novembra ali decembra 2005.

Odgovori otrok 25 let pozneje

Od 35 pisem, poslanih na ime družine in bivališče pred 25 leti, sem dobila vrnjenih z oznako: nepoznan, odpotoval ali se je odselil 6 pisem. Na ponovni telefonski klic sem dobila še nekaj odgovorov, šla k nekaterim domov, se pogovarjala in zapisala besede ali sporočila 46 odraslih oseb od nekdanjih 60 otrok, kar je 76,7 % . Povedali so mi, da je sodišče v glavnem upoštevalo predlog izvedenke, točno se tega ne spomnijo, preverjanja v dokumentih pa se nisem lotila. Živeli so pri: materi 19 otrok (41,3 %), očetu 12 otrok (26,1 %) in pri obeh (32,6 %) 15 otrok.

Proces odločanja otrok za oba starša je bil očitno že zajet v pripravi predloga sodišču kot dogovor in dosežen sporazum obeh staršev pri izvedenki za 20 % primerov. V življenju in dozorevanju otrok se je očitno ta proces nadaljeval in dosegel 32,6 % mladostnikov, ki po osamosvojitvi in rojstvu lastnih otrok še pogosteje vabijo na obiske in proslave družinskih praznikov dedke in babice. Več kot številke in iskanje življenjske modrosti 'pravilnega' odločanja za usodne življenjske korake ob nemoči staršev za sporazumno skrb za otroke tudi po ločitvi pa nam povedo zgodbe izbranih primerov, ki jih ni mogoče stlačiti v tabele, stolpce, frekvence, spremenljivke, faktorje, pojasnjene in še bolj nepojasnjene variance. Pod zavestnimi in včasih nujnimi odločitvami ostaja še veliko dilem, dvomov in zmot, tveganja in ugibanja v čustvenih odnosih, ki so skriti in 'očem nevidni', kot pove Mali princ. Tlijo v naši podzavesti, plavajo v pričakovanih iluzijah sreče v ljubezni in jih prekrivajo v prvih letih življenja doživete zapovedi staršev o dobrem in slabem življenju. Usodo kot nepojasnjeno varianco nam delno osvetlijo izbrane pripovedi nekdanjih žrtev, ki so zmagale.

Zrel sporazum za vzgojo otrok po razvezi staršev vsaj delno nadomešča ideal izgubljene družine za otroke, ki potrebujejo, želijo in uresničujejo stike z obema vsak po svojih zmožnostih, kot nam opisujejo naslednji primer.

Primer 1.

Oče je po razvezi odšel nazaj domov in dovolil, da ostanem pri mami. Bila sem samostojnica, kot so govorile sosede mami, 'mala šefica'. Z mamo sem se vse dogovorila

in obiskala očeta, kadar sem želela in našla kak prevoz. Žal je oče umrl 12 let po ločitvi, mati pa si je že prej izbrala drugega moža in jaz sem si mislila: Če si mama lahko izbere, si bom jaz tudi. Mama se je z mano pogovarjala kot z odraslo osebo, postala sem iznajdljiva in sem si govorila: Bomo že kako. Sama sem si izoblikovala okus za obleke, naučila sem se točnosti brez izgovorov. Imam prijatelje, ki so nekako nadpovprečni, izbirali smo si fakultete po svojem okusu in diplomirali. Izbrala sem pravo, pravično naj bo in tako, kot tudi drugi čutijo. Naučila sem se, da lahko pomagam, če me kdo prosi. Na tečaju čustvene inteligence sem se naučila še več, postala sem ponosna nase, včasih sem bila svoji mami 'mama'. Že pri 18 letih sem se odločila, če bom imela kdaj otroke, bo to takrat, ko bom zrela in bom imela vse razčiščeno ter si ga bova oba želela. Eni ljudje naredijo tragedijo, sami sebi se smilijo, pa še takega partnerja si poiščejo, da sta oba uboga žrtev, ker so se starši nekoč ločili. Meni so razložili, da se oče in mati ne razumeta, mene pa imata oba rada. Ko sem nekajkrat dobila občutek, da me oče nima rad, ko pije in ga je sram, nekaj časa nisem šla k njemu. Imela sem pravo terapijo s sabo, brala sem knjige, pisala dnevnik, poslušala glasbo, postala samozavestna. Ampak alkohola pri možu ne bi tolerirala. Sem celovita, važen je način, kako človek reagira, če ima težavo. Pomembna je samozavest, partner naj bo tudi prijatelj, v zaljubljenosti je vse rožnato in ne vidimo resnice. Ko pa spoznamo lastnosti, ki motijo, ga začnemo spreminjati. Prava ljubezen je tudi toleranca, ne spreminjanje drugega, ampak dogovori za razlike, ki so normalne.

Pravo nasprotje sporazuma je 30 let dolga zamera, ki mi jo sporoča še vedno užaljena mati, ker sem nekoč predlagala sodišču, naj hčerki zaupa očetu, ki živi pri svoji materi, mamica pa odhaja v tujino:

Primer 2.

Gospa psihologinja, se še spominjate Vesne in Vere, ki ste ju nekoč predlagali očetu ... vi ste verjeli njemu... in naredili napako. Drugostopenjsko sodišče je to razveljavilo, meni v korist, obe dodelilo meni in sem obe odpeljala v tujino. Obe

sem šolala, imata končano gimnazijo in univerzo. Do vas sem bila zelo zelo negativna. Iz strahu pred komunizmom sem emigrirala, domovino so mi vzeli komunisti. Vsako leto pridem domov, k prijateljici in na grob k staršem. Nisem huda na vas, le povedati vam hočem, da se tudi psihologi zmotijo.

Še bolj užaljen oče se je oglasil na naslovu hčerke in očital:

Primer 3.

Vi ste tista psihologinja, ki mi je vzela hčerko. Baje niti svojih otrok niste imeli, pa ste drugim živce vzeli. Tožil sem pet let, hodil po njo k stari mami 16 let. Se me izogiba, prišla pa je po denar. Celo tožila me je za preživnino. Sedaj živi na Nizozemskem s fantom. Končala je srednjo šolo. Naj sama več pove!

Več različnih izhodov kažejo naslednji odgovori:

Primer 4.

Obe hčerki sta že diplomirali in odšli na delo v tujino, imata svoje otroke, vam pa sporočam, da smo zares živeli tako, kot smo se pri vas dogovorili. Oba sva pripravila vse pogoje za obe kot nekaka 'idealna polovica', Salomonska rešitev. Formalno je sodišče napisalo obe materi, v resnici sta živeli po potrebi pri obeh, kakor je bilo bolj ugodno zaradi šolanja. Vsi se družimo, zelo krasno se imamo, vedno v navezi po telefonu na obeh straneh in se obiskujemo. Poslala vam bom zanimivo pismo, rada bi vam več povedala. Največ je vredno prijateljstvo! Za otroke pa sta dedek in babica v domovini pravi balzam.

Primer 5.

Ob razvezi sem imela 6 let in ostala pri očetu. Čeprav je sodišče določilo obe materi, je to ostalo le formalno. Starejša sestra je šla z materjo in mami je imela zadoščenje zgolj na papirju. Pustila me je pri očetu, brez pogojev, da ne bi bilo kruto. Bila sem pri obeh, sama sem klicala od očeta k mami in obratno. Rada bi vse to opisala, vam bom poslala pismo, vi pa pišite spet v Otrok in družina.

Primer 6.

Kot ste predlagali, sva bili s sestro dodeljeni tudi na sodišču ena očetu, druga materi, kot sva želeli. Nekaj časa sem živela pri očetu, se preselila k sestri in materi do poroke, saj čas prinese svoje, vsak na svoji koži preizkusi resnico. Podpiram vse, kar je pozitivno. Berem knjige, kako smo različni značaji. Če sem kaj naredila v jezi, mi je bilo žal. Največ je vredno prijateljstvo.

Primer 7.

Spomnim se vašega obiska na domu nekoč. Ostal sem pri materi, sestro je oče odpeljal na svoj dom, ker je tako želela in na sodišču so se dogovorili, da gre k vsakemu eden, da ne bo težav s preživnino. Ostal sem doma pri mami na kmetiji, končal srednjo šolo, program 3+2, danes pa sem samostojni podjetnik ter živim pri partnerki z njenim sinom iz prve zveze in najinim malim Lukom. Ta občutek svobode, da res želim živeti skupaj z njo in otrokom, pa boste že vi opisali; rad bi prebral to knjigo.

Primer 8.

Ostal sem pri očetu od 3. leta dalje, ker se je mati odselila v tujino s hčerko iz prvega zakona. Oba sva živela pri stari mami ter po njeni smrti pri očetovi drugi ženi in polbratu do mature. Ko nama je umrl oče, sva oba zaživela v njegovem stanovanju, študirava in smučava, poleti pa sva pri njegovi mami ali pri dekletih.

Primer 9.

Ostal sem pri očetu, kot ste predlagali, in obiskoval mamo. Še vedno hodim k obema in iščem ženo.

Zaključki

Hipoteza, da je življenje bolj modro, kot so to sodišče in izvedenci za reševanje nesporazuma med starši za pravice otrok do obeh tudi po razvezi, je bila očitno prisotna v tem raziskovanju kot upanje, da

je želja, potreba in pravica otrok do obeh roditeljev tudi po razvezi živa energija, ki se spreminja in raste v mladi osebnosti ter je narasla v opazovani generaciji.

Bolj kot številke, ki sem jih poskušala stlačiti v nekaj primerljivih odstotkov, nas prepričujejo različne in v vsaki družini svojstvene oblike uresničevanja neodtujljive pravice otrok do obeh staršev tudi po razvezi, ko v procesu sporazumevanja oba potrebujeta pomoč zagovornika, izvedenca, mediatorja ali most med bregovi njunih 'lastniških' zmot, predsodkov in utopičnih pričakovanj.

Proces sporazumevanja med starši za pravice in potrebe otrok se začena že v njuni odločitvi za ločitev. Njuna pretirana skrb za dobro in boljše počutje otrok prekriva njuno resnično ljubezen in starševsko dolžnost, ki se je zlomila v življenjskih razočaranjih, in tako je ogrožena celotna družina. Če je za 5-letne otroke naravno potrebnejša mati, se 10-letni že odločajo za oba, tudi očeta, 15-letni pa sami poiščejo drugega ali oba ne glede na formalne odločitve sodišča.

Večina danes odraslih nekdanjih otrok iz razvezujočih družin se nerada spominja obravnave pred sodiščem, ki je v glavnem upoštevalo predlog izvedenke, včasih pa ga tudi spremenilo na željo otrok, ko pogosteje kot starši prištejejo v nadaljnje življenjske načrte tudi bivanje v novem gnezdu z novim sopotnikom matere ali očeta, kar bolj vpliva na odločitve otrok, kot so starši pripravljeni priznati. Usoda kot 'karma' v smislu duhovnega sistema vrednot spoznavnih resnic (znanost), pravic (humanost), lepote (umetnost) in modrosti (filozofija) se ne kaže samo kot zdravo in kreativno življenje neke odrasle osebnosti, ampak tudi kot kriza vrednot, razočaranje in ponovno iskanje zaupanja v dobroto življenja. Preraščanje kriz je lahko za mlade 'žrtve' boleča 'šola za življenje' in dobra izkušnja za sprejemanje realnega življenja brez utopičnih pričakovanj v ljubezni.

Odločanje za dobro ali slabšo izbiro za prihodnost je za malega otroka ob razvezi staršev navidezno odvisno od njihovega sporazuma ali konflikta, vendar je treba prisluhniti otrokovi modrosti z izkušnjo zrelega in strokovno utemeljenega sodelovanja tima izvedencev, kar lahko omili slabe posledice boleče ločitve dveh različnih značajev v paru.

Biti in ostati človek z vsemi vrlinam in napakami je veliko

poslanstvo vsakega (Trstenjak, 1974), ko se vsak dan med seboj odločamo za prijazno, mirno in potrpežljivo poslušanje, dobrohotno odločanje z ljubeznijo in upoštevanjem ter spoštovanjem različnosti vsakega člana družine.

Ob razvezah se metoda presekanega gordijskega vozla ne obnese in se umika Salomonovi paradigmi, ki v sodobni humanistični družbi omogoča reintegracijo osebnosti po obupu v ponovno zaupanje in moč sporazumevanja zdravega dogovora med sprtimi in razočaranimi člani družine v prijateljskem dogovarjanju tudi po razvezi.

Usodne življenjske odločitve iz preteklosti so res zapisane v zapletenih konfliktih, v podzavesti ali skritih kotičkih srca in iluzij, so pa tudi dostopne spoznavanju poti zdravega odločanja za izbire in potrebe otrok za oba starša, tudi če živita ločeno.

V kriznih življenjskih obdobjih smo ljudje še bolj občutljivi, zmotljivi, prepočasni in egoistični kot sicer v življenju in dobro je, da normalne človeške napake prej odpustimo sebi, kot da jih očitamo drugim. Vsak ima pravico in možnost, da si polepša pa tudi kvari življenje po svojem okusu. Iskreno izmenjavanje različnih mnenj zahteva od nas veliko strpnosti do drugačnosti in edinstvenosti vsakega člana družine, njegovega značaja, interesov in zmožnosti vere v vrednote ljubezni in prijateljstva tudi, ko smo se razočarali v neuresničenih iluzijah popolnosti mladostnih romantičnih pričakovanj. Največ je vredno prijateljstvo med bivšimi zaljubljenici že pred poroko, še več pa med bivšimi zakonci po razvezi, so povedali mnogi 'nekdanji' otroci 25 let pozneje.

Literatura

Berger, J. (1980). *Treči roditelj: Novi pravci grupne psihoterapije*. Beograd: Nolit.

Berne, E. (1995). *Koju igru igraš*. Šabac: Dragan Srnić.

Edinger, E. F. (2004). *Jaz in arhetip: individualizacija [!] in religijska funkcija psihe*. Ljubljana: Študentska založba.

Frankl, V. (1981). *Nečujan vapaj za smislom*. Zagreb: Naprijed.

Freud, S. (1981). *Psihoanaliza in kultura*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Fromm, E. (1970). *Zdrava družba*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Hauch, P. (1987). *Uspešen zakon*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Horney, K. (1976). *Nevroza i razvoj ličnosti*. Titograd: Pobjeda.

Horney, K. (1987). *Naši unutrašnji konflikti*. Titograd: Pobjeda.

Jung, C. G. (1994). *Sodobni človek išče dušo*. Ljubljana: J. Pergar.

Klein, M. (1981). *How to Choose a Mate*. London: Marion Boyars Publishers.

Košiček, M., in Košiček, T. (1981). *Življenje v dvoje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kren, T. (1969). *Izbira življenjskega tovariša*. Ljubljana : Cankarjeva založba

Kren, T. (1992). *Ideali maturantov*. Maribor : Mariborski tisk

Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Trstenjak, A. (1973). *Oris psihologije II*. Maribor: Obzorja.

Trstenjak, A. (1974). *Človek in sreča*. Celje: Mohorjeva družba.

Strokovni članek, prejet decembra 2006.

Vabilo k udeležbi na

**4. slovenskem kongresu socialne pedagogike
z mednarodno udeležbo**

z nosilno temo

**Socialno pedagoška stroka,
njena prepoznavnost in
izzivi sodobnosti**

*ki ga organizira Zdrúženje za socialno pedagogiko
16.– 18. oktobra 2008 na Rogli*

Prvo obvestilo

Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi,

organizacijski odbor kongresa Zdrúženja za socialno pedagogiko vas vabi k udeležbi in aktivnemu sodelovanju na 4. slovenskem kongresu socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, ki bo potekal od 16. do 18. oktobra 2008 v hotelu Planja na Rogli.

Namen kongresa je, da se slovenski strokovnjaki, ki delamo na področju socialne pedagogike, srečamo, si izmenjamo izkušnje, poročamo o svojem delu, se seznanjamo s strokovnimi novostmi, se učimo drug od drugega ter od vabljenih predavateljev. Tradicionalno se je socialna pedagogika ukvarjala predvsem z vzgojo, v sodobnosti pa se njena področja delovanja širijo še na oblike preventivnega, skupnostnega, svetovalnega in

podobnega dela, z osnovno usmeritvijo v življenje oz. življenjska polja uporabnikov. To pomeni, da se strokovnjaki ukvarjamo z razvojem takšnih oblik dela, ki bodo naše uporabnike usposabljalne za čim boljše obvladovanje življenjskih izzivov, soočanje s stresi, stiskami ter učinkovito reševanje svojih življenjskih problemov. Ti pa se z družbenimi spremembami spreminjajo, prav kakor tudi možnosti za njihovo reševanje. Prejšnji slovenski kongres socialne pedagogike (prav tako na Rogli, leta 2005) je posebej odprl kritična vprašanja uveljavljanja socialne pedagogike, njene prepoznavnosti in prodornosti. Zato bo vodilna tema našega srečanja »**SOCIALNO PEDAGOŠKA STROKA, NJENA PREPOZNAVANOST IN IZZIVI SODOBNOSTI**«. Za ponazoritev teme smo izdelali spodnjo shemo, ki napoveduje, da bomo v oktobru 2008 na Rogli iskali presečišča med družbenimi in osebnimi vidiki, kakor se odslikavajo v konceptih in praksah socialno pedagoške stroke.



Kot običajno vabimo vse, ki delate na področju socialne pedagogike, da na kongresu sodelujete s svojimi prispevki, referati, posterji, prikazi, okroglimi mizami, itd. V začetku leta 2008 bo na domači strani Združenja za socialno pedagogiko www.zzsp.org dostopno drugo obvestilo o kongresu s podrobnejšimi informacijami o vsebinah kongresa ter o tem, kako se prijaviti.

Za organizacijski odbor kongresa:

Dr. Helena Jeriček

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/icom 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, s. 11-32.
- 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

Izvirni znanstveni članek

Tanja Rupnik Vec
Evalvacija učinkov
akcijskega raziskovanja učiteljev
v projektu »Kako postati
učeča se šola« 407

Empirical article

Tanja Rupnik Vec
Evaluation of effects of
teachers' action research in the
project "How to become the
learning school"

Pregledni znanstveni članek

Barbara Kordič
Etiologija, dinamika in posledice
nasilja v družini 429

Theoretical article

Barbara Kordič
Etiology, dynamics and
consequences of family violence

Strokovni članki

Metka Kuhar
Prosti čas mladih
v 21. stoletju 453

Professional articles

Metka Kuhar
Leisure time of the young
in the 21st century

Anita Ivančič
Ocenjevanje organizacijske
klime – osnova za vzpostavljanje
medosebnih odnosov 473

Anita Ivančič
Measuring of organizational
climate – the base for establishing
interpersonal relationships

Ana Trtnik
Soočanje družine z drugačnostjo
otroka 491

Ana Trtnik
How family cope with the
handicapped child

Veronika Tambolaš
Ko se oče skrije ... in
zakaj bi moral (p)ostati
viden 503

Veronika Tambolaš
When father hides away ... and
why should he become/remain
visible

Tilka Kren
Usodne življenjske odločitve 517

Tilka Kren
Fatal life decisions

Informacije

Obvestilo o 4. slovenskem
kongresu socialne pedagogike 539

Information

Information on the 4th Slovenian
congress of social pedagogy

Navodila avtorjem 541 Instructions to authors