

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**ERIKA JAMNIK**

**PARTICIPACIJA MLADIH V IZBIRI  
PREŽIVLJANJA PROSTEGA ČASA**

**MAGISTRSKO DELO**

**Mentor: izr. prof. dr. Mitja Krajncan**

**Ljubljana, 2011**



*"Take the first step in faith.*

*You don't have to  
see the whole staircase,  
just take the first step."*

(Martin Luther King)

## **ZAHVALA**

Spodnje vrstice so v prvi vrsti namenjene vsem, ki so mi omogočili narediti prvi korak na stopnišču izobraževanja in dela z otroki in mladostniki. Nadalje pa vsem, ki so bili ob meni pri vsaki prehojeni stopnici.

Moja zahvala gre:

- staršem in sestrama, ki so mi omogočili dodiplomski in podiplomski študij ter mi ves čas stali ob strani;
- mentorju dr. Mitji Krajncu, ki me je usmerjal in mi nudil strokovno pomoč;
- Mateji Marovič, ki mi je dajala prijateljsko in strokovno podporo;
- akterjem raziskave in vsem, ki so mi omogočili samo izvedbo le-te;
- fantu, ki mi je stal ob strani in me spodbujal z ljubeznijo;
- Polonci Kolenc Ozimic in Marku Šavcu, ki sta svoj del opravila pri lektoriranju in povzetku v tujem jeziku ter
- vsem, ki jih nisem omenila, pa so del mojega življenja, ki brez njih ne bi bilo takšno, kot je.

## POVZETEK

Magistrsko delo obravnava tematiko odraščanja in preživljanja prostega časa skozi »oči mladih«. Z omenjenim delom želimo v slovenski prostor vključiti termin »dobra mesta«<sup>1</sup>, ki vključuje tiste pomembne segmente bivanja mladih, kjer se le-ti počutijo dobro in kamor radi zahajajo. Poleg tega pa omenjeni termin pomeni sredstvo za pomoč v pedagoškem delovanju, saj ponazarja konkretne dejavnosti, ki lahko na posameznika ali skupino delujejo vzgojno.

Teoretični del začinjamo z diskurzom o socializaciji, tako primarni kot sekundarni. V okviru primarne socializacije nas zanimajo še rizični dejavniki v družini, ki so lahko tudi vzrok za oddajo otroka v zavod<sup>2</sup>. Sekundarna socializacija se nanaša na vse ostalo, kar ni povezano z ožjo družino. Tudi razvoj identitete je v večji meri odvisen od sekundarne socializacije, še posebej od vrstnikov, ki implicitno in eksplicitno »odločajo« o preživljanju prostega časa. Na tem mestu predstavimo še teorijo skupinske socializacije ameriške psihologinje Rich Harris. Poleg omenjenih segmentov sekundarne socializacije osvetlimo še konkretna »dobra mesta« ter na splošno vplive socialnega okolja in družbe. Želja mladih je, da bi obdobje odraščanja potekalo v skladu z njihovimi interesi. To je mogoče realizirati le, če so mladi participirani v izbiri preživljanja svojega časa in nenazadnje odraščanja.

Sekundarna socializacija poteka tudi v institucijah, v katere so otroci in mladi vključeni po zakonu<sup>3</sup>. V nalogi se osredotočamo na osnovno šolo kot institucijo, v katero so mladi vključeni obvezno, ter na zavodsko vzgojo, v katero pa so nekateri otroci in mladi nameščeni zaradi spleta okoliščin. Tako v teoretičnem delu na kratko prikažemo še šolo, rizične dejavnike znotraj nje ter samo vlogo učitelja. Nadalje beseda teče o kratki zgodovini zavodske vzgoje, o njenem delovanju ter o konkretni zavodski vzgoji otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti. Kot protiutež totalnosti institucionalne oskrbe omenjamo še humanizacijo, normalizacijo ter inkluzijo. Teoretični del zaključimo s Bronfenbrennerjevim ekološkim modelom, ki ponazarja vse sisteme in podsisteme, v katerih posameznik deluje.

Empirični del predstavlja analizo kvalitativne raziskave, ki smo jo izvedli med populacijo mladih, starih od 12 do 16 let. Rdeča nit opravljenih intervjujev je razmišljanje o konkretnih »dobrih mestih«, o pomembnih osebah, soočanju s kriznimi situacijami ter načinih

<sup>1</sup> Besedna zveza »dobra mesta« je prevod iz nemščine, kjer avtor Wilting v prispevku navaja zvezo »Gute Orte«.

<sup>2</sup> V nalogi raziskujemo podobnosti in različnosti mladih, ki živijo v domači ali v institucionalni oskrbi.

<sup>3</sup> Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 81/2006-UPB3, Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, Ur. l. RS, št. 69/2004-UPB1.

preživljanja prostega časa. Na podlagi analize intervjujev bralcu omogočamo vpogled v nekaj segmentov odraščanja današnjih mladih. Analiza tako vključuje diskurz o konkretnih »dobrih mestih«, kjer se mladi zadržujejo. Izpostavljena so igrišča, mladinski klubi oziroma želja po tovrstnih mestih ter lastna soba, ki je hkrati tudi zatočišče v kriznih situacijah. V izbiri »dobrih mest« med mladimi, ki živijo doma ter tistimi, ki so v institucionalni oskrbi, smo našli nekaj razlik, predvsem v »dobrih mestih«, ki se nanašajo na čas med tednom. Raziskava je pokazala manjša odstopanja v izbiri glede na spol. Nadalje analiza prikazuje mnenje odraslih o »dobrih mestih«, ki je slabo, negativno. Osrednji del raziskave se nanaša na preživljanje prostega časa mladih. Ugotovitve kažejo na to, da aktivno preživljanje prostega časa mladih vključuje športne aktivnosti, sprehajanje v naravi ter pomoč pri domačih opravilih. Pasivno preživljanje pa se nanaša na gledanje televizije, uporabo računalnika ter klepetanje s prijatelji. Raziskava nam je pokazala, da bi mladi radi boljše preživljali prosti čas, če bi le imeli ustrezne pogoje ter večjo izbiro, predvsem mladi, ki živijo v institucionalni oskrbi. Prijatelji so bistven in najpomembnejši člen v obdobju odraščanja. Na to kažejo tudi izsledki naše raziskave. Tako so prijatelji zaupniki, z njimi mladi preživljajo prosti čas, imajo skupne interese, z njimi pa se tudi prvič srečajo z opitostjo, drogami ter spolnostjo. Prijatelji so najpomembnejše osebe v obdobju odraščanja. Naše ugotovitve kažejo, da so prijatelji za nekatere rešilna bilka v kriznih situacijah, saj se mladi o težavah med seboj pogovarjajo. Med mladimi pa so tudi takšni, ki se raje zaprejo v svojo sobo, poslušajo glasbo in počakajo, da težave minejo.

Prvenstven namen in cilj naše raziskave je participacija mladih v preživljanju prostega časa, da bi se jih slišalo, da bi jim poskušali omogočiti kvalitetnejše preživljanje prostega časa ter s tem lažji prehod v odraslost. Z raziskavo želimo apelirati na razne ustanove, da bi pomagale ustvariti ali vključiti model animiranja mladih v prostem času. V mislih imamo model<sup>4</sup>, katerega cilj je, da mlade spravimo »s ceste«. Ustvarjanje modela si ne predstavljamo brez participiranosti mladih. V sodelovanje bi jih povabili že pri sami fizični konstrukciji modela (prostor, oprema, barve sten, pohištvo) ter seveda pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, ki bi jih nudili.

Mladim želimo ponuditi možnost sodelovanja na raznih tematskih delavnicah, kamor bi povabili tudi goste oziroma predavatelje (droge, spolnost, mediji, likovno/literarno ustvarjanje, modna delavnica ...), ogled filmov, ki prikazujejo odraščanje oziroma aktualno

---

<sup>4</sup> Natančnejši opis modela se nahaja v poglavju Sklep.

problematiko, organizirane izlete, nakupovanja in tekmovanja; nič narobe pa se nam ne zdi, da bi bil na voljo tudi biljard ali podobne »igre« za pasiven odmor. Menimo še, da je v sklopu tovrstnega modela potrebna vsaj ena referenčna oseba (socialni pedagog), na katero se lahko mladi v vsakem trenutku obrnejo. Realizacije modela pa si ne predstavljamo brez sodelovanja okoliških šol, društev ter tudi vzgojnega zavoda, če je v bližini.

Menimo, da predstavljeni model pomeni velik doprinos v pedagoškemu kapitalu, saj vsebuje pomembno vzgojno komponento in tako pomoč oziroma preventivno delovanje v vzgoji in izobraževanju. Poleg tega pa sodelovanje mladih pomeni njihovo participiranost v življenje orientirani vzgoji.

**Ključne besede:** socializacija, družina, vrstniki, okolje, identiteta, teorija skupinske socializacije, participacija, prosti čas, institucionalna vzgoja, inkluzija, ekološka psihologija.

## SUMMARY

This master's thesis addresses the theme of maturation and the spending of leisure time through the “eyes of the youth”. We want to integrate into the Slovenian area the term “good locations”<sup>5</sup>, which includes those important segments of accommodations of youth, where they feel good and where they frequent. The aforementioned term is also a means for help in the pedagogical (operations), because it illustrates specific activities, which can have an educational effect on an individual or a group.

The theoretical part starts with a discourse about socialization, primary as well as secondary. In the context of primary socialization we are also interested in risk factors within the family, which can also be the cause for the child to be put in an institution<sup>6</sup>. Secondary socialization refers to everything else, which is not connected with the immediate family. Even the development of largely depends on secondary socialization, especially on peers, who implicitly and explicitly “decide” about the spending of leisure time. A theory of group socialization, which was “created” by an American psychologist Rich Harris, is presented here. Along with the fore mentioned segments of secondary socialization specific “good locations” and general effects of the social environment and society is highlighted. It is the youth’s wish to have maturation progress in accordance with their interests. This can only be accomplished if the youth participates in the selection of spending their time and, with that, participate in their own maturation.

Secondary socialization is bound to the institutions which the children and youth are involved in by law<sup>7</sup>. We focus on primary school, as an institution in which the participation is mandatory for youth, and institutional education, where some children and youth find themselves due to unforeseeable circumstances. This adds a short depiction of school, risk factors in school and the role of the teacher to the theoretical part. A short history of institutional education, its operation and a specific institutional education of children and youth with behavioural and personality disorders is next. As a counterweight to the totality of

---

<sup>5</sup> The phrase “good city” is a translation from German language, where the author Wilting (2008) in the article mentioned “Gute Orte”.

<sup>6</sup> In the thesis we explore details and differences between youth who live either at home or in an institutional care.

<sup>7</sup> Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 81/2006-UPB3, Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, Ur. l. RS, št. 69/2004-UPB1.

institutional care humanization, normalization and inclusion is mentioned. The theoretical part is concluded with Bronfenbrenner's ecological model, which illustrates all the systems and subsystems, in which an individual operates.

The empirical part represents the analysis of qualitative research, which included the population of youth aged from 12 to 16. The focus of interviews was on thinking about specific "good locations", important persons, facing crisis and the ways of spending leisure time. Based on the analysis of the interviews we enable the reader to see into a few segments of maturation of today's youth. Analysis includes a discourse about specific "good locations" where the youth is spending their time. Playgrounds, youth clubs, or better, the wish for these kinds of places and a personal room, which is also a sanctuary in crisis, are highlighted. We found a few differences in the selection of during the week "good locations" among the youth who live at home and those that are in an institutional care facility. The research showed smaller gender discrepancies in the choice. Further analysis shows the opinion of adults about "good locations", which is bad, negative. Main focus of the research is on the youth's spending of leisure time. The findings point to the fact that active spending of youth's leisure time includes sports activities, hiking and helping with daily chores. Passive spending of youth's leisure time is watching TV, using a computer and chatting with friends. The research showed us that the youth would want to spent their leisure time better, if they had the necessary means and a greater choice, this is especially true for the youth in institutional care. Friends are a vital and the most important factor during maturity. The results of our research also point to that fact. Friends are the ones the youth confide in, spend their time with, and have common interests. It is with friends they also experience alcohol, drugs and sex for the first time. Friends are the most important people during maturity. The research shows that friends are a lifeline in crisis for some, because the youth talks about problems amongst each other. However, there are some who rather isolate themselves in their room, listen to music and wait for problems to pass.

The primary goal and purpose of the research is participation of youth in spending leisure time, in other words, so that they would be heard, to try and enable them to spend leisure time with more quality and with that an easier transition into adulthood. We would like to appeal to different institutions to help with creating some sort of model for the occupation of youth



during their leisure time with this research. We are thinking of a model<sup>8</sup> with a goal as simple as getting the youth “off the street”. We cannot imagine the model without the participation of youth. They would be invited to participate with the physical construction of the model (space, equipment, color of walls, furniture) and, of course, with the planning and the implementation of activities, which would be offered.

We want to offer the youth an option of cooperating at different themed workshops, where they would also invite guests or lecturers (drugs, sex, media, arts, literary and fashion workshops ...), films that show maturation or current affairs, organized field trips and competitions, and we believe there would be nothing wrong if there was also billiards or similar “games” available for passive breaks, if we can call them that. We believe that at least an additional reference person (social educator), who the youth can turn to at every moment, is required within this kind of a model. We cannot imagine the realization of the model without the cooperation of local schools, associations and also an educational institution if one is in the vicinity.

We believe that the presented model means a great contribution in pedagogical capital, because it contains an important component and, with it, the help or preventive operation in education. The cooperation of youth also means their participation in a life oriented education.

**Key words:** socialization, family, peers, environment, identity, theory of group socialization, participation, leisure time, institutional education, inclusion, ecological psychology

---

<sup>8</sup> A more accurate description of the model is located in the chapter Sklep.

**KAZALO**

1	UVOD .....	1
2	SOCIALIZACIJA .....	3
2.1	PRIMARNA SOCIALIZACIJA .....	5
2.1.1	Rizični dejavniki v družini .....	6
2.2	SEKUNDARNA SOCIALIZACIJA.....	11
2.3	RAZVOJ IDENTITETE .....	13
2.3.1	Eriksonova teorija osmih stopenj razvoja .....	14
2.3.2	Vrstniki.....	17
2.3.3	Teorija skupinske socializacije.....	20
2.3.4	Preživljanje prostega časa .....	22
2.3.5	Konkretna »dobra mesta«.....	25
2.3.6	Socialno okolje in družba .....	26
2.4	PARTICIPACIJA.....	29
3	INSTITUCIONALNA VZGOJA.....	34
3.1	ŠOLA .....	34
3.1.1	Rizični dejavniki v šoli.....	39
3.1.2	Vloga učitelja .....	46
3.2	ZAVODSKA VZGOJA .....	50
3.2.1	Vpogled v zgodovino totalnih ustanov.....	50
3.2.2	Delovanje totalnih ustanov .....	51
3.2.3	Zavodska vzgoja otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti.....	54
3.2.4	Humanizacija.....	55
3.2.5	Normalizacija .....	56
3.2.6	Inkluzija.....	60
4	EKOLOŠKA PSIHOLOGIJA.....	66
4.1	BRONFENBRENNERJEV EKOLOŠKI MODEL .....	67
4.1.1	Sistemi v ekološki psihologiji .....	70
5	RAZISKOVALNI DEL .....	77
5.1	CILJ RAZISKAVE .....	77
5.2	NAMEN RAZISKAVE .....	77
5.3	RAZISKOVALNE TEZE .....	78

---

6	METODOLOGIJA .....	79
6.1	METODOLOŠKA IZHODIŠČA .....	79
6.2	OPIS VZORCA .....	79
6.3	OPIS INSTRUMENTARIJA .....	80
6.3.1	Nestandardizirani polstrukturirani intervju.....	80
6.4	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	81
6.4.1	Način zbiranja podatkov .....	81
6.4.2	Časovni potek.....	81
6.4.3	Urejanje gradiva.....	81
6.5	POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV .....	82
7	ANALIZA GRADIVA .....	83
7.1	ZGODBA O ODRAŠČANJU .....	83
7.2	ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA .....	112
8	SKLEP .....	115
9	LITERATURA .....	120
10	PRILOGE .....	126



## I TEORETIČNI DEL

*Pri vsakem delu je najpomembnejši začetek,  
zlasti še, če imamo opravka s čim mladim in nežnim.*

(Sokrat)

### 1 UVOD

*Participacija mladih v izbiri preživljanja prostega časa* – naslov, ki nas nagovarja k možnosti mladih, da soodločajo o izbiri preživljanja svojega prostega časa. To ne pomeni, da participacija omogoča monopol nad odločitvami, ampak v našem primeru predstavlja možnost slišanja in iskanja skupnih točk vseh udeleženih v izbiri preživljanja prostega časa v nekem obdobju in prostoru. Naslov tudi ne pomeni, da omenjena participacija omogoča nizanje želja in idej mladih, na nas odraslih pa naj bi bila uresničitev le-teh. Tovrstno razmišljanje napeljuje k pedocentrizmu. To pa nikakor ni namen našega dela. Zavedati se moramo, da participacija pomeni tudi odgovornost, strpnost, sprejemanje različnosti ter iskanje kompromisov. To pa so vrednote, za katere menimo, da jih današnjim mladim primanjkuje. Lahko pa jih razvijamo ravno s procesom participacije. Naloga nas odraslih ob tem pa je, da mladim nudimo strokovno pomoč, jim stojimo ob strani ter jih opolnomočimo. Ob tem ustvarjamo pedagoške možnosti za vzgojno in preventivno delovanje ter mladim ponudimo »dobro mesto« v vzgojni pomoči.

Mogoče je uvodoma dobro razložiti še termin, ki ga do sedaj v slovenskem prostoru še nismo zasledili. Beseda teče o »dobrih mestih«. Termin izhaja iz nemškega področja in se prvotno omenja kot »gute Orte« (Wilting, 2008). Najustreznejši prevod v slovenščino se nam je zdel »dobra mesta«, saj na konkretni ravni pomeni tako prostore znotraj stavb kot tudi mesta nekje zunaj, v naravi. Pridevnik dobra pa se nanaša na pozitivnost teh mest, na to, da so lahko ta mesta neke vrste vzgojna pomoč pri odraščanju. Poleg tega pa »dobra mesta« pomenijo še odnose s pomembnimi ljudmi, načine soočanja s kriznimi situacijami, preživljanje prostega časa, skratka gre za metaforično oznako vsega, kar mladim dene dobro in jim tako olepša obdobje odraščanja.

V nadaljevanju navajamo nekaj misli, ki osvetljujejo bistvo naše naloge in so v širšem obsegu navedene v teoretičnem delu.

Odraščanje. »Nora leta«<sup>9</sup>. »Odklop«. Neupoštevanje »tastarih«. »Žuranje«. Prestopanje meja in kršenje pravil. In še bi lahko naštevali asociacije na obdobje odraščanja. Odraščanje je obdobje, ko posameznik ni »ne ptič ne miš«<sup>10</sup>. Ni ne otrok, odrasel pa tudi ne. Pripada vrstniški skupini, s katero se poistoveti. Bajzek (2003a) meni, da je tovrstna skupina prehodni prostor in kraj, na katerem se vzpostavljajo pomembni odnosi med vrstniki, kjer se lahko preizkušajo nove oblike vedenja ter lastna nova identiteta. Poleg tega gre za metaforični prostor med otroštvom in odraslostjo, kjer je možno, kot meni avtor, hliniti odraslost, samostojnost in odločnost. S tovrstnim eksperimentiranjem znotraj skupine je tako posameznik sposoben nekoč zapustiti skupino ter se podati na pot samostojnega odraščanja in zorenja.

V obdobju odraščanja ne smemo mimo institucij, ki so del vsakdana mladih. Tu mislimo predvsem na osnovno šolo, v katero je vključena tudi populacija, ki smo jo vključili v empiričnem delu. Šola naj bi bila šola za osebnost, kot to imenuje Bajzek (2003a). Mladim bi morala pomagati, da razvijejo lastno kritičnost in ustvarjalnost ter da si oblikujejo osebnost, ki bo različna od drugih. Žal ni vedno tako, saj za nekatere šola postane prostor, kjer se osebne stiske in problemi še poglobijo. Šola je samo eden izmed povzročiteljev oblikovanja osebnosti, če lahko to tako imenujemo. Menimo, da še večji del odgovornosti nosi preživljanje prostega časa. Pomembna je predvsem kvaliteta le-tega ter s kom in kako se čas preživlja. Naše ugotovitve kažejo, da mladi prosti čas preživljajo večinoma s prijatelji in vrstniki, za katere pa smo že dejali, da so najpomembnejši člen v obdobju odraščanja.

Ožje in širše okolje vplivata na posameznika. Od okolja je torej odvisno, v kakšno vrstniško skupino se bo nekdo vključil. Raziskave so pokazale, da če želimo izvedeti, ali bo nekdo začel kaditi ali celo že kadi, moramo samo preveriti njegove prijatelje (Stanton, 1992, v Rich Harris, 2007). Dejstvo je torej, da okolje vpliva na posameznika. Bronfenbrenner pa je s svojo ekološko teorijo in ekološkim modelom dokazal, da tudi posameznik vpliva na okolje in na takšen način z njim tvori vzajemen, obojestranski odnos (1985, v Batistič Zorec, 2006).

Nemalokrat se zgodi, da ožje ter širše okolje vplivata na posameznika negativno. Lahko gre tudi za obojestranski odnos. Če je ta posameznik otrok ali mladostnik, se lahko zgodi, da domače okolje zamenja za bivanje v mladinskem domu ali zavodu. Namestitev otrok ali mladostnikov v tovrstne institucije pa nikoli ni nekaj radostnega, kot navaja Krajncan (2006),

---

<sup>9</sup> V celotnem delu imamo nekatere besede v narekovajih. V primerih, ko je ob njih naveden avtor, je jasno, da je to citat. V primerih, ko avtor ni naveden, pa so v narekovajih slogovno zaznamovane besede, ki jih podaja avtorica magistrskega dela.

<sup>10</sup> Frazo smo si sposodili od Rich Harrisove (2007: 236).

saj je to svojevrstna prisila in izjemno stresen trenutek. Poleg tega pa so institucije v javnosti diskriminirane, otroci in mladostniki pa stigmatizirani, kot zaključuje avtor.

Doprinosa, za katerega menimo, da smo ga dali socialno-pedagoški znanosti, se nahaja v empiričnem delu, kjer smo s kvalitativno metodologijo, preko opravljenih intervjujev, dobili pomembne ugotovitve o konkretnih »dobrih mestih« med mladimi, o metaforičnih »dobrih mestih«, o preživljanju prostega časa ter soočanju s kriznimi situacijami.

## 2 SOCIALIZACIJA

Termin socializacija predstavlja področje, ki si ga je težje vizualizirati, saj gre po besedah Peček Čukove in Lesarjeve (2009) za model, ki slikovito prikazuje tisto, kar ni vidno kar tako. Gre za to, da procesi, ki vodijo k rezultatom socializacije, niso vidni, temveč so le pojmovni konstrukti, kot jih imenuje Gudjons (1994, v prav tam). Bergantova podaja definicijo socializacije, po kateri je socializacija proces, v katerem otroka že v prvih dneh življenja včlenimo v neko družbeno skupnost, preko katere si ustvari tisto kulturo (način mišljenja, govora, čustvovanja, vrednotenja ...), ki jo ta skupnost nosi in je del širšega kulturnega območja (1994, v prav tam). Socializacija torej pomeni oblikovanje posameznikove integritete. Celo več, kot meni Godinova. Po njenem je socializacija sredstvo, s katerim je družbi in kulturi zagotovljena kontinuiteta (1983, v prav tam).

O socializaciji govorimo kot o procesu, v katerem se otrok usklajuje z družbo, jo ponotranji in tako gradi svojo osebnost. Fokus je usmerjen v zgodnjo socializacijo, ki poteka v družini in kjer je otrok viden kot nekdo, ki je ločen od družbe in se mora še izoblikovati in biti voden s pomočjo zunanjih sil, saj le tako lahko postane popolnoma delujoč član te družbe (Corsaro, 1997). Avtor nadaljuje, da s sociološke perspektive socializacija ni samo vprašanje adaptacije in internalizacije, temveč je tudi proces prilagoditve, reinvencije in reprodukcije. Središče tovrstnega pogleda na socializacijo je presoja o pomembnosti skupnih dejavnosti, ki otrokom omogočajo oblikovanje in ustvarjanje kulture skupaj z odraslimi in drug z drugim.

Znotraj socializacije potekajo življenjski, razvojni in učni procesi, ki omogočajo življenje in preživetje ljudi v socialnem sistemu oziroma družbi (Rieländer, 2000). Prav tako pa je po mnenju avtorja socializacija proces, ki poteka skozi celo življenje, od fetalnega stadija pa vse do smrti. Avtor je torej izpostavil, da se na procese socializacije odziva že fetus. Ravno zaradi

tega je tako pomembno, da že pred rojstvom otroka ustvarjamo pozitivno klimo, klimo, ki bo botrovala ustrezni socializaciji.

Otrok potrebuje potrditev ter občutek pripadnosti v svojem socialnem krogu, saj ga to spodbuja pri prevzemanju vrednot tega kroga in izpolnjevanju pričakovanj njemu pomembnih oseb (Tomori, 2000). Poleg tega, nadaljuje avtorica, otrok postopno razvija sposobnosti za razreševanje različnih preizkušenj, obremenitev; sposobnost za vživljanje v čustveni svet drugih ter sposobnost kontrole svojega vedenja na ravni spoštovanja integritete ostalih. Vse to pa mu utrjuje pozitivno samopodobo ter dviguje samospoštovanje.

Socializacijski procesi potekajo kjer koli in kadar koli. Tako lahko v grobem razdelimo »obdobja« socializacije v pet skupin, ki jih navajamo po Rieländerju (2000), in sicer:

1. socializacija znotraj izvorne družine, v katero so vključeni starši, stari starši, sorojenci in ostala ožja družina;
2. socializacija v vrstniških skupinah, ki se začne z vstopom otroka v vrtec ter nadaljuje s šolanjem;

Socializacijski procesi v tem obdobju imajo pomembno, če ne kar odločilno vlogo pri razvoju posameznika.

3. socializacija v »novi« družini, torej družini, ki si jo ustvari prej odraščajoči otrok;
4. socializacija v življenjski skupnosti, v kateri je vsakodnevno udeležen posameznik;
5. socializacija na delovnem mestu, ki vključuje sodelavce in vpliva na poklicno socializacijo.

Družbo lahko razumemo kot historičen, relativno samostojen makrosocialni sistem, ki goji kulturo in tradicijo. Poleg tega pa ljudje skozi družbeno proizvodnjo in standarde postajajo socializirani individuumi (prav tam).

Socializacijski procesi v sedanjih generacijah se po Bajzkovem mnenju (2003) manj dogajajo v modelih in istovetenjih s podobami in liki odraslih, vedno bolj pa prevladujeta policentričen vplivov in horizontalni prenos vrednot. Ravno zaradi te horizontalnosti socializacije je identiteta slabotna ter vezana na neko prehodno stanje.

Ne glede na horizontalnost ali vertikalnost socializacijskih procesov pa Bajzek in Bitenc (2003) menita, da so le-ti pomembni za razvoj otroka, samostojno odločanje in izbiro, vključevanje v družbeno okolje ter zmanjševanje agresivnosti in napadnosti.



Socializacija je torej proces, ki kreira posameznika in je odvisna od vseh sistemov družbe. Geneza socializacije se začne v družini oziroma že v prenatalnem obdobju. Tovrstna socializacija je primarna in nepredstavljivo vpliva na kasnejše življenje posameznika.

## 2.1 PRIMARNA SOCIALIZACIJA

V slovarju tujk (Beranek, 2002: 658) je beseda primaren razložena kot *prvoten, prvobiten, začetan*. Primarna socializacija je torej izvirna, začetna socializacija in poteka v družini. Rieländer (2000) navaja, da primarna socializacija vključuje procese, ki potekajo v prvih petih letih življenja. V tem času, kot nadaljuje avtor, otrok razvija specifične človeške sposobnosti, med katere sodijo: sposobnost za načrtno delovanje in ravnanje, govorna sposobnost, zavedno dojetje okolja, samozavest, skupinska pripadnost ter sposobnost za zavedno kooperacijo z ostalimi. Dejavniki, ki omogočajo razvoj govornega razumevanja v komunikacijskem procesu ter razvoj sposobnosti zavedanja in razmišljanja, povzročajo kongruenčen potek v primarni socializaciji. Sposobnosti, ki otroku omogočajo zavestno funkcioniranje, le-ta doseže skozi socializacijo oziroma procese na različnih nivojih.

Bajzek in Bitenc (2003) menita, da ima socializacija korenine v zgodnjem otroštvu, ko se preko procesa identifikacije razvija in strukturira, v obdobju poznega otroštva in adolescence pa se nadaljuje preko kompleksnih mehanizmov družbenega spoznavanja. Socializacija v zgodnjem otroštvu je v večini primerov tako proces, ki poteka znotraj družine in le-ta ima nedvomno temeljno vlogo pri socializaciji otroka. Danes je najpogostejši nuklearni model družine, ki ga sestavljajo starši s svojimi otroki. Vloga družine se je spremenila, saj ni več tista, ki proizvaja, ampak tista, ki troši, kot meni Bajzek (2003a). Ob tem nadaljuje, da se njena vloga na relaciji primarne socializacije čedalje manjša. Tu pa potem preidejo v ospredje šole, vrtci, centri za socialno delo in sredstva obveščanja, ki ustvarjajo široko mrežo, ki bdi nad odraščanjem otrok že v zelo zgodnji dobi.

Primarna socializacija omogoča otroku, da se srečuje z zanj pomembnimi odraslimi, ki so najprej njegovi starši. Nenehno soočanje in istovetenje z drugimi omogoča otroku, da se nauči ravnati kot socialni posameznik (Bajzek, 2003a). Družina tako s svojo zapleteno dinamiko nedvomno vpliva na osebni razvoj otrok ter na vedenje vseh članov, kot meni Tomorijeva (2000). Seveda pa tudi vsak posamezni član družine po svoje oblikuje, usmerja in utrjuje družinske odnose in dogajanja, ki odsevajo v vedenju, ki je za to družino značilno v širšem socialnem okolju (Tomori, 1994, v prav tam).

Poraja se nam vprašanje, katere so naloge družine, ki najbolj odločilno vplivajo na socializacijo. Tomorijeva (2000) nam v prispevku odgovarja, da med te naloge štejemo predvsem: razvijanje občutja lastne vrednosti, razvoj odnosa do avtoritete, učenje sposobnosti za obvladovanje stresov in socialnih spretnosti ter oblikovanje vrednostnega sistema, ki usmerja motive, vedenje in ravnanje posameznika. Po mnenju Kraševca Ravnikarjeve (1999, v Krajnčan, 2006) družina ponuja: varovanje duševnega zdravja, samospoštovanje in pozitivno samopodobo, čustvene navezave, komunikacijo, socializacijo, graditev pomembnih odnosov, odnos do drugih ter do sveta, spretnosti in sposobnosti, ustvarjalnost, sprejemanje odgovornosti, graditev vrednostnega sistema ... Pomen zgodnjega otroštva je bistven, saj otrok pridobi svojo prvo osnovno strukturiranost, pomembne vedenjske in interakcijske forme pa omogočajo razvoj močne osebnosti (Rieländer, 2000).

Družina predstavlja središče vsakega posameznika vsaj na začetku. Družbene spremembe in spremembe znotraj družine pa imajo, po Bajzkovem mnenju (2003a), velik vpliv na socializacijo. Funkcija in pomen socializacije sta sicer enaka, spremenili pa so se modeli, načini in čas, v katerem svet drugih vdira v čustveni svet otrok (prav tam).

Vsaka družina se bolj ali manj dnevno srečuje z različnimi preizkušnjami, ki implicitno vplivajo na socializacijo otrok znotraj nje. Menimo pa, da družina še vedno predstavlja neko zatočišče in prostor zaupanja, pa čeprav na drugi strani nosi breme glavnega krivca deviantnega obnašanja otrok in mladostnikov. Na tem mestu pa že lahko spregovorimo o rizičnih dejavnikih znotraj družine, ki negativno vplivajo na otrokov razvoj.

### **2.1.1 Rizični dejavniki v družini**

Dejavniki prestopništva oziroma rizični dejavniki so dejavniki, katerih prisotnost poveča možnost za otrokovo deviantno obnašanje. Osnova za obnašanje, ki v družbi ni sprejemljivo, ima korenine v družini oziroma primarni socializaciji. Preden otroki vstopi v sfero vrstniških vplivov, imajo najpomembnejšo težo socializacijske izkušnje znotraj družine, ki lahko povzročijo razvoj agresivnega vedenja (Patterson, 1986, v Craig, Pepler in Roberts, 1995). Če je otrok že od samega začetka izpostavljen rizičnim dejavnikom, se s tem povečuje tveganje za njegovo kasnejše deviantno obnašanje. Kot meni Krajnčan (2006), so rizični dejavniki, ki lahko negativno vplivajo na kasnejši razvoj otrok, številni in zelo zapleteni. Enako težo

odgovornosti nosijo tako direktne<sup>11</sup> kot indirektne<sup>12</sup> okoliščine, v katerih živi družina. Rich Harrisova (2007) opozarja, da pa ne smemo mimo dejstva, da je tudi dednost brez najmanjšega dvoma odgovorna za velik del človekove osebnosti, kar so dokazale študije vedenjskih genetikov. Ob tem nadaljuje, da so vročekrvnost, popustljivost, agresivnost, pikolovstvo ... posledica genov, s katerimi se posameznik rodi ter njegovih izkušenj po rojstvu. Ob tem ni pomembno razmerje med vplivi genov in izkušenj, temveč zgolj zavedanje, da vpliva dednosti ne smemo zanemariti, kot še dodaja avtorica.

Dednost oziroma dedovanje genov je pojav, na katerega posameznik nima vpliva. Poleg le-tega pa na otroke deluje še okolje<sup>13</sup>, na izbiro katerega vplivajo starši in odnosi znotraj primarne družine. O vzrokih znotraj družine pišemo v nadaljevanju.

V zadnjem času se je vloga družine bistveno spremenila. Vse več je nepopolnih družin, za katere Krajncan (2006) meni, da so eden izmed možnih rizičnih dejavnikov. Uletova (2003) dodaja, da so se oblike družinskega življenja silno pluralizirale, saj se ob modelu klasične jedrne družine pojavljajo še enostarševske, reorganizirane in razširjene, ki pa jih v politično korektnem besedišču ne poimenujemo več nepopolne. Kot nadaljuje avtorica, je družina izgubila pomen ekonomske skupnosti, vse bolj pa je postala socialno-emotivna skupnost. Posledica le-tega so težave, ki se kažejo na ekonomskem, socialnem, pravnem, psihološkem, vzgojnem in duhovnem področju. Neredko pa se poleg že naštetega pojavlja še alkoholizem, prostitucija in kriminal (Krajncan, 2006).

Enostarševstvo, kot enega izmed rizičnih dejavnikov, moramo videti z dveh zornih kotov. Singer (1993, v Tivadar, 2000) meni, da je enostarševstvo, ki je nastalo zaradi smrti starša v družini, ki se je dobro razumela, popolnoma nekaj drugega kot enostarševstvo, ki je posledica dolgotrajnih nasilnih preprirov in prerekanj med starši. Seveda pa je lahko smrt starša za otroka bolj stresna kot odhod nasilnega starša, ki v marsikaterem primeru prinese olajšanje in mir. Tudi Rich Harrisova (2007) izpostavlja družine oziroma otroke, ki so odrasli samo z enim staršem, pri čemer je poudarek na družinah, kjer otroci živijo z materami. Lahko, da oče živi drugje ali pa je umrl. Nekateri avtorji<sup>14</sup> poudarjajo, da otroci, ki živijo samo z enim staršem, verjetno prej nehajo obiskovati srednjo šolo, dekleta z večjo verjetnostjo prej

<sup>11</sup> Odnosni in komunikacijski kontekst družinskega življenja, vzgojni stil, vzgojni postopki, skrb za otroka.

<sup>12</sup> Socialnoekonomski status in sestava družine.

<sup>13</sup> Nekateri psihologi dajejo večji poudarek dednosti, spet drugi okolju.

<sup>14</sup> Sara McLanahan in Gary Sandefur v knjigi *Odraščanje s samo enim staršem*.

zanosijo in najverjetneje ne hodijo v službo. Seveda očetova odsotnost ni edini dejavnik, povezan s temi težavami, vendar sta avtorja prepričana, da je dovolj pomemben, da bi se ga mogli starši zavedati. Po drugi strani pa gre nekaterim otrokom brez očetov bolje, in sicer so to otroci, katerih očetje so umrli (McLanahan, 1994, v Rich Harris, 2007). Rich Harrisova pa meni, da v primeru, ko je biološki oče še živ, vendar ne živi zraven, gre za družinske razmere z neugodnimi posledicami za otroke. Ločitev ima za posledico znižanje življenjske ravni matere (Crossette, 1996, v prav tam). To posledično pomeni, da mati z otrokom živi v soheski, kjer je veliko brezposelnosti, opuščanja šolanja, najstniških nosečnosti in kriminala (Ambert, 1997, v prav tam). Poleg nižjega ekonomskega statusa matere pa je ločitev za otroke neugodna, ker obstaja večja možnost fizičnih zlorab<sup>15</sup>, razdrejo pa se tudi otrokovi osebno odnosi.

Rich Harrisova tako zaključuje, da ima pri prezgodnji nosečnosti, kriminalu ... večjo »krivdo« soheska oziroma okolje kot pa družina. To je zaradi tega, ker imajo soheske različne kulture, ki same sebe ohranjajo, prenašajo pa se z vrstniških skupin staršev na vrstniške skupine otrok<sup>16</sup>. In to se ne more dogajati (samo) v družini, saj če bi se družina preselila, bi se otrokovo vedenje prilagodilo novim vrstnikom v novi soheski.

Krajncan (2006) med rizične dejavnike prišteva neugodne odnose v družini, med katere sodijo pomanjkanje topline v odnosu starša do otroka, neprijaznost, pogosti prepiri, valjenje krivde nanj, fizično nasilje in celo spolno zlorabljanje otroka. Tomorijeva (2000) meni, da pogosti spori, očitki, neustrezne kazni, žalitve, poniževanja in razvrednotenja, neprestane zavrnitve ter nezadovoljevanje otrokovih čustvenih potreb ovirajo razvoj zdravega samospoštovanja pri otroku. Tak otrok ima nizko samopodobo ter se tudi ne ceni, kar lahko vpliva na njegovo vedenje v širšem socialnem prostoru, kot nadaljuje avtorica. Poleg tega pa išče potrditve na neustrezen način, kjer si podreja šibkejše, nad njimi dominira in manipulira ter si na tak način zagotavlja občutek lastne moči in pomembnosti. Prav tako se otroci, ki odraščajo ob nasilnih, agresivnih starših, ob srečanju s sekundarno socializacijo nagibajo k prenosu vzorcev neskladnega in antisocialnega vedenja znotraj vrstnikov in šolskega okolja (Craig, Pepler in Roberts, 1995).

Za trenutek se osredotočimo še na fizično nasilje v smislu telesnega kaznovanja v razumni meri, o občasnem šeškanju kot temu pravi Rich Harrisova (2007). Provokativno ne verjame,

<sup>15</sup> Veliko večja je verjetnost, da bodo zlorabljeni otroci, ki živijo s krušnimi starši, kot pa tisti, ki živijo z biološkimi (Daly, 1996, v prav tam).

<sup>16</sup> Z avtorico se strinjamo. Kar pomislimo na filme, ki govorijo o samohranilkah, ki živijo v getu, imajo težavne »mulce«, opravljajo nižje plačana dela ali pa živijo od socialne pomoči.

da bi klofuta ob pravem času in na pravem mestu otroku lahko škodovala. V zagovor nadaljuje, da telesno kazen poznajo starši po vsem svetu, prav tako pa tudi ostali sesalci. Potemtakem naj bi šlo za prirojeno ravnanje staršev. Šeškanje ima lahko tudi negativne posledice, in sicer lahko rani odnos otroka in staršev. Nikakor pa se avtorica ne strinja z mnenji, da telesna kazen povzroča pri otrocih večjo agresivnost. Ponovno poudarjamo, da je v tem kontekstu telesna kazen mišljena kot občasna klofuta ali »dve po riti«, niti pod razno pa se pod to ne smatrajo telesne zlorabe in pretepanje.

V rizično skupino po mnenju Krajnčana (2006) sodijo še duševne motnje, kronične bolezni in invalidnost staršev. Otroci iz družin z omenjenimi motnjami so velikokrat stigmatizirani, živijo v abnormnih odnosih ter so s strani staršev deležni neustrezne vzgoje. Tomorijeva (2000) dodaja, da se otroci tovrstnih staršev počutijo negotove ob vsem, kar je povezano z boleznijo staršev, od pogoste hospitalizacije, pričakovanja poslabšanja bolezni do travm, ki omejujejo zdravo odraščanje teh otrok.

Neustrezna komunikacija in vzgoja prav tako sodita med rizične dejavnike (Krajnčan, 2006). Nekateri starši so do otrok preveč zaščitniški, drugi jih neustrezno nadzirajo, predvsem v situacijah, ki otroka ogrožajo. Obstaja pa tudi skupina staršev, ki z otrokom ne ravna v skladu z njegovim razvojnim stadijem ter njegovimi družbeno in kulturno pogojenimi potrebami in željami (Tomori, 2000, v prav tam).

Naslednji sklop rizičnih dejavnikov, ki jih je izpostavil Krajnčan (2006), predstavlja neustrezno okolje, v katerem otrok odrašča. Družina, ki je v neprestanem konfliktu z okoljem, ne more spodbujati otrokovega zdravega razvoja (Tomori, 2000). Tu so mišljene predvsem družine, ki so priseljene iz okolij z drugačnim vrednostnim sistemom. Bürger (1998, v Krajnčan, 2006) pa med te družine šteje tudi starše, ki so bili vzgojeni v komunah, homoseksualne pare, paranoide starše, zaprt družinski sistem, izoliranost od sosedov ter tiste življenjske situacije, ki lahko predstavljajo nevarno psihosocialno situacijo, kjer je mišljeno predvsem omejevanje v interakcijah znotraj in zunaj družine. Tomorijeva (2000) omenja še družino, ki je gmotno in socialno prikrajšana, kar jo vodi h kroničnemu nezadovoljstvu, saj zaradi nesposobnosti izpolnjevanja temeljnih potreb družinskih članov utrjuje nekatere splošne družinske poteze in vpliva na medsebojne odnose.

Menimo, da je po navadi tako, da gmotno prikrajšana družina živi v okolju, kjer je velika večina, če ne kar vse, družin, ki imajo nizek socialni status ali so celo na robu preživetja.

Tovrstno okolje ustvarja vrstniške skupine staršev, ki opravljajo nižje plačana dela, živijo od socialne pomoči, se ukvarjajo z nelegalnimi posli ... Prav tako pa so v tem okolju vrstniške skupine otrok in mladih, ki se vsakodnevno srečujejo s kriminalom, prezgodnjimi nosečnostmi, drogami in nečednimi posli starejših vrstnikov. Le-ti jih kmalu »vpeljejo v svoj biznis« in to se prenaša iz generacije v generacijo. Začaran krog, iz katerega je težko izstopiti.

Med rizične dejavnike sodijo še akutni življenjski dogodki, med katerimi so izguba pomembnega čustvenega odnosa, ki lahko nastane zaradi smrti, odhoda ali rojstva, spremenjen model družine (reorganizacija družine), dogodki, ki povzročajo izgubo samospoštovanja ter osebne zastrašujoče izkušnje (Krajnčan, 2006).

Stresogeni dogodki in okoliščine v zvezi z otrokovimi težavami so prav tako rizičen dejavnik. Sem sodijo vplivi zavodske vzgoje, izguba samospoštovanja, ki je posledica videza ali prikrajšanosti ter stigmatizacija (prav tam).

V zadnjo skupino avtor uvršča še družbene stresorje, med katere sodi izgnanstvo ali diskriminacija ter migracije ali socialne selitve, katerih posledica je sprememba jezika, kulture, socialnega statusa in prekinitev odnosov.

Ne glede na vse naštetе dejavnike, ki spodbujajo prestopništvo, pa nekateri avtorji<sup>17</sup> menijo, da je najpomembnejši napovedovalec otrokove deviantnosti emocionalna nepovezanost med starši in otroki. Kot možen rizičen dejavnik dodajamo še emocionalno nepovezanost med starši, za katero menimo, da posredno vpliva na otroka. Tudi Cernkovich in Giordano (1987, v Rener, 2000) sta dokazala, da je odločilni prediktor prestopništva otrok kakovost starševstva in ne družinska struktura.

Leta 1987 sta Fagan in Waxler (Rener, 2000) raziskovala družinska ozadja mladoletnih prestopnikov. Ugotovila sta, da so šibke emocionalne vezi in nizka starševska podpora najpomembnejši pospeševalni dejavniki prestopništva. Istočasno pa sta prišla do zaključkov, da ta zveza ni tako enostavna kot na prvi pogled zglada. Po razgovorih z materami so le-te izpostavile, da je bilo slabenje emocionalnih vezi posledica deviantnosti in ne vzrok. S tem se strinja tudi Krajnčan (2006), ki meni, da čustvene in vedenjske težave niso samo posledica slabega odnosa, temveč tudi njegov vzrok, saj dodatno krhajo čustvene vezi med otrokom in starši.

---

<sup>17</sup> Rener (2000) ter Ule (2000); Vodopivec - Glonar (1987); Bürger (1998); Schrader (1991); Post (1997); Myschker (2002 v Krajnčan, 2006).

Vzročnost med emocionalnimi zvezami in odnosi v družini vidimo kot začaran krog, kot da se breme in odgovornost z ene strani prenašata na drugo. Ne glede na vse pa so oškodovani otroci, ki v takem okolju razvijajo in razvijejo primarno socializiranost. In tako primarno socializirani otroci po nekaj letih vstopijo v svet sekundarne socializacije, ki poteka izven družinskega kroga<sup>18</sup>. Šele na tem mestu se pokaže dejanska »škoda«, ki jo je povzročila takšna ali drugačna primarna socializacija. Preden pa zaidemo v polje sekundarne socializacije, bi radi ta del zaključili s Krajncanovo mislijo (2006: 26), ki pravi, da »ne glede na obliko (strukturo) družine ali njenega življenjskega sloga je še vedno popolnoma jasno, da mora družina otroku zagotavljati zadovoljevanje osnovnih potreb, pri čemer za ustrezen razvoj potrebuje ustrezen odnos, klimo in vsebino«.

## 2.2 SEKUNDARNA SOCIALIZACIJA

Termin sekundaren se nanaša na nekaj, kar je na drugem mestu, je drugotno, in sicer po pomembnosti in po času (Beranek, 2002). Tako sekundarna socializacija pomeni nadaljevanje in nadgrajevanje primarne. V našem primeru to pomeni, da je primarna socializacija že postavila temelje za sekundarno in da je velika možnost, da bo v primeru neustrezne primarne labilna še sekundarna socializacija.

V sekundarno socializacijo stopijo otroci z vstopom v vrtec oziroma ko se srečajo z neko zunanjo avtoriteto. Nadalje ta proces poteka v obdobju mladosti ter zgodnje odraslosti, ki poteka izven družinskega socialnega sistema (Rieländer, 2000). V sekundarno socializacijo otrok so tako vključene šole, vrstniki, prijatelji, okolje ter tudi medijski prostor. V prvih letih življenja je otrok več ali manj vezan na družino, kasneje pa se zaradi šolanja, druženja s prijatelji, primarna in sekundarna socializacija prepletata.

Sekundarna socializacija vpliva na razvoj posameznikove osebnosti. Predpostavko o izvoru osebnosti najdemo v teorijah osebnosti. Najustreznejša se nam zdi socialna teorija, ki kot glavni vir oblikovanja osebnosti omenja socialne vplive.

---

<sup>18</sup> Rich Harrisova (2007) bi oporekala izjavam, da ima družina tako velik vpliv na kasnejše prestopništvo. Po njenem mnenju so vrstniške skupine tiste, ki »naredijo« prestopnike. Posameznik se namreč prilagodi pravilom skupine in počne nekaj, kar mu bo pomagalo do boljšega položaja v skupini. Seveda je pomembna tudi družina, saj je odgovorna za samo okolje, v katerem »mulci« odraščajo, za kulturne vire; ne glede na vse pa je odgovorna tudi za dedni material, ki ga je dala potomcem. Osebnost nasilnega najstnika je deloma genetska, zaradi tega išče sebi podobno družbo oziroma take s podobnimi geni.

Omenjena teorija poudarja, da se osebnost v največji meri oblikuje pod vplivom delovanja socialnih agensov, med katere poleg družinskega okolja sodijo še šolsko okolje, vrstniki, prijatelji, mediji ... Preko vseh teh dejavnikov posameznik sprejema prevladujoče kulturne in vedenjske norme in tako razvija svojo osebnost (Musek, 1999). Za razvoj posameznikove osebnosti je torej nujno potrebna družba. Dejstvo je, kot menita Peček Čukova in Lesarjeva (2009), da se posameznikova osebnost ne more razviti izven družbe. Z drugimi besedami to pomeni, da če posameznik potrebuje družbo za svoj razvoj, je nespodbitno, da se le-ta v njegovo osebnost ponotranji in opredeljuje njegov nadaljnji razvoj.

Povezavo in interakcijo med posameznikom in družbo pa z vidika teorij razvojne psihologije najbolj nazorno prikazuje Bronfenbrennerjev ekološki model, ki sodi v ekološko teoretsko smer<sup>19</sup>.

Otrok oziroma mladostnik razvije v socialnem sistemu svoje sposobnosti do te mere, da je v družbi relativno samostojen, enakopraven in enako sposoben. Rieländer (2000) navaja razvojne procese, ki jih implicira sekundarna socializacija:

- raznolike socialne učne procese v čutenju, razmišljanju in delovanju, ki omogočajo integracijo v različne socialne sisteme in nenazadnje tudi v makrosistem, ki ga ponazarja družba;
- razvoj družbenih kooperativnih in delovnih sposobnosti, ki jih zaznamuje uspešen zaključek šolske in poklicne izobrazbe in ki vplivajo na začetek samostojne poklicne kariere;
- razvoj lastne samostojnosti, ki je posledica emocionalne neodvisnosti od izvorne družine, kakor tudi razvoj pozitivne čustvene in duševne zavesti lastne identitete.

Sekundarna socializacija zajema dejansko vse, kar ne sodi v družino. Tako je sekundarna socializiranost posameznika odvisna od vrstnikov, ostalih pomembnih oseb, okolja, kulture, družbe ... skratka od izvendružinskih dejavnikov, ki tako ali drugače vplivajo na razvoj posameznika in njegove identitete.

---

<sup>19</sup> Model je predstavljen v poglavju Bronfenbrennerjev ekološki model.



## 2.3 RAZVOJ IDENTITETE

V znanstveni literaturi s področja razvojne psihologije ne obstaja enoznačne definicije identitete. Celo poimenovanje tovrstne strukture se med teorijami razlikuje. Tako lahko pojem identiteta enačimo s pojmi self, ego, jaz, karakter ipd., kot navaja Poljšak Škrabanova (2004). Nam je najbližje poimenovanje identiteta, zato bomo v nadaljevanju navajali ta termin. Kaj pa pravzaprav pomeni identiteta? Nastran Uletova (2000) identiteto razume kot minimalno socialno institucijo, ki definira subjekt za kompetentnega socialnega akterja. Pomeni pa tudi presečišče individualnega in družbenega, subjektivnega in objektivnega v in na subjektu. Identiteta tako postane socialni označevalec osebe ali socialne enote. Preprosteje povedano pojem identitete zajema tiste duševne in vedenjske značilnosti posameznika, ki predstavljajo enotnost življenja in doživljanja skozi različna življenjska obdobja ter skozi različne situacije (Nastran Ule, 1992, v Poljšak Škraban, 2004). Marcia pa identiteto definira kot dinamično strukturo osebnosti, ki vključuje posameznikove nagone, navade, stališča ter notranje identifikacije (1980, v prav tam). Pojem identitete se pojavlja kot dominantna tema tako v literaturi kot v raziskovanju družbe. Marcia (1993) navaja, da je že skoraj vsakdo imel kaj povedati o identiteti, ampak le Erikson je postavil koncept identitete znotraj meja psihosocialnega razvoja človeka ter tako omogočil, da je identiteta obravnavana v sklopu teorij ter empiričnih raziskav. Poleg tega pa je Erikson prvi oblikoval znano in uveljavljeno teorijo celoživljenjskega razvoja osebnosti, kot navaja Musek (1999). Ob tem še dodaja, da je Erikson na razvoj gledal optimistično, saj je menil, da je težnja po osebni rasti in napredovanju inherentna človeku. Kljub optimizmu pa je opozarjal, da se lahko v primeru motenj in ovir, razvoj zaplete ali celo zaustavi.

Identiteta ni nekaj končnega, ampak je njen razvoj pogojen z različnimi obdobji življenja. V grobem to pomeni, da se razvoj identitete začne že v zgodnjem otroštvu, višek doseže v adolescenci in se nadaljuje v odraslo dobo, kot navaja Poljšak Škrabanova (2004). Avtorica nadaljuje, da je oblikovanje identitete proces, kjer posameznik išče odgovore na vprašanja o tem, kdo je, komu pripada, kaj želi doseči, kam želi prispeti ter kaj želi postati.

V nadaljevanju bomo predstavili Eriksonovo teorijo osmih stopenj razvoja, ki predstavlja uporabno teoretično osnovo za razlago razvoja identitete in avtonomije v adolescenci, poleg tega pa dokazuje, da je razvoj identitete pomembna vez med otroštvom in odraslostjo, kot to

imenuje Poljšak Škrabanova (2004). Eriksonova teorija obsega osem stopenj razvoja, od dojenčka do zrele osebnosti. Predstavili bomo prvih pet stadijev, saj so akterji naše raziskave v starostnem obdobju, ki sovpada s četrtem oziroma petim stadijem. Zadnje tri stadije pa bomo zgolj omenili.

### 2.3.1 Eriksonova teorija osmih stopenj razvoja

Eriksonova teorija osmih stopenj je psihosocialna teorija, saj človekov razvoj razlaga ob delovanju psihičnih in socialnih dejavnikov (Meško, 1997). Marcia (1993) navaja, da omenjena teorija ni predstavljena kot samostojen konstrukt, temveč kot integralen del večje razvojne sheme.

Prvo stopnjo je Erikson (1980: 57) poimenoval »basic trust versus basic mistrust«, kar prevajamo kot zaupanje nasproti nezaupanju. Na tej stopnji je otrok v prvem letu življenja. V tem obdobju je najpomembnejše, da si otrok pridobi občutek zaupanja, saj bo imel v nasprotnem primeru nezaupljiv odnos do sveta.

Naslednjo stopnjo je Erikson (1980: 67) opredelil kot »autonomy versus shame and doubt« oziroma avtonomijo nasproti sramu in dvomu. V tej fazi otrok uveljavlja svojo voljo, postaja samostojnejši in se bori za svojo avtonomijo. Če otroku v tem obdobju, ki poteka med 1. in 3. letom, ni omogočen razvoj avtonomije, se lahko pojavita sram in dvom. Sram je občuten kot nekaj, kar ni dobro v očeh drugih, dvom pa kot občutek, da nisi dovolj dober in da je nekdo drug boljši.

Tretjo stopnjo je Erikson (1980: 78) poimenoval »initiative versus guilt« ali iniciativnost nasproti občutku krivde. Ta stopnja poteka med otrokovim 3. in 6. letom. Otroci se identificirajo s svojimi starši, postajajo bolj fizično in verbalno agresivni ter tekmovalni. Pozitivnost stopnje je usmerjena v razvoj iniciativnosti, pridobivanje poguma ter občutka smiselnosti. Ta stopnja je povezana še z infantilno seksualno radovednostjo, saj se otrok začne zanimati za spolne organe drugih. V primeru zaviranja poteka razvoja se pri otroku poveča agresivnost ter občutek krivde.

Četrta stopnja je stopnja »industry versus inferiority« (Erikson, 1980: 87) ali po naše delavnost nasproti občutku manjvrednosti. Na tej stopnji, ki traja od otrokovega 6. do 11. leta starosti, se otrok posveča učenju. Je vedoželjen, ni več zadovoljen samo z igro, uči se brati in pisati ... V tem obdobju se začne pojavljati že pomen širšega okolja. Nekateri otroci pa

opazijo, da niso tako sposobni kot vrstniki, zaradi česar se pri njih pojavi občutek manjvrednosti.

Peta stopnja, imenovana »identity versus identity diffusion« (Erikson, 1980: 94) oziroma identiteta nasproti identitetni zmedenosti ali konfuziji, je značilna za obdobje pubertete in adolescence. Za slednjo avtor meni, da je zaključni stadij otroštva, ki je končan takrat, ko posameznik svojo otroško identifikacijo podredi novi identifikaciji. Le-ta ni zaznamovana z igrivostjo otroštva, temveč sili mlade v odločitve, izbire ter različne vloge. V tem obdobju se, poleg hitrega telesnega razvoja, ponovno obudijo seksualni in agresivni impulzi. Osnovna naloga te stopnje je odkrivanje novega pomena identitete, ki presega vsoto prejšnjih identifikacij. Če se problemi v prejšnjih stopnjah niso razrešili, se to sedaj kaže v identitetni zmedenosti, ko mladostnik ne ve, kdo je ter kaj želi od življenja. Te dileme so osnovane na podlagi prejšnjih dvomov, implicirajo pa tudi na pogostost delinkventnega obnašanja. Mladostniki postanejo neizprosni in netolerantni do drugačnosti in do skupin, ki jim ne pripadajo. Za to obdobje so značilne tudi telesne spremembe, ki so usmerjene predvsem na genitalne spremembe. Le-te pa sovpadajo z začetnimi spolnimi izkušnjami, ki pripomorejo k razvoju intimnosti ter iskrenosti v partnerskem odnosu.

Peti stopnji sledijo tri stopnje odraslosti, ki jih je Erikson poimenoval (1980: 100) »Intimacy and Distantiation versus Self-Absorption« kar prevajamo kot intimnost nasproti izolaciji; »Generativity versus stagnation« (1980: 103) ali po naše delavnost nasproti mirovanju ter »Integrity versus Despair and Disgust« (1980: 104) oziroma integriteta nasproti obupu in studu.

Na osebni razvoj posameznika vplivajo številne stopnje, ki jih posameznik bolj ali manj uspešno prehodi. Že v zgodnjem otroštvu se oblikujejo temelji zaupanja, katerim v otroštvu sledijo avtonomija, samoiniciativnost ter delavnost, v adolescenci pa oblikovanje intimnih odnosov. Če se v teh obdobjih krize razrešijo, sledi obdobje ustvarjalnosti ter integracije človekovih teženj v realnosti, kar Erikson imenuje ego identiteta (1976, v Meško, 1997).

V nadaljevanju podajamo mnenja avtorjev, ki (so) se ukvarjajo predvsem z identiteto mladostnikov. Obdobje adolescence imenujemo tudi obdobje mladostništva, kjer poteka proces duševnega dozorevanja iz otroka v odraslega. Tovrsten proces poteka preko interakcije med otrokom ter njegovim predmetnim in družbenim okoljem. Iz odvisnosti primarne družine mora stopiti na pot samostojnega odločanja in delovanja ter skrbi za druge, kar pa zahteva reorganizacijo odnosa do sebe in sveta (Horvat in Magajna, 1987, v Kobal, 2000).

Če identitete posameznikov strnemo v pojem mladosti in mladostnikov kot uporabnikov, lahko rečemo, da sta mladost in mladina rezultat razvoja in sprememb v sodobnih družbah, hkrati pa sta s svojim hitrim odzivom na spremembe tudi napovedovalca prihodnjih družbenih tokov, kot o tem razmišlja Uletova (2000b). Posledica tega družbenega kaosa, če to lahko tako imenujemo, pa je po mnenju Bajzka (2008b) dejstvo, da identitete ne moremo pojmovati kot neko dokončno dano enotnost, ampak bolj kot »zloženko«, v kateri vsak posameznik sestavlja in po želji menja in spreminja dele, kot mu to narekujejo trenutne okoliščine in dogodki. Tako postane v tem pluralnem svetu tudi mladostnikov jaz neka pluralnost, saj se težko opredeli samo za eno stvar, s katero se lahko identificira in z njo gradi svojo identiteto.

V obdobju, v katerem živimo, je iskanje in razvijanje lastne identitete precej težavno. Na tem mestu lahko govorimo kar o krizi identitete. Mladostnik, adolescent še išče samega sebe, svoj jaz in svojo identiteto, kar je za to obdobje čisto sprejemljivo in človeško. Razvoj identitete je v visoki korelaciji s socialnim okoljem, ki mladostnika obdaja, saj hote ali nehote vpliva na dojetanje, sprejemanje in vrednotenje zanj pomembnih življenjskih procesov. V postmodernem in z globalizacijo nasičenem svetu je iskanje lastne identitete težavno in velikokrat vprašljivo. Ta »novi« čas Bajzek (2008b) interpretira kot zgodovinsko dobo, kjer je človek postavljen v središče. S tem je prišlo do premika od geocentrizma do antropocentrizma in tako je človek postal središče vesolja, njegova identiteta pa je definirana z njegovo subjektiviteto. Zaradi tovrstnega homocentrizma je razumljivo, da je iskanje identitete težavno in do neke mere tvegano.

V obdobju mladostniških sprememb je samoumevno, da se mladostnik sprašuje o tem, kdo pravzaprav je. Z vseh strani pa je »bombardiran« z nasveti in nauki odraslih, učiteljev, medijev, tudi prijateljev in vrstnikov, ki mu govorijo, kako naj misli, kako naj dela in se obnaša. To mladega človeka ovira pri iskanju samega sebe, saj z vseh strani čuti zunanje pritiske in poglede, ki mu predpisujejo in ustvarjajo podobo o njem samem. To ga spravlja v stisko, kar povzroča zaviranje izgrajevanja lastne identitete (prav tam).

Vrstniki in prijatelji so pomembni, če ne kar najpomembnejši člen v verigi socializacijskih procesov. Razumljivo je, da imajo bistveno vlogo pri spodbujanju in/ali zaviranju iskanja in izgradnje posameznikove identitete. V nadaljevanju tako prikazujemo vpogled v mrežo socialnih odnosov in procesov, ki jo oblikujejo vrstniki in prijatelji. Le-ti pa so del širše mreže oziroma sistema, ki tvori socialno okolje in družbo.

### 2.3.2 Vrstniki

Otroci in mladostniki se od nekdaj združujejo v skupine, kjer jih povezujejo enaki interesi, glasba in vrednote. Corsaro in Eder (1990, v Corsaro, 1997) definirata otroško vrstniško kulturo kot trden niz aktivnosti, artefaktov, vrednot ter skrbi, ki jih otroci oblikujejo in delijo v interakciji z vrstniki. Za Uletovo (2000a) pa vrstniška skupnost predstavlja solidarnostno skupnost, kakor tudi skupino za »delitev občutka življenjske (ne)skladnosti«. Avtorica nadaljuje, da je pravzaprav navidezno paradoksalno, da mladostniške skupine zmorejo celo socialno demoraliziranim mladim podeliti smisel in družbeni pomen. O tem piše tudi Krajncan (2006), ki meni, da mladinska, vrstniška kultura ponuja in utrjuje socialne in kulturne povezave med mladimi, istočasno pa postaja še institucija socialne regulacije. Tako se pri mladih oblikuje skupinska pripadnost, ki presega razlike med družbenimi razredi in kulturno opredelitvijo. Seveda z vsem tem posega v socializacijo posameznikov in bistveno vpliva na ostale interakcije, v katerih ta posameznik deluje. Poleg tega pa izkušnje iz otroških in mladinskih vrstniških skupin spreminjajo in oblikujejo osebnost, ki jo bo otrok oziroma mladostnik odnesel s seboj v odraslost (Rich Harris, 2007).

V devetdesetih letih se je v družbo vrnila negotovost, povečalo se je tveganje v življenjskem poteku, kar pa je vplivalo tudi na mladinsko sceno, ki ni nudila več zavetja ter nobene stalne življenjske orientacije (Ule, 2000a). V današnjem času, kot nadaljuje avtorica, nalaga socialno okolje mladostnikom vrsto razvojnih nalog, ki jih morajo rešiti, če se hočejo prebiti v naslednjo fazo odraščanja, ki se nadaljuje v odraslost. Da pa sploh poteka reševanje razvojnih nalog, je potrebna velika mera realistične percepcije položaja in upravljanja s socialno realnostjo.

Mladi se na različne življenjske situacije različno odzovejo. Uletova (prav tam) navaja tri značilne odgovore oziroma odzive mladih, in sicer:

- odgovori mladinskih subkultur, ki ustvarjajo samosvojo ali celo protistrukturno realnost. Subkulture zaznavajo položaj glede na njihov vedenjski stil, ki ironizira in sprevrča potrošniške vrednote in družbo odraslih, ki je storilnostno usmerjena;
- v nasprotju s subkulturnim odgovorom je druga vrsta odgovora, ki ga ponazarja »tiha« in kolikor se da brezkonfliktna integracija v družbo ob zavesti, da obstaja veliko neskladje med realnostjo in razglašeni vrednotami. Mladim, ki se poslužujejo tovrstnega odgovora, manjka dolgoročnejših ciljnih predstav, zaradi česar ne razvijajo

samostojnih sredstev in poti za izogibanje obremenilnim situacijam ali za njihovo preoblikovanje. Neopazno manevrirajo skozi težave in se z njimi čim manj obremenjujejo, kar pa je tudi nevarnost te strategije. Mlade lahko namreč privede do zatekanja v religiozne sfere ali pa v ekstremne skupine, ki nudijo videz jasno oblikovanih zahtev in napotkov;

- tretja možnost odgovorov na različne življenjske situacije pa je nihanje med poskusom omejitve lastne identitete in brezpogojnim prilagajanjem ali celo okrepitvijo vnaprej danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitet. Nazoren primer tovrstnih odgovorov so navijaške skupine, ki med tekmami iluzionistično zaznavajo družbeno situacijo, s tem pa se zavarujejo pred lastno stvarnostjo, ki jo živijo z dneva v dan. Za njih so iluzionistični pobegi na tekmah nujnost, saj le tako lahko delujejo v vsakdanjem življenju. Dajo jim smisel, da preživijo čas od ene do druge tekme, ne pa možnosti odkrivanja novih življenjskih perspektiv. Poleg navijaštva jim je smiselno še delovanje v političnih skupinah, kjer zavestno rekrutirajo latentno agresivne ter družbeno pasivne skupine mladih.

Če hočemo vsak odgovor povzeti v eni povedi, bi lahko rekli, da prvi odgovor ironizira stvarnost in njeno simbolno predstavo v nasprotje; drugi konformno prilagaja stvarnost ob zavesti o izgubi globalne družbene perspektive; zadnji pa predstavlja začasen izstop iz vsakdana v iluzorno skupnost, ki pomaga prebiti ostali čas (prav tam). V te tri skupine se vključujejo tudi posamezniki, ki so dan za dnem v stiku z rizičnimi dejavniki in kombinacija le-teh lahko ob vključenosti v neko skupino ustvarja torišče čustvenih in vedenjskih težav, kot to imenuje Krajncan (2006). Posledica le-tega so kazniva dejanja, saj se mladostniki v skupini počutijo močnejše, želijo biti videni, slišani in pomembni. Avtor nadaljuje, da so lahko tovrstne skupine le prehodne, v nekaterih primerih pa prerastejo v trajnejše, določljivejše skupine, imenovane mladoletniške tolpe.

Vrstniške skupine se oblikujejo že v predšolskem obdobju. Otroški razvoj prijateljstva je tesno povezan s socialnimi in vsebinskimi potrebami njihovega vrstniškega sveta. S pomočjo izkušenj v predšolskem obdobju pridejo otroci do spoznanja, da je interakcija z vrstniki krhka oziroma minljiva ter da je vključitev v že potekajoče dejavnosti pogosto težka (Corsaro, 1997). Nadalje avtor meni, da prijateljstvo v predšolskem obdobju omogoča razvoj integrativnih funkcij, med katere sodijo grajenje solidarnosti, medsebojno zaupanje ter protekcija interaktivnega prostora. Nenazadnje se otroci ravno v varovanju svojega interaktivnega prostora zavedajo, da lahko nadzirajo svoje aktivnosti. Preko pogajanja o

pripadnosti določeni skupini otroci začenjajo razumeti svojo razvojno socialno identiteto. Tovrstna diferenciacija med vrstniki v predšolskem obdobju postavi temelje za osrednje procese vrstniških kultur v obdobju pubertete oziroma poznega otroštva.

Obdobje poznega otroštva<sup>20</sup> je za mlade lahko zelo težavno in stresno. Precej so še vezani na družino, na drugi strani pa jih privabljajo vrstniške skupine. Na nek način so v precepu, saj ravno vrstniki in prijatelji postajajo pomembnejši od družine. V tem obdobju, ki sodi v začetek adolescence, skupina vrstnikov pri posamezniku dobi zelo velik pomen in vpliv, saj vključitev v vrstniško skupino pomeni izstop iz družine, ki je velikokrat preveč zaščitniška, hkrati pa pomeni tudi pot k osamosvojitvi (Bajzek, 2008b). Avtor v nekem drugem prispevku (2003a) meni, da se proces socializacije v tem obdobju bistveno spremeni, saj je do sedaj potekal v nekem normalnem, pasivnem sprejemanju avtoritete staršev in odraslih, kar naenkrat pa se usmeri v kritično in samostojno zavzemanje stališč. To osamosvajanje se odvija vzporedno z istovetenjem in enačenjem z vrstniki in prijatelji. Tomorijeva (2000) meni, da je v tem obdobju doživljanje lastne vrednosti mnogo bolj povezano z oceno vrstnikov kot pa odraslih. Odobravanje s strani vrstnikov tako postane temelj samospoštovanja. Ravno zaradi tega je mladostnik pripravljen storiti marsikaj, da je v skupini sprejet. To pa je lahko tudi nevarno tveganje, kot meni Bajzek (2003a), saj se v tovrstnih skupinah pojavljajo mamila, alkohol, skupinsko nasilje, prezgodnja spolnost ipd. Odnosi v tovrstnih skupinah zadovoljujejo nekatere čustvene potrebe mladostnikov, poleg tega pa skupina pomaga pri pridobivanju novih spoznanj in izkušenj, predstavlja pa tudi neke vrste mikrokulturo, ki ji mladostnik pripada in ki si jo je sam izbral (Bajzek, 2003a). Kljub vsemu pa večina mladostnikov ne pretrga vezi z družino, temveč prehaja v nek dialektični odnos, ki pa je pomemben za razvoj in vzpostavitev lastne istovetnosti.

Za konec poglavja bi na kratko osvetlili še prijateljstvo oziroma prijateljski odnos, za katerega menimo, da je globlji od vrstniškega. Navajamo misli Uletove (2009b), ki pravi, da prijateljskemu odnosu pripada prvo mesto med medosebnimi odnosi, saj je najpomembnejši vir življenjskega zadovoljstva. Tovrstnega odnosa ne moremo definirati z lastnostmi oseb v odnosu, temveč gre predvsem za kakovost odnosa. Avtorica definira prijatelje kot ljudi, » ... ki jih imamo radi, uživamo v njihovi družbi, delimo z njimi svoje interese in dejavnosti,

---

<sup>20</sup> V tem obdobju so otroci stari od 10 do 15 let. Ker so intervjuvanci, ki jih bomo predstavili v drugem delu prispevka, tudi v tem obdobju odraščanja, bomo razmišljanje o sekundarni socializaciji usmerili v to občutljivo obdobje.

pomagajo nam in nas razumejo, lahko jim zaupamo, z njimi se dobro počutimo, prijatelji nas čustveno podpirajo« (prav tam: 338).

### 2.3.3 Teorija skupinske socializacije

Vsakodnevno se srečujemo s skupinami mladih, ki posedajo pred šolami, na igriščih, v gostilnah ... Nekateri se obnašajo okolju primerno, spet drugi ne. Kaj jih pravzaprav nagovarja k izbiri in vključitvi v neko skupino? Zakaj se obnašajo tako kot se? Zakaj posnemajo vrstnike pri deviantnem obnašanju? To so vprašanja, na katera odgovarja teorija skupinske socializacije ameriške psihologinje Judith Rich Harris. Za otroke pomeni socializacija učenje oziroma kako se vesti med drugimi in je večinoma nezaveden proces. Avtorica nadaljuje, da večji del osebnosti odraslega človeka sestavlja način vedenja med drugimi ljudmi (2007). Tako se morajo otroci naučiti vesti primerno družbi, v kateri živijo. Težava pa se pojavi, kot nadalje meni Rich Harrisova, ker se pripadniki družbe (odrasli, otroci, moški, ženske, samski, poročeni ...) ne vedejo enako. In otroci morajo najprej ugotoviti, v katero družbeno kategorijo sploh sodijo, nato pa se morajo naučiti vesti v skladu z izbrano skupino.

Teorija skupinske socializacije govori o tem, kako se otroci socializirajo in kako se njihova osebnost med razvojem spreminja. Vesti se učijo tako, da se identificirajo s skupino, prevzamejo njen način govora, vedenja, slog oblačenja, lepotičenja ... Avtorica teorije meni, da to večinoma naredijo samodejno, saj hočejo biti podobni vrstnikom. V nasprotnem primeru bi jih le-ti opozorili in jih, poleg posmehovanja, v najslabšem primeru iz skupine izločili. In ravno sprejetost ali zavrnitev skupine lahko trajno zaznamujeta osebnost posameznika (2007). V vsaki skupini je prisotna hierarhija. Kako si nekdo pridobi ali v nasprotnem primeru izgubi mesto na hierarhični lestvici, je odvisno od samopodobe, ki jo posameznik ima, šteje pa tudi videz. Član skupine naj bo torej čim bolj običajen in podoben ostalim, saj nenavadnost v vrstniški skupini ni vrlina. Celo nenavadno ali neumno ime lahko otroka spravi v neprijeten položaj, kot zaključuje avtorica. Vse to lahko posamezniku povzroči dolgotrajen nizek položaj med vrstniki, kar pusti trajne posledice na osebnosti in lahko uniči njegovo otroštvo (prav tam).

Porajalo se nam je vprašanje, zakaj nekateri posnemajo vrstnike pri deviantnem obnašanju. Odgovor sedaj poznamo. Zato, ker se identificirajo s skupino, katere člani so. In seveda zaradi tega, da bodo v skupini sprejeti in bodo imeli večjo možnost napredovanja na hierarhični



lestvici. Razvojna psihologinja Terrie Moffitt je zapisala, da je kršenje zakonov celo ustaljen del življenja najstnikov. Po njenih raziskavah naj bi bila večina mladih prestopnikov v otroštvu neproblematična in verjetno bodo postali odgovorni odrasli, ki spoštujejo zakone in red. Nadaljuje, da je prestopništvo začasno in situacijsko ter odvisno od družbenega okolja. Ni nekaj, kar bi posameznik počel sam, temveč nekaj, kar počne skupaj s prijatelji (1993, v Rich Harris, 2007). Ali lahko odrasli vplivajo na to? O tem se sprašuje Rich Harrisova in si hkrati odgovarja, da norme najstniških skupin delno temeljijo na normah odraslih skupin, delno pa nanje vplivajo tudi drugi kulturni viri, zlasti mediji. Prepričana je, da je medijsko povečevanje nasilja vzrok za povečanje prestopništva zadnjih trideset let (2007).

Skupinsko vedenje je zelo zapleteno, kot ugotavlja Rich Harrisova. V naši družbi se ljudje identificirajo/mo z različnimi skupinami, čemur avstralski socialni psiholog John Turner pravi »samokategorizacija« (Rich Harris, 2007: 127). Gre za to, da se vsak samokategorizira odvisno od trenutnih okoliščin. Zaradi tega je lahko najstnik, ki je član prestopniške vrstniške skupine, doma čisto v redu fant<sup>21</sup>. Samokategorizacija se torej lahko spreminja iz trenutka v trenutek, saj je močno odvisna od družbenega okolja, od tega kdo je z nami in kje smo (prav tam).

Ko omenjamo teorijo skupinske socializacije, ne smemo pozabiti na kulturo, saj le-to prenaša vrstniška skupina. Avtorica omenjene teorije namreč poudarja, da sicer lahko na zunaj zgleda, da kulturo prenašajo starši, v resnici pa temu ni tako. To je še posebej varljivo v homogenih soseskah, kjer starši in otroci govorijo isti jezik in imajo isto kulturo kakor starši drugih otrok. V soseskah, kjer se pa kultura staršev razlikuje od kulture vrstniških skupin otrok, pa vedno prevlada slednja, o čemer je prepričana Rich Harrisova (2007).

Na koncu poglavja o teoriji skupinske socializacije bi omenili še dejstvo, ki ga izpostavlja avtorica, in sicer, da vrstniška skupina otrok ali mladostnikov prevzame vedenje, ki je drugačno od vedenja drugih tovrstnih skupin. Te razlike se s časom še povečujejo, saj si skupina prizadeva, da bi bila čimbolj drugačna od ostalih. Poleg tega pa se postopoma povečujejo tudi razlike znotraj skupine, še posebej, če skupina ne tekmuje z drugimi skupinami. Posameznik znotraj skupine se začne primerjati s sočlani ter si prizadeva za čim boljši položaj. Tovrstne izkušnje v otroških in mladostniških skupinah spreminjajo osebnost otroka do te mere, da te spremembe odnese v odraslost. Tako teorija skupinske socializacije napoveduje: » ... otroci se bodo razvili v enake vrste odraslih, če ne bomo spreminjali

---

<sup>21</sup> Fanta smo izpostavili zato, ker so nekateri avtorji dokazali, da je večina prestopnikov v najstniških ali zgodnjih dvajsetih letih fantov (Moffitt, 1993, v Rich Harris, 2007).

njihovih življenj zunaj doma, v šolah in soseskah, zagotovo pa bodo otroci vplivali na spremembe svojih staršev« (Rich Harris, 2007: 311).

Vrstniki imajo zelo pomembno vlogo pri sekundarnem socializiranju. Predstavljajo kohorto, ki daje občutek pripadnosti, sprejetosti in nenazadnje tudi statusni simbol. Posameznik se z vrstniki poistoveti s stilom oblačenja in vsem kar sodi k vizualni podobi, poslušanjem glasbe, slengom, vedenjskimi vzorci idr. Bajzek (2003a) meni, da je pripadnost zelo pomembna, ne glede na to, ali se izraža kot pripadnost skupini, generaciji ali modi. To mladega potrjuje v njegovi istovetnosti, čeprav ga lahko hkrati teži prisiljena pripadnost komur koli ali čemur koli. V tem obdobju odraščajoči še nima čisto jasne slike o sebi in se še ne pozna. Prav tako predstavlja omenjeno obdobje za posameznika čas največjega tveganja, saj je zaznamovano z naglimi spremembami in soočanju z negativnimi vzori, hkrati ali pa ravno zaradi tega pa odpira tudi možnosti za razvijanje osebne graditve in utrjevanja samostojnosti (prav tam).

#### **2.3.4 Preživljanje prostega časa**

Prosti čas. Čas, ko smo prosti. Kakor koli že pojmujeemo ta čas, je pomembno, da ga kar se da kvalitetno preživimo. Uletova (2000b) meni, da je prosti čas pomembna kategorija v sodobni, potrošniški družbi, in da je to čas, ki ga posameznik uporablja za lastno regeneracijo ter za nadomeščanje identitetnih izgub. Hkrati pa je to čas za razreševanje konfliktov v socialni mreži, čas za druženje in vzdrževanje odnosov, ki so pomembna opora v življenju vsakega. Kuharjeva (2007) dodaja, da definiranje prostega časa sploh ni enostavno, saj ne gre le za skupek aktivnosti oziroma delitev časa, temveč ga vsakdo definira glede na šolske ali službene zahteve in vsakodnevene obveznosti. Še najpogosteje se prosti čas definira kot nedelovni čas, čas za predah, umiritev, zabavo ali počitek. Skratka gre za čas, ko lahko počneš, kar želiš ter se ukvarjaš z aktivnostmi, ki nudijo raznolikost, razvedrilo, sprostitvev ter socialno in osebno izpolnitev, kot še navaja Kuharjeva.

Kvalitetno izkoriščanje prostega časa je delno ali pa vse bolj pomembno tudi za otroke in mladostnike. Čas, ki ga preživijo v šoli, se podaljšuje, prav tako čas, ki je namenjen pisanju domačih nalog in učenju. Lahko rečemo, da sta skoraj dve tretjini dneva namenjeni šoli, še posebej pri tistih posameznikih, ki imajo interesne dejavnosti v popoldanskem času. S preživljanjem prostega časa, še posebej v šoli in njeni okolici, se je ukvarjal Blatchford

(1998). Poudarjal je tudi pomen prostega časa med šolskim časom, in sicer v času odmorov in kosila<sup>22</sup>. Avtor to imenuje »breaktime in schools« (1998: 14). V sklopu tega omenja razne igre, ki se odvijajo na igrišču ob šoli, dejavnike, ki vplivajo na izbiro vrstniške skupine pa tudi pretepanje in zbadanje. Meni, da ima tovrstni prosti čas bolj kot vse v ospredju socialno komponento, saj predstavlja čas, ko se vrstniki srečujejo, igrajo in komunicirajo med seboj. Poleg tega njihova socializacija poteka znotraj polja, ki mu »vladajo« odrasli, vpeti so v kulturno transmisijo, razvijajo prijateljstva, socialne mreže, veščine in kompetence ter imajo priložnost za neodvisnost in svobodo, ki je v razredu nimajo. Njegove ugotovitve kažejo na to, da imajo učenci tudi v šoli radi priložnost za druženje z vrstniki, poleg tega pa se sprostijo in za trenutek »odklopijo« od šolskega dela. Tako naj bi se mlajši v tem času igrali razne socialne igre (lovljenje, skrivanje, igre z žogo), starejši populaciji pa ta čas pomeni priložnost za navajanje na neodvisnost od odraslih (prav tam).

Otroci potrebujejo svoj prosti čas, čas, ko si »napolnijo baterije«, se sprostijo in vzdržujejo socialno mrežo odnosov, ki so zanje še posebej pomembni.

Za mlade prosti čas ne pomeni samo več svobode v izbirah dejavnosti in odnosov, ampak predvsem pomeni čas zmanjšane nadzora nad njimi. To pa je posledično največkrat izvor konfliktov in dilem med odraslimi in mladimi (Ule, 2000b). Bajzek (2008a) izpostavlja, da je prosti čas za mlade najbolj priljubljen čas, saj takrat delajo stvari, ki jim ugajajo, kar pomeni, da resnično prosti čas namenijo sebi. Prav tako pa je prosti čas pomembno prispeval k osnovanju mladosti kot samostojnega življenjskega obdobja in k socialno-kulturnemu osamosvajanju mladih. Tako naj bi med mladinsko (sub)kulturo in prostim časom mladih obstajala tesna povezava (Ule, 1996, v Kuhar, 2007). Že leta 1993 so raziskovalci<sup>23</sup> ugotovili, da sodobna industrija ter mediji spretno izrabljajo željo mladih po bolj izpolnjenem prostem času. Tako je na tržišču enormno število trendov in smernic, ki zapovedujejo modo, glasbo, skratka vse, s čimer vzdržujejo nadzor nad mladimi in njihovim prostim časom.

Mladi so tako z vseh strani »bombardirani« z modnimi nasveti, popularno glasbo, aktualnimi temami odraščanja, kar jih seveda združuje in povezuje. Vedno pa se najdejo tudi posamezniki, ki pa jih to ne zanima oziroma nimajo možnosti<sup>24</sup>, da bi se na tej sceni udeleževali. Takšni so diskriminirani in marginalizirani, kar pa posledično lahko pri njih privede do nizke samopodobe in nespoštovanja. Potemtakem lahko rečemo, da je tovrstno

<sup>22</sup> Po pregledu literature smo ugotovili, da o tej tematiki v slovenskem prostoru še ni nič napisanega.

<sup>23</sup> Hendry, Shucksmith in Glendinning v Ule (2000b).

<sup>24</sup> Zaradi nizkega socialnega statusa družine, hendikepiranosti, drugačnosti ...

preživljanje prostega časa za nekatere rizičen dejavnik, saj lahko posameznike povede v deviantno obnašanje ali zaprtost vase.

Prosti čas se lahko preživlja aktivno ali pasivno. V raziskavi Uletove (2000b) so anketiranci izmed prostočasnih dejavnosti izpostavili gledanje TV, poslušanje glasbe, lenarjenje, ukvarjanje s športom ter druženje. Športno udejstvovanje in druženje sta torej najpogostejši obliki aktivnega preživljanja prostega časa. Ostale, pasivne oblike, po mnenju avtorice niso problematične, saj vsakdo občasno potrebuje čas za popolno sprostitev, lenarjenje, branje, ležanje na kavču ... Težava se pojavi, ko tovrstni vzorec postane rutina, saj posledično vpliva na kakovost življenja v celoti. O pasivnem preživljanju prostega časa piše tudi Bajzek (2008a) in meni, da imata televizija in računalnik svoj pomen, vendar pa vse bolj izgubljata pomembnost in središčnost posameznikovega vsakdana, saj ne nudita tistega, kar lahko odraščajoči osebi dajo prijatelji in vrstniki. Zgleda, da se je stanje na tem področju izboljšalo, medtem ko v starejši raziskavi Bajzek navaja, da odraščajoči otroci prosti čas vse bolj preživljajo pred televizijo in računalnikom, kar posledično povzroča škodo pri motoričnih dejavnostih, igri in razvedrilu (2003b). Tudi raziskave iz tujine<sup>25</sup> kažejo, da mladi več časa porabijo za gledanje televizije kot pa za pisanje domačih nalog, druženje s sorojenci in starši ter za ostale aktivnosti.

Kvalitetno preživljanje prostega časa daje zadovoljstvo in vpliva na vse procese v življenju posameznika. Prosti čas pomeni svobodo, brezskrbnost in sprostitev. Ima pomemben vpliv na razvoj mladih, saj imajo le-ti v prostem času več avtonomije kot pri drugih vsakodnevnih aktivnostih (Kuhar, 2007). Za Bajzka (2003b) je prosti čas tudi čas globokih komunikacij in sprejemanje novih doživetij. Komunikacija v krogu prijateljev in vrstnikov je bistveno drugačna od komunikacije z ostalimi osebami. Je globlja, spontana in pristna. Takšna je zato, ker se mladim ni treba varovati in ščititi pred zunanji nevarnostmi, katerim so lahko izpostavljeni doma, v šoli ali na splošno v stiku s starejšo generacijo.

Menimo, in kot bo predstavljeno v empiričnem delu, da je preživljanje prostega časa mladih odvisno predvsem od ponudbe aktivnosti in dejavnosti v nekem okolju ali soseski. Glede na to, da so (žal) mladi na tem področju premalo ali sploh nič participirani, je na nas odraslih in predvsem stroki, da na tem mestu nekaj naredi. Tako je Svet Evrope izdal priporočilo, da naj

<sup>25</sup> Bickham, D., Lee, J. in Vanderwater, E. (2006).

bi javni in zasebni sektor ter nevladne organizacije državljane vzgajali h konstruktivnemu preživljanju prostega časa (Recommendation 1717, 2005, v Kuhar, 2007). Islandski raziskovalec Bjarnadottir ugotavlja, da naj bi dosledna prostočasna participacija delovala preventivno pred kriminalnimi dejanji in depresivnimi razpoloženji, žal pa določene aktivnosti (obiskovanje lokalov, koncertov in športnih prireditev) vodijo k povečani rabi alkohola in k višji stopnji delinkventnosti (2004, v prav tam).

### 2.3.5 Konkretna »dobra mesta«

Preživljanje prostega časa naj bi bilo vezano na nek prostor oziroma kraj. Tudi praksa<sup>26</sup> je pokazala, da se določen krog prijateljev in vrstnikov več ali manj družijo na istem kraju. Wilting<sup>27</sup> (2008), ki je v nemškem okolju raziskoval »dobra mesta«, je ugotovil, da le-ta predstavljajo konkretne kraje, prostore, kamor mladi v prostem času zahajajo. V prenesenem pomenu pa »dobra mesta« predstavljajo ljudi, odnosi in različne situacije. Tako so »dobra mesta« v nasprotju s teritorialnim razumevanjem metafora za dobro počutje ter intimne odnose.

Bajzek (2003a) vidi bivanjsko okolje kot odločilni faktor pri določanju kraja, kjer se mladostniki družijo. Tako postane bivanjsko okolje prostor prve izmenjave različnih vrednot in idej, ki si jih mladi izmenjujejo. Na tem mestu je tudi skupina obravnavana kot metaforični prostor, kjer je še vse možno in dovoljeno. Tako so zabava, razvedrilo, zaupanje, prijateljstvo in zatočišče osrednji delčki prostora kot celote. V novejšemu zapisu Bajzek (2008a) navaja, da mladi pogostokrat ostajajo s prijatelji v istem kraju in celo na istem prostoru, saj jim pomeni kraj svobode in sproščenosti. Avtor meni, da je prosti čas neke vrste simbolična migracija v določen prostor, pa četudi gre za ulico, ki postane v tistem trenutku simbolično drugačen prostor.

Izbira samega »dobrega mesta« je odvisna tudi od velikosti kraja. Tako podatki Eurobarometra 2003.1<sup>28</sup> kažejo, da ruralnok oziroma urbano okolje vpliva na pogostost obiskovanja kina, gledališča in koncertov. Nadalje pa okolje vpliva še na aktivno sodelovanje

<sup>26</sup> Tudi mi smo v empiričnem delu tako ugotovili.

<sup>27</sup> V naši raziskavi smo uporabili njegov vprašalnik, ki smo ga prilagodili intervjuvani populaciji. Wilting je izvedel projekt »Gute Orte in Erziehungshilfe«, kjer »dobra mesta« reflektirajo status otrok in mladih ter vseh, ki sodelujejo pri tovrstni pomoči.

<sup>28</sup> Izveden je bil v naslednjih državah: Ciper, Češka, Estonija, Madžarska, Latvija, Litva, Malta, Poljska, Slovaška in Slovenija.

v raznih organizacijah (športni klubi, taborniki, mladinski klubi, kulturne in umetniške organizacije ...) (Kuhar, 2007)

Bolj pasivno preživljanje prostega časa je pogostokrat vezano na lastno sobo, ki je pri mnogih opremljena z novejšo tehnologijo (Bajzek, 2008a). Soba mladostniku daje občutek varnosti ter mu nudi zavetje pred zunanjimi dejavniki, ki mu v določenem trenutku predstavljajo težavo. Hkrati pa je soba prostor, ki je njegova last in v kateri je obdan z zanj pomembnimi stvarmi. O pomenu sobe in konkretnije postelje piše tudi Wilting (2008), ki je ugotovil, da postelja predstavlja mesto za umik in mir ter je za mlade izjemnega pomena. Omogoča zasebnost ter simbolno pomeni željo po miru, potrebo po zaščiti in varnosti. Poleg postelje pa si na »dobrih mestih« mladi želijo še televizijo, DVD-predvajalnik ter dostop do spleta.

Hiter tempo današnjega življenja narekuje spremembe znotraj družin. To se kaže v navzven usmerjenih družinah, kar posledično vpliva na preživljanje prostega časa mladostnikov. Ravno zaradi tega, ker velikokrat prosti čas v družini pomeni sedenje pred televizorjem, se mladi usmerjajo navzven, v krog prijateljev in vrstnikov. Tovrstne skupine so za odrasčajoče izrednega pomena tudi s psihološkega vidika, saj jim skupina daje občutek pripadnosti, sprejetosti, varnosti in priznanja. Je simbolični prostor, v katerega se zatečejo v svojih težavah (Bajzek, 2003a). Avtor tovrstno skupino imenuje privilegirana socializacijska agencija, ki ji mladi dajejo prednost.

Vrstniki so torej pomemben, upamo si trditi, da celo najpomembnejši dejavnik v procesu sekundarnega socializiranja. Pa vendar so vrstniki del širšega socialnega prostora, ki posredno vpliva na vrstniške skupine. Tako bomo v nadaljevanju razmišljali o socialnem prostoru oziroma okolju, v katerem biva in sobiva posameznik in ki sodi v proces sekundarne socializacije.

### **2.3.6 Socialno okolje in družba**

Socialno okolje predstavlja del družbe ter nosi in posreduje vrednote, ki so prisotne v njej. Vsaka skupina ali širše gledano družba ima svoja pravila in norme, po katerih deluje. O vplivu socialnih norm in pravil piše Uletova (2009a), ki dodaja še definicijo socialnih norm, po kateri so le-te eksplicitna ali implicitna pričakovanja in standardi socialnega delovanja, pa tudi

standardi govorjenja, čustvovanja, razmišljanja posameznikov v danih situacijah. Avtorica nadaljuje, da ravno socialne norme olajšajo članom neke skupine potek socialnih interakcij ter ohranjanje stabilnih socialnih odnosov.

S tem ko otrok vstopi v ta del družbe, se po mnenju Tomorijeve (2000), dejavno vključi v mnogo širši socialni prostor kot je bil tisti, v katerem je bil prisoten kot otrok. Prestop na ta nivo pa od mladih, ne več otrok, zahteva oziroma pričakuje, da se bodo samostojneje opredeljevali, odločali, se spopadali s stresom in se na svoj način uveljavljali. Prostor, v katerega vstopajo, je širši, manj predvidljiv, manj oseben ter bolj neznan v primerjavi z že poznanim svetom. Posledično to pomeni, da ravno ta nepoznanost ali magičnost nečesa novega od mladih zahteva več socialnih in drugih spretnosti, prinaša več izzivov in kaže manj zagotovljene naklonjenosti. Tako vedenje je v novem prostoru zahtevnejše in bolj tvegano.

Do nedavnega je družba veljala za organizirano in urejeno strukturo. Imela je merilo moralne sodbe in je vezala posameznika po socialni vlogi in socializaciji, kot o tem piše Bajzek (2008b). Avtor nadaljuje, da je bila družba v odnosu s posameznikom pred njim, saj je imela nalogo, da je predpisovala vrednote in norme, ki jih je posameznik moral ponotranjiti. Tako je bil posameznik tisti, ki se je moral prilagoditi družbi in njenim zahtevam. Ali lahko ta dejstva generaliziramo tudi v postmodernem obdobju? Ali je relacija med posameznikom in družbo še vedno enaka? Na obe vprašanji lahko odgovorimo z ne. Že skoraj tri desetletja nazaj sta postmodernista Lyotard in Baudrillard (1984, v Rener, 2000) menila, da vstopamo v novo, postmoderno ero, v kateri analiza družbene strukture izgublja svoj smisel. Vzorci socialnega vedenja in individualizirane življenjske poti postajajo nepredvidljivi, velike družbene teorije in klasične strukturne determinante pa neustrezne v pojasnjevanju variabilnosti individualiziranih življenjskih potekov in stilov. Postmoderna era je prisotna tudi v obdobju mladostništva. Vendar je današnje postmoderno odraščanje težavnejše, saj bi odraščajoči rabili neke vzorce, vrednote in stalnice v družbi, katere pa je dandanes skoraj nemogoče najti. Bajzek (2008b) dodaja, da se mladi v procesu socializacije srečujejo z družbo, ki nima več trdnih skupnih vrednot institucionalne družbe, še manj pa nekih normativnih direktiv. Tako lahko različnost izkušenj, nujnost izbire, nova čustvena in kognitivna spoznanja, nova tehnologija in kompleksni načini komuniciranja privedejo posameznika v normativno praznino in politeizem vrednot, kot nadalje meni avtor. Pluralnost socializacijskih procesov in nenazadnje pluralnost družbe lahko v mladih povzroči zmedo, saj morajo v tej družbi najti sebe in si ustvariti lastno identiteto, ki pa je, kot smo že omenili, velikokrat labilna in prav tako pluralna.

Rich Harrisova pa piše (2007), da mladi ne rabijo vzorcev že obstoječe kulture ali družbe, temveč so oni tisti, ki s svojo vrstniško skupino obstoječo kulturo spreminjajo. Ravno razvrščanje v vrstniške skupine jih spodbuja, da so drugačni od generacije staršev in učiteljev, kot nadaljuje avtorica, ob tem pa dodaja, da si mladi prizadevajo biti drugačni od prejšnjih generacij, zato sprejemajo drugačno vedenje in drugačno filozofijo. Govorijo slengovsko, imajo nov način ličenja in še kaj bi se našlo. Rich Harrisova nadaljuje, da mladi seveda ne zavračajo celotne filozofije staršev, zato »nova« kultura mladih pomeša delčke, ki jih je dobila od družbe kot celote (mediji, kultura prejšnjih generacij), s tistimi, kar so mladi dodali zato, da bi se razlikovali od prednikov.

Delček v mozaiku družbe predstavlja ožja skupnost oziroma soseščina; torej prostor, kjer se v obdobju mladostništva mladi največ zadržujejo. Ni vseeno, v kakšni soseščini nekdo odrašča, saj menimo, da je okolje bistveni, implicitno celo najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na razvoj vrednotnega sistema in identitete odraščajočega posameznika. O pomembni vlogi soseščine piše tudi Bajzek (2003b), ki meni, da je skupnost oziroma soseščina velik vir pomoči in da so stiki in odnosi znotraj soseščine nujni za odraščajočega otroka. Poleg tega ima tovrstno okolje veliko vzgojno moč, hkrati pa lahko mladi od njega pričakuje pomoč in zaupanje. Skupnost jim pomaga razvijati pomembno pripadnost teritorialni pripadnosti in odgovornosti do civilne družbe, hkrati pa si mladi širijo socialno obzorje.

Mladi postopoma postajajo del širšega okolja in so na ta način »iztrgani« iz ozkega, dokaj zaprtega kroga družine. Zavedati pa se moramo, da ni dovolj, da je mlad posameznik zgolj opazovalec in pasivni udeleženec v soseščini, ampak mora biti soustvarjalec soseščine. Na kakšen način pa lahko to realiziramo? Bajzek (prav tam) meni, da mora biti okolje oziroma prostor odraščanja narejen po meri otroka. To pomeni, da mora tovrstno okolje dajati občutek varnosti, imeti dovolj zelenja in igrišč, saj lahko v nasprotnem primeru pri mladih vzbuja strah. Posledično pa to povzroči pri posamezniku razvoj mehanizmov, ki ga oddaljujejo od normalnega vključevanja v okolje in svet, kot dodaja avtor. Ob tem dodajamo, da nesposobna in neustrezna soseščina privedeta do porasti pasivnega preživljanja prostega časa, kar pomeni individualno preživljanje prostega časa pred televizijo, računalnikom, skratka stran od družbe in aktivnosti, ki jih lahko le-ta ponuja.

Menimo, da je v postmodernem času relacija med posameznikom in družbo zrahljana. V ospredje je prišel individualizem, zaradi katerega je družba postala pluralna celota različnih identitet, vrednot ter načinov življenja. Ni recepta, kako dandanes živeti in preživeti. Lahko pa



spremljamo, opazujemo, analiziramo in reflektiramo procese, ki se odvijajo v družbi. Dovolj je, da to prenesemo na soseščino oziroma prostor, v katerem se gibljemo. Bistveno je tudi, da pri vseh procesih bolj ali manj sodelujemo, saj tako soustvarjamo in ustvarjamo družbo po svojih merilih. Tovrstno sodelovanje pa kliče po participaciji, ki si jo razlagamo kot aktivno udeležnost v dejavnostih in ki je predstavljena v nadaljevanju.

## 2.4 PARTICIPACIJA

Participacija ali slovensko soudeležba je proces, ki ga lahko vključimo v vse sfere in nivoje družbe, od politike, šolstva, humanitarne dejavnosti do zasebnega življenja znotraj družine. Izbrana oblika participacije sovпада z okoliščinami, ki vključujejo kulturo, starost, spol, okolje, politično pripadnost, razpoložljive vire ter nenazadnje sam namen participacije (Chawla, 2001). V nadaljevanju se bomo osredotočili na participacijo mladih, za katero snovalci<sup>29</sup> dokumenta Youth Participation (2010) menijo, da je potrebno koncept participacije mladih prilagoditi političnemu ozadju ter kulturnemu in družbenemu kontekstu različnih skupnosti. Še posebej težko pa je omenjeni koncept realizirati v družbah, kjer (žal) še vedno vlada hierarhija oziroma moška dominantnost, zaradi česar so ženske izključene iz participacije in nimajo pravice do izražanja svojega mnenja.

Implementation of Children and Youth Rights iz Nemčije je ob sodelovanju Federal Ministry for Economic Cooperation and Development izdal dokument (2010), ki definira ter osvetljuje participacijo mladih. Tako je ta razumljena kot proces ali odnos, ki mlade opogumi, da izrazijo svoje opcije ter so vključeni v procese odločanja na različnih stopnjah (Golombek, 2002, v Youth Participation, 2010). Pomembno je, da se otroci čim prej seznanijo s tem procesom, saj participacija mladih pomeni priložnost za razumevanje demokracije, razvijanje odgovornosti ter zavedanja solastništva. Le tako lahko odrastejo v aktivne državljane, ki se bodo trudili za stabilno demokracijo v svoji državi.

Ideja participacije ni nekaj novega; ni nekaj, kar je posledica družbenih sprememb in globalizacije. Res je, da se o njej »na veliko« govori predvsem v zadnjem času, vendar je sama zasnova ideje dobila korenine že v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Že takrat je Kurt

---

<sup>29</sup> Implementation of Children and Youth Rights iz Nemčije ter Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.

Lewin<sup>30</sup> s sodelavci v obsežnem socialno-psihološkem eksperimentu ugotovil, da se pri demokratično vodeni skupini otrok dvigne delovna storilnost, izboljša se počutje, odnos v skupini pa je bolj prijateljski. Demokratična vzgoja za Lewina pomeni, da otroci soodločajo in skupaj opredelijo ter dosežejo cilje in metode dela. Demokratično odločanje pa zanj predstavlja večino oziroma večinsko odločitev. K temu pa sodi tudi, da se otroci naučijo sprejeti večinsko odločitev, kljub temu da so bili prvotno drugačnega mnenja.

S participacijo naj bi se mladi srečali že v zgodnjem otroštvu, v okviru primarne socializacije, kjer bi, seveda starosti primerno, lahko soodločali o poteku življenja v družini. Če pogledamo okrog, lahko rečemo, da je realnost drugačna. Že v »normalnih« družinah, kjer so medsebojni odnosi urejeni, kjer je socialno-ekonomski standard povprečen ter imajo otroci zagotovljene osnovne življenjske potrebe je participacija, predvsem v otroštvu, vprašljiva. Tekom odraščanja se povečuje in nekako omogoča razvoj odgovornega in razumevajočega posameznika. Vprašljiva in zaskrbljujoča pa je participiranost populacije s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Omenili smo že, da so tovrstne težave v večji meri odraz primarne socializacije, ki pa eksplicitno vpliva na sekundarno socializacijo. Menimo, da če je nekaj že v kali zatrto, je kasneje zelo malo možnosti, da se razvije. Tako se tudi posamezniki, ki imajo omenjene težave, ki so posledica še drugih dejavnikov ne samo neparticipiranosti, težje opogumijo, da bi izrazili svoje mnenje v procesih soodločanja na različnih nivojih. Lažje jim je svoje mnenje povedati z dejanji, ki so marsikdaj destruktivna in ogrožajoča za okolico. Destruktivnost pa lahko privede otroke in mlade do zavodske vzgoje, ki je po besedah Krajncana (2006) pravilna pomoč pri vzgoji le tedaj, če lahko to dokaže v konkretnih primerih<sup>31</sup>.

Participacija mladih ne pomeni le, da so mladi zraven ali da so vključeni, temveč pomeni, da imajo vpliv nad dejanji in odločitvami (Kirby, Lanyon, Cronin, Sinclair, 2003, v Bajželj, 2008). Preprosto povedano to pomeni, da se jih sliši; da se upošteva njihova mnenja, poglede in stališča, ko gre za sprejemanje odločitev, ki zadevajo njihovo življenje (Bajželj, prav tam). Chawla (2001) ponuja definicijo participacije, ki so jo sprejeli udeleženci simpozija o otroški participaciji v Oslu: participacija je proces v katerem otroci in mladi sodelujejo z ostalimi ljudmi pri vprašanjih in odločitvah, ki se nanašajo na individualna in skupinska življenjska področja. Pogoj za uspešno participacijo je spoštovanje dostojanstva vsakega posebej, z

<sup>30</sup> Lewin, Lippit in White (1939), v Bacher, Winklhofer in Teubner (2007).

<sup>31</sup> O zavodski vzgoji pišemo v poglavju Zavodska vzgoja.

namenom doseči skupni cilj. Formalni proces participacije namerno ustvarja strukture za udejstvovanje otrok v konstruktivnem razmišljanju in pri sprejemanju odločitev. Pri vsem tem pa imajo pomembno vlogo odrasli, kot meni Bajželj (2008), saj le-ti z otroki delajo, jih »slišijo« in podpirajo.

Stern (2006, v Bajželj, prav tam) meni, da participacija predstavlja pomemben vidik demokratičnosti družbe, saj gre pri celotnem procesu za to, da se mladim izkaže in potrdi zaupanje znotraj že uveljavljenih demokratičnih postopkov.

Corsaro (1997: 18) predlaga pojem »interpretive reproduction«, kar prevajamo kot interpretacijsko oziroma razlagalno obnavljanje. Avtor nadaljuje, da termin »interpretive« (prav tam) zajema inovativne in ustvarjalne vidike participacije otrok v družbi, medtem ko termin »reproduction« (prav tam) ponazarja ideje družbe in kulture, ki jih otroci niso samo internalizirali, temveč le-ti aktivno prispevajo k družbeni produkciji in spremembam. Nadalje termin nakazuje na to, da so otroci z vključenostjo v družbo omejeni z obstoječo socialno strukturo in družbeno reprodukcijo. Po avtorjevem mnenju interpretativna reprodukcija vključuje dva ključna elementa: pomembnost jezika in kulture ter reproduktivno naravo otroškega razvijajočega se članstva v njihovi kulturi. Prvi element, ki torej vsebuje jezik in kulturo, ima pomembno mesto pri participaciji otrok. Jezik ponazarja simbolični sistem, ki kodira lokalne, socialne in kulturne strukture, poleg tega pa predstavlja orodje za oblikovanje socialnih in psiholoških realitet. Nadalje participacija otrok v kulturo oziroma v vsakdanje družbene rutine ponazarja bistveni element celotne interpretativne reprodukcije. Tvrstna participacija se prične zelo zgodaj, Corsaro (prav tam) pravi, da že kar prve minute po rojstvu. Otroci se na ta način naučijo in internalizirajo niz pravil, ki zagotavljajo varnost. Tako pridobijo vpogled v ustvarjalno in produktivno naravo kulturne participacije. Razvijajoče članstvo otrok v družbenem življenju poteka reproduktivno in ne linearno. Otroci torej ne internalizirajo sveta okoli sebe, temveč si prizadevajo osmisliti njihovo kulturo in biti del nje. Otroci so potemtakem aktivni člani v okolici, ki jih obdaja. Istočasno je torej nemogoče govoriti o participaciji in pasivnosti otrok, saj gre za popolno diskrepanco.

Na trenutke se nam zdi ideja participacije tako oddaljena, skoraj nedosegljiva. Zavedamo se, da je stopnja participacije otrok in mladostnikov zelo odvisna od socio-kulturnih razmer, od družbenega položaja družine ter od sposobnosti »poslušanja« vključenih v proces. To nas asociira na Konvencijo o otrokovih pravicah, kjer zasledimo podatek, da jo je sprejelo in podpisalo 191 držav, koliko pa jo dejansko izpolnjuje, pa je vprašanje oziroma kot meni

Bajželj (2008) so enormne razlike v njenem dejanskem spoštovanju in vpeljevanju njenih idej v vsakdanjo prakso. Konvencija o otrokovih pravicah v 12. členu omenja tudi participacijo oziroma kot je zapisano, da »države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo.« (1989, v Bajželj, 2008: 7).

Chawla (2001) navaja, da ideja participacije v praksi še ni zaživela povsod. To se predvsem kaže na področjih oziroma v družinah, kjer je »normalna« stroga, tradicionalna kontrola odraslih in njihova avtoriteta. Avtor nadalje navaja, da odrasli sicer poskušajo poslušati otroke in spoštovati njihove ideje in jim dajo možnost soodločanja, vendar tem bolj ko se odrasli zavedajo »posledic« participacije, tem bolj zopet omejujejo otroke pri odločanju o šolskih zadevah, zdravstvenem varstvu in municipalnem načrtovanju.

V zadnjem delu podajamo mnenja avtorjev o tem, zakaj sploh participacija oziroma kaj prinaša otrokom in mladostnikom. Bajželj (2008) meni, da če se otrokom in mladostnikom omogoči aktivno udeležbo pri sprejemanju odločitev, ki jih zadevajo, pri razvijanju in implementiranju politike in storitev do njih ter v procesih evalviranja, lahko predvidevamo, da bo to rezultiralo v vsebinah, ki bodo bolj ustrezale njihovim potrebam. Poleg tega pa, kot nadaljuje avtor, participacija prinaša tudi večjo stopnjo opolnomočenja in odgovornosti, kar vodi do pozitivnega osebnostnega razvoja. Otroci in mladostniki s pomočjo aktivne participacije razvijajo socialne veščine, pridobivajo na samozaupanju in samozavesti ter si gradijo identiteto. Predvsem ne smemo zanemariti participacije otrok in mladostnikov v institucionalni obravnavi, torej v šoli, zavodih ... Pečkova (1999, v prav tam) meni, da spoštovanje samoprezentacije mladih pogloblja in razširja njihovo odgovornost za lastno življenje, saj je brez le-tega socialno-pedagoško načrtovanje neprimerno in nezadostno, saj ostaja le površinsko.

V raziskavi Lokarjeve (2003) o spremembah, ki bi jih otroci uvedli v šolo, se je na tretje mesto po pomembnosti uvrstila točka, ki navaja večjo mero učiteljevega upoštevanja in spoštovanja potreb učencev. Rezultat je pokazatelj tega, da je v naši šoli participacija še vedno premalo zastopana ali ponekod (žal) sploh ni. Participativni pristop je zelo pomemben pri intervenciji uporabnikov, saj daje dobre rezultate za vse udeležence v procesu. Tako otroci in mladostniki pridobivajo na pomembnosti, moči, odgovornosti; strokovnjaki pa na odnosu, boljšem uvidu, razumevanju in deljenju odgovornosti z uporabnikom, kot navaja Koller -

Trbović (2005, v Bajželj, 2008). Stork (2007, v Wilting, 2008) celo navaja, da je vzgoja brez soudeležbe oziroma participacije nemogoča, istočasno pa zgolj soudeležba ni zadostna za uspešno vzgojo. Potemtakem sta vzgoja in participacija v nekem dialektičnem odnosu, kjer ena brez druge ne delujeta.

Participacija otrok in mladostnikov je proces, ki ga moramo jemati resno in se z njim »spopasti« odgovorno. Na koncu bi radi samo še podali pričakovane rezultate, ki jih po mnenju Chawla (2001) in ostalih udeležencev simpozija lahko pričakujemo od participacije otrok. Rezultati vključujejo tri dimenzije, ki zadevajo otrokovo življenje: otroka samega, organizacije, ki delajo z otroki ter skupnost otrok.

Za posameznega otroka pomeni participacija sledeče:

- pozitivno zavedanje samega sebe;
- povečane kompetence;
- povečana občutljivost za potrebe drugih;
- povečan občutek za strpnost in poštenost;
- precejšnje razumevanje demokratičnih vrednot in obnašanja;
- prepariranje na vseživljenjsko participacijo;
- nove socialne mreže;
- nove veščine ter
- veselje.

Za organizacije, ki skrbijo za otroke, pomeni participacija slednje:

- program in razvoj politike, občutljive za prioritete otrok;
- vzpostavitev procesa participacije;
- zavedanje in uresničevanje otrokovih pravic ter
- inovativnost.

V skupnosti otrok pa participacija rezultira na:

- javno izobrazbo, ki upošteva otrokove pravice;
- bolj pozitiven odnos javnosti do otrok;
- povečan socialni kapital ter
- izboljšano kakovost življenja.

Zdi se nam, da vsi naštetih pričakovani rezultati kar kličejo po participaciji otrok in mladih v njihovem vsakdanjem življenju.

Participacijo je tako potrebno vključiti v vsakdanje življenje otrok in mladih. Ker pa je, kot smo že omenili, še vedno veliko staršev, ki živijo tradicionalno, strogo družinsko življenje, je toliko bolj pomembno, da participacija otrok in mladih postane vsaj del šolskega vsakdana. Poleg tega je, po mnenju Uletove (1996, v Krajncan, 2006) vloga šole izredno pomembna tudi zato, ker prevzema čedalje večji delež pri socializaciji mladih. Socializacijski procesi pri otrocih in mladih so izrednega pomena za vloge, ki jih čakajo v prihodnosti (Bajzek in Bitenc, 2003).

### 3 INSTITUCIONALNA VZGOJA

Institucionalno vzgojo izvajajo institucije. Kastelic in Opara (2003) navajata, da institucija predstavlja prostor, ki je organiziran in formaliziran ter v katerem določena skupina ljudi uresničuje svoje potrebe. Poleg tega pa mora imeti institucija program dela, ki omogoča kvaliteto življenja članov.

V nadaljevanju se bomo usmerili v instituciji, ki imata velik vpliv na otroke. To sta šola in vzgojni zavod.

#### 3.1 ŠOLA

Šola<sup>32</sup> je ena izmed najpomembnejših družbenih institucij v državi. Ustanovljena je bila z namenom širitve, uveljavljanja in ohranjanja že doseženih vrednot in norm. Po mnenju Macure (2004) se s šolo začne obdobje formalne tradicije. Avtor ne dvomi o tem, da je šola državna institucija, brez zadržkov pa podvomi o spretnosti države, da v šolo investira najbolj zlahtne pogoje lastne samoohranitve, ki se je, po besedah Macure, »divje« izrodila. Avtor nadaljuje, da se je šola takoj, ko se je dovolj osamosvojila in začela sama ustvarjati, hkrati tudi razklala, kar pa je istočasno pomenilo konec enotne institucije. Šolski sistem je preveč uniformiran, razviti bo (bi) moral pluralnost, kjer se bo (bi) vsak posameznik lahko vključil in kjer bo njegova osebna formacija našla najbolj primeren prostor zase (Bajzek, 2003a).

<sup>32</sup> V celotnem prispevku je šola mišljena kot osnovna šola, torej obvezno šolanje.

V nadaljevanju se osredotočamo na vlogo šole; kaj torej šola »ponuja«. Na tem mestu se sprašujemo, koliko je v današnjem šolskem sistemu prisotne vzgojne note<sup>33</sup>. Ali sistem resnično ponuja vzgojo, vrednote, veščine ... ali gre vendarle bolj za posredovanje faktografskega znanja in je tako primarna vloga šole izobraževanje, vzgajanje pa je ob strani. Lahko se vprašamo tudi tako, kot se je Karel Gržan (2001: 56) »Ali je šolstvo vključeno v sistem moči, oblasti-skritih ozadij? Ali vzgaja hlapce sistema ali ljudi, v katerih se vedno bolj bistri samozavest?« Na to Vida Žabot odgovarja, da je več kot 70 % šolstva v službi oblasti in namerno vzgaja posameznika v podložni člen interesov družbenih struktur moči. Ob tem se tudi sprašuje, kje je življenjska kultura, informacije, ki bi prebujale razum in sprožale logične procese. Žabotova meni, da bi šola morala učiti živeti in doživljati življenje kot nekaj lepega, zabavnega in zanimivega. Tako pa je ravno obratno, saj mladi življenja ne doživljajo tako, zapirajo se v diskoteke in življenje uživajo na umeten način, s pomočjo drog, alkohola ... (Geržan, 2001). Tudi Bajzek (2003a) meni, da šola danes še vedno predstavlja ustanovo za prenos enciklopedičnega znanja. Prenaša torej določen pojem kulture in družbe, ne da bi se vprašala, kdo so osebe, ki bodo to znanje prejele. Zaradi tega se dogaja, da je učencem med poukom dolgčas, saj enciklopedično znanje prenaša podobo človeka, ki ga ni več. Pri čemer dodajamo, da se je ta enciklopedični človek transformiral v drugačnega človeka, saj se je vendarle spremenila celotna družba. Kot nadaljuje avtor, je šoli zaupana naloga, da učence oblikuje v osebnosti in jih pripravi na življenje ter opravljanje nalog, ki jih čakajo v prihodnosti. Ob tem se nam poraja vprašanje, ali je šola s posredovanjem enciklopedičnega znanja res zmožna izpolniti omenjeno nalogo.

Kot protiutež kritiki o posredovanju enciklopedičnega znanja pa navajamo dejstva Peček Čukove in Lesarjeve (2009: 164), ki pravita, da »v šoli ne moremo nevzgjati«, saj se vzgoja odvija tudi takrat, ko ni vnaprej napisana. Poleg tega pa državo k doseganju vzgojnih ciljev zavezujejo še mednarodni dokumenti, ki od držav podpisnic zahtevajo oblikovanje lika človeka, od katerega se pričakuje, da bo uspešno sodeloval in bo sposoben reševati konflikte v sodobnem svetu, kot nadaljujeta avtorici.

---

<sup>33</sup> Ker vzporedno z izobraževanjem poteka tudi vzgajanje, nas je zanimal koncept dela v šoli na vzgojnem področju. Vsaka šola ima avtonomijo pri oblikovanju vzgojnega načrta, pri čemer sodelujejo (naj bi) delavci šole v sodelovanju s starši in učenci. Obstajajo pa izhodišča, ki se naslanjajo na nekatere zakonodajne vire (Konvencija o otrokovih pravicah, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, Izhodišča kurikularne prenove, ZOFVI, ZOŠ) in na katerih temelji vzgojni načrt vsake šole. Izhodišča sicer omenjajo vzgojna načela in vzgojne dejavnosti šole, nikjer pa ni omenjeno, kako naj šola to realizira. Po drugi strani pa Peček Čukova in Lesarjeva (2009) pravita, da je avtonomija pri vzgojnem načrtu šole pomembna, saj vsaka šola vzgojni načrt izdelava glede na specifičnost populacije, lažje ga dosledno upošteva, saj so ga pripravili tako zaposleni kot tudi starši in učenci skupaj, poleg tega pa je večja verjetnost, da se šola oblikuje kot skupnost.

Otroku vstop v šolo pomeni prvo srečanje z neko institucijo, ki ima pravila in pričakovanja do vsakogar, ki vstopi skozi njena vrata. Kot meni Bajzek (2003a) je njen temeljni in zelo določen namen izobraževanje, ki zahteva vedno več specializiranega znanja in veščin ter tako že v zgodnjih letih posega v otrokov svet. Berčnikova (2007) meni, da posameznemu otroku šola in vrstniki predstavljajo socialni prostor, v katerem preživijo veliko let in skoraj tretjino dneva. Na takšen način ta del otrokovega vsakdana bistveno vpliva na njegovo oblikovanje, saj poleg predpisane učne snovi usvajajo tudi socialne ter življenjske navade in spretnosti. Tako naj bi sicer bilo, pa vendarle šola postane za nekatere učence prostor, v katerem se problemi, razočaranja in življenjske stiske kopičijo. Poleg tega pa, kot pravi Tomasi (2001, v Bajzek, 2003a), ti učenci ne dobivajo nobene spodbude za graditev lastne samostojnosti niti v družinskem krogu niti v okolju, v katerem živijo. Ob tem se zavedamo, da šola, družina ali okolje ne vplivajo posamično, temveč so med seboj povezani in delujejo interakcijsko. Pomembno izhodišče je ravno v sodelovanju na nivoju partnerstva, kot meni Krajncan (2007), in nadaljuje, da so starši pomemben dejavnik vključenosti šole v lokalno okolje in pomenijo pomemben vir za kvaliteto šole in njeno klimo.

Kakšna pa je pravzaprav naloga šole v tem »norem«, hitrem in z globalizacijo prežetem času? Stara naloga šole je bila selekcija, izključevanje tistih, ki se niso mogli vključiti ter posredovanje predpisanega gradiva; naloga nove šole pa je po mnenju Bajzka (2003a) usmerjanje vsakega v zanj najboljšo možnost. Pozornost se je torej iz objekta prestavila na subjekt. Piciga (2000) je mnenja, da je potrebno učencem pomagati, da ohranijo svojo integriteto v svetu, v katerem so prisotni naraščajoča kompleksnost, hitre spremembe, negotovost in nenapovedljivost. Čeprav je bilo, kot nadaljuje avtorica, večkrat slišati izjave, kako pomembno je znanje za uspešno uveljavitev Slovenije v tekmovanju z razvitimi državami, pa vendarle poudarja nujnost prisotnosti nekognitivnih ciljev izobraževanja. Kot pomembna cilja izpostavlja razvoj samozaupanja ter samozavesti. Ob tem pa meni, »kako pomembno je, da osnovna šola razvija zaupanje v lastne sposobnosti in omogoča razvoj pozitivne samopodobe ter spodbuja individualno izpolnjevanje v skladu z vrednotami skupnosti ob upoštevanju in odgovornosti do drugih. Glede na dosedanje slabosti slovenske osnovne šole in celoten družbeni kontekst je potrebno poudariti, naj osnovna šola razvija osebnostne lastnosti, stališča in sposobnosti za konstruktivno soočanje s težavami in za njihovo premagovanje« (Piciga, 1992: 20, v prav tam: 13). Šola naj bo torej šola za osebnost, kot piše Bajzek (2003a). To razloži s tem, da mora šola otrokom predvsem pomagati, da



razvijejo lastno kritičnost in ustvarjalnost, da oblikujejo lastno osebnost ter da razvijejo osebnost miru in sožitja.

Kljub vsemu napisanemu Lokarjeva (2003) meni, da je osnovni namen šole pridobivanje znanja oziroma postopno pripravljanje posameznika za opravljanje določenega poklica. Ne glede na pomembnost šole kot institucije je bila le-ta skozi zgodovino, in še vedno je, deležna številnih kritik; od tega, da ne spodbuja posameznikovih potencialov, da je premalo življenjska, da je storilnostno naravnana, da premalo upošteva učenčeve potrebe, s tem pa deli učence na uspešne in manj uspešne, kar pa jo prišteva med prve družbene mehanizme selekcije in slojne diferenciacije.

Ob prebiranju raznovrstne literature se nam zazdi, da se mnenja o slovenskem šolstvu krešejo; na eni strani beremo, da je naša šola v zadnjem času napredovala, da se je izobraževanje močno razvilo, na drugi strani pa beremo, da šola ne gre »v korak s časom«, da še vedno ponuja faktografsko, enciklopedično znanje ipd. Ta dejstva nas zmedejo, še vedno pa se nam zdi, da ja naš šolski sistem preveč storilnostno naravnani in da spodbuja tekmovalnost; še vedno se premalo upoštevajo potrebe posameznika; najraje imamo povprečne učence, povprečno izobraženih staršev, katerimi najlažje in najenostavneje zadovoljimo potrebe in cilje šole. V pogovoru z Gržanom Picigova (2001) potrjuje naše domneve, saj meni, da se težko strinja, da je naša šola prijazna in uspešna. Mnogi učenci namreč kažejo znake stresa, strahu, imajo glavobole, motnje hranjenja in spanja in še bi lahko naštevati. Nadalje meni, da ta storilnostna naravnost šole zahteva od učencev nehumane napore. Učenci potem iščejo uteho v alkoholu, hrani, drogah, nekateri pa gredo do skrajnosti in si vzamejo življenje. Picigova (2000) predlaga, da naj bi izobraževanje namesto enciklopedičnega znanja, ki hitro zastari, ponujalo le temeljno znanje, ob tem pa razvijalo fleksibilnost v mišljenju, sposobnostih ustvarjalne uporabe znanja ter sposobnostih za mišljenje.

Ves čas se vrtimo okrog šolstva, kaj spodbuja, kaj zatira ipd. Nezanemarljiv pa se nam zdi še medijski prostor, ki obkroža naivne mladostnike. Vsakodnevno lahko sprejemamo (hote ali nehote) informacije o temu, da je svet sovražen, kot navaja Bajzek (2003a), da je uspeh edini cilj in smisel življenja, da je seks brez ljubezni nekaj pomembnega ter da sta nasilje in nestrpnost motorja zgodovine. Na takšen način, nadaljuje avtor, družba mlade v nekem smislu uporablja za izkoriščenje, ne jemlje pa resno njihovih problemov, stisk, idej in težav. Mediji tako dajejo odraščajočim otrokom veliko možnosti za beg pred resničnostjo, zatekanjem v fantastični in narcistični svet, kar pa pripelje do tega, da otroci zanemarjajo globoke medčloveške odnose ter se ne srečajo s preizkušnjami in lastnimi mejami. Tako je obdobje na

poti v odraslost veliko bolj težavno kot je bilo nekoč, saj se srečujejo z nasprotnimi si vrednotami, vlogami in kulturami, poleg tega imajo še različne možnosti pripadnosti, vedenjskih profilov, kar jih spravlja v negotovost in izgubljenost. Zaradi vsega tega kaosa odraščajoči otroci zahtevajo, ali po našem mnenju vsaj pričakujejo, da bo šola prostor življenja in vzgoje, ne samo kraj za poučevanje. Tako ne želijo ponavljanja že dognanega in utemeljenega znanja, temveč pričakujejo, da bo šola spodbujala njihovo ustvarjalnost ter jim ponudila utemeljeno in celostno moralno ter spolno vzgojo.

Resman (2007, v Berčnik, 2007) meni, da je šola bila in je še vedno prostor oblikovanja človeka. Takšno vzgojno moč ima šola zaradi tega, ker ima program ter ker učenci in učitelji živijo v šoli življenje, ki ga usmerjajo vrednote, ki jih prinesejo iz domačega okolja. Kot razmišlja avtor, je bistveno, da poskušamo iz te šolske raznolikosti in različnosti potreb, interesov ter pričakovanj, vzbuditi skupno željo po sodelovanju, ki pa je pomembna in vplivna moč pri učenju in oblikovanju človeka. Prav tako meni, da je bistveno pri vsem tem, da ima otrok v šoli občutek varnosti, treba pa jim je dati tudi možnost, da ravnajo po svoji vesti ter se zavedajo, da so za svoja ravnanja sami odgovorni.

Musek (2004) pravi, da ne smemo zanemariti dejstva, da ima šolski sistem povratni učinek na celotno družbo in je njegov položaj ravno zaradi tega poseben. Spremembe v sistemu lahko široko in dolgoročno vplivajo na celotno družbo, kajti le-ta zajema nove generacije in kohorte, ki so nosilke nadaljnjega družbenega dogajanja. Ob tem pa Meško (2002: 190) dodaja, da je šola »oblikovana po meri družbe in ne po meri posameznikov, poleg tega pa vzdržuje status quo. V tem oziru šola izbira in določa posameznike za opravljanje določenih del in zasedanja položajev v družbi«. Ali potemtakem nosi šola odgovornost za družbeno dogajanje, njene vrednote in moralo?

Mnenja so torej različna, nekako pa najdemo skupno rdečo nit – treba je upoštevati posameznika, njegove interese, sposobnosti in tudi želje. O tem, kakšen je oziroma ni naš šolski sistem, bi lahko še razmišljali, pa vendar to ni naš namen. V nadaljevanju bomo analizirali šolski sistem z vidika indikatorja prestopništva. Ali se torej v šolskem sistemu ali konkretnije šoli kot instituciji pojavljajo rizični dejavniki, ki lahko implicirajo prestopništvo?

### 3.1.1 Rizični dejavniki v šoli

Kot je že bilo omenjeno, šola predstavlja velik del otrokovega življenja, vsaj v obdobju od šestega do petnajstega leta starosti. Ko otrok vstopi v šolo, je že primarno socializiran, prvič pa se sreča s pravili in nalogami, ki jih ima tovrstna institucija. Devjak, Kovač Šebart, Krek in Vogrinc menijo, da osebnostna struktura otrok ob vstopu v šolo ni več »nepopisan list« (2007: 34), saj so nanjo že vplivale vzgoja, socialno-kulturne okoliščine družine ter vplivi morebitne predšolske vzgoje.

Kako lahko torej šola, njeno delovanje spodbuja prestopništvo pri teh otrocih, katerih list je že delno popisan?

Korelacijo prestopništva in šole je v svojem delu raziskoval Meško (2002), ki je kot enega ključnih spodbujevalcev prestopništva izpostavil neuspešnost. Tako je postal šolski uspeh merilo posameznikovih možnosti, poleg tega pa predstavlja še merilo za stopnjo razočaranj in frustracij. Vpliv neuspešnosti v šoli so raziskovali že v drugi polovici prejšnjega stoletja. Tako so Cloward in Ohlin (1969), Cohen (1955) in Merton (1968), kot navaja Meško (2002) ugotovili, da nesposobnost doseganja uspeha povzroča, da se otroci uveljavljajo na prestopniškem področju ter se dokazujejo s prestopniškim vedenjem. Prestopništvo Hirschi (1969, v prav tam) ponazori kot verižno reakcijo. Celoten proces se začne z manjšo sposobnostjo otroka, kar ga potegne v slabši učni uspeh. Neuspeh pa vodi do slabega počutja v šoli, pomanjkanja pripravljenosti za prosocialne dejavnosti, kar pa povzroča rojstvo prestopniškega vedenja. Hirschijevo razmišljanje je razširil Gold (1978, v prav tam), in sicer je ugotovil, da nesposobnost posameznika vodi k zmanjšanju želja in pričakovanj glede uspeha. Otrok torej nima motivacije za delo, druži se s sošolci, ki imajo podobne težave in na tak način nima spodbudnega okolja oziroma spodbude s strani vrstnikov, ki so mu pomembni. Taki otroci se ne morejo izkazati s šolskim uspehom, zato iščejo potrditev drugje. Najdejo jo v prestopniškem vedenju. Hirschirjeva verižna reakcija to potrjuje, saj avtor meni, da je posledica neuspeha izključitev iz skupine uspešnejših vrstnikov, kar ima za posledico občutek manjvrednosti in negativno samopodobo. Prestopništvo tako postane poskus ohranjanja pozitivne samopodobe. Podana verižna reakcija temelji na domnevi, da mladi cenijo šolski uspeh. S tem se tudi mi strinjamo, saj opažamo, da je še vedno pomembno, kakšne so ocene in splošna uspešnost v šoli<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> O končnem splošnem uspehu ne moremo več govoriti, saj je bil s šolskim letom 2008/09 ukinjen.

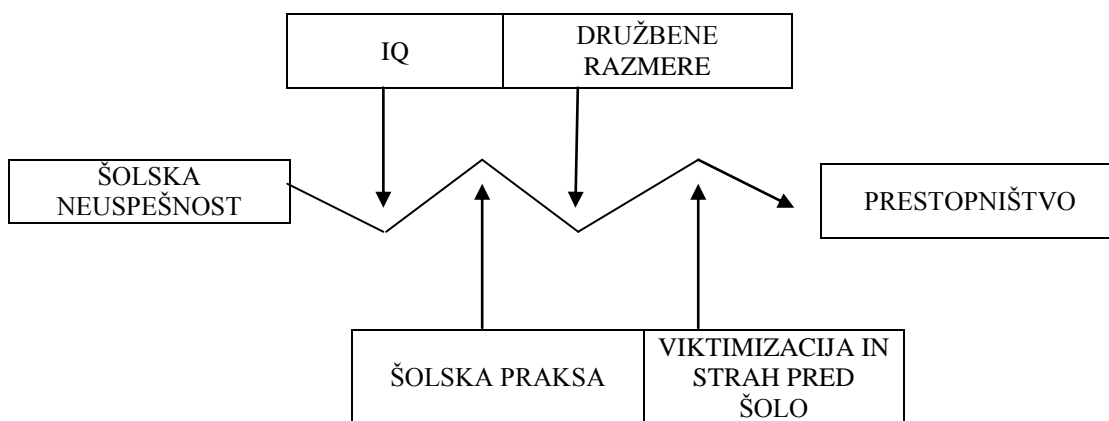
Če povzamemo, je ključni dejavnik deviantnega, prestopniškega vedenja neuspešnost. Do teh zaključkov so prišli raziskovalci<sup>35</sup> že v 70-ih letih prejšnjega stoletja, saj so ugotovili, da so prestopniki največkrat manj uspešni učenci. Temu mnenju se pridružuje tudi Tomorijeva (2000, v Krajncan, 2006), ki pravi, da šola s strukturo uspešnih in neuspešnih učencev povečuje možnost prestopniškega vedenja, istočasno pa kaže na znake pomanjkljive socializacije posameznih otrok.

Neuspešnost se kaže v nizki samopodobi. Ustvarjanje (pozitivne ali negativne) podobe o sebi, je po mnenju Bajzka (2003a) proces, ki je najizrazitejši med desetim in petnajstim letom starosti. Kakšno podobo si bo o sebi posameznik ustvaril, je odvisno od spodbujanja, opominjanja in potrjevanja v uspešnosti. Na samopodobo pa vpliva tudi okolje, v katerem otrok biva. Ali torej otrok živi v nekem optimalnem okolju ali so v njegovem življenju prisotni kakšni dodatni stresni dejavniki (npr. revščina, konflikti v družini), ki od otroka zahtevajo veliko pozornost ob soočanju z njimi (Lokar, 2003). Avtorica nadaljuje, da je zaradi takega spleta okoliščin otrok manj usmerjen na dogajanje v šoli, manj je motiviran za šolsko delo ter težje sledi šolskim aktivnostim. Tak otrok namreč večino svoje energije in pozornosti usmeri v iskanje rešitev za svojo stisko.

Da pa ne bomo preveč skrenili s poti, se vračamo na dejavnike prestopništva v šoli. Povzeli in slikovno ponazorili jih bomo po Mešku (2002).

Avtor meni, da je šolska neuspešnost odvisna od štirih dejavnikov, in sicer od otrokove sposobnosti za učenje pred začetkom šolanja, kar se meri s testi inteligentnosti (IQ); od vloge šole v širšem družbenem okolju; od izvajanja pedagoškega procesa ter od razsežnosti viktimizacije v šoli. Zvezo med šolskimi dejavniki in prestopništvom prikazuje spodnja slika.

Slika 1: Zveza med šolskimi dejavniki in prestopništvom (Meško, 2002: 188)



<sup>35</sup> Gold in Mann (1978), West in Farrington (1973), Jerse in Fakouri (1978), v Meško (2002).

## 1. IQ IN PRESTOPNIŠTVO

V šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja sta Hirschi in Hindelang (1977) ugotovila, da obstaja korelacija med podpovprečnim IQ-jem in prestopništvom. Le-ta je najvišja pri posameznikih, ki so bili osumljeni kaznivih dejanj, torej so bili uradno obravnavani prestopniki.

Ruter (1979, v Meško, 1997) pa je ugotovil, da se je pojavilo več prestopništva v šolah, kjer je bilo veliko neopravičenega izostajanja, učencev z nižjimi učnimi sposobnostmi ter starši iz nižjega socialnega sloja. Dejstvo je, da se prestopništvo ne pojavi kar naenkrat, temveč gre za proces. Znaki, ki napovedujejo prestopniško oziroma kasneje celo kriminalno vedenje, se največkrat kažejo že v času osnovnega šolanja v nižjih razredih. Meško (1997) govori o dejavnikih tveganja, ki so lahko odločilni za razvoj antisocialnega vedenja, med katere poleg visoke impulzivnosti, različnih družinskih dejavnikov, družbeno-ekonomske prikrajšanosti ter vpliva prestopniških vrstnikov sodijo tudi nizke intelektualne sposobnosti. Farrington (1995, v prav tam) navaja, da so različne longitudinalne študije enotno pokazale, da otroci z nižjo inteligenco prej zaidejo na kriminalno pot. Prav tako pa se nizka inteligenca in šolska neuspešnost močno povezujeta z antisocialnim vedenjem. Meško tako zaključuje, da je inteligentnost pomemben dejavnik tveganja oziroma prediktor za kasnejšo delinkventnost posameznika. Reisse in Rhodes sta že leta 1961 v raziskavi, ki sta jo izvedla med fanti v Tennesseeju, ugotovila, da je IQ celo pomembnejši prediktor za prestopništvo kot pa socialni status družine (Hirschi in Hindelang, 1977). Hirschi (1969, v prav tam) pa je ugotovil, da imata IQ in rasa identične učinke na prestopništvo.

Tudi v našem prostoru so raziskovali korelacijo med IQ in prestopništvom. Tako je Koboltova izvedla raziskavo med neuspešnimi otroki v vzgojnih zavodih ter uspešnimi in neuspešnimi nezavodskimi otroki, kjer je ugotovila, da ima velik del zavodskih otrok specifične učne težave in nepredvidljivo vedenje. Končna ugotovitev pa je bila, da so zavodski otroci v primerjavi z nezavodskimi na lestvicah sposobnosti dosegali najnižje rezultate (1992, v Krajnčan, 2006).

Nadalje pa raziskovalci niso mogli dati enoznačnega odgovora glede neposrednega vpliva IQ-ja na prestopniško vedenje posameznikov. Nekako so mnenja, da IQ ni neposredni dejavnik prestopništva, temveč podpovprečni IQ vodi do mnogoterih interakcij in dogodkov, ki vodijo v deviantnost. Tako nekateri raziskovalci<sup>36</sup> navajajo, da IQ vpliva na prestopništvo le v

---

<sup>36</sup> Hirschi in Hindelang (1977), West (1973), Wolfgang s sodelavci (1972), v Meško (2002).

primeru, ko učinkuje na druge spremenljivke v zvezi s šolo; izpostavljene so šolska (ne)uspešnost, šolski dosežki in odnos do šole. Starejši učbeniki<sup>37</sup> oziroma znanstvena publikacija pa sploh ne omenjajo IQ v povezavi s prestopništvom, temveč izhajajo iz stališča, da ni razlik v IQ med delinkventi in nedelinkventi. Navkljub selektivnosti publikacije pa Hirschi in Hindelang (1977) menita, da dokazi bralcu pustijo vtis, da je IQ lahko zelo pomemben vzrok delinkventnosti.

## 2. POLOŽAJ ŠOLE V ŠIRŠI DRUŽBI

Šola ima v družbi določen položaj. Spremembe v tehnologiji in proizvodnji povzročajo povečevanje novih poklicev in zmanjševanje poklicev, ki so bili pogostejši v preteklosti. Vse te spremembe družbe vplivajo na izobraževalni sistem in šolo. Družba potrebuje tako strokovnjake kot fizične delavce. To avtor imenuje družbena delitev dela in se kaže v izobraževalnem sistemu. Ljudem iz višjih slojev šola omogoča doseganje položajev moči in prestiža, poklicno izobraževanje in opravljanje fizičnega dela pa naj bi bilo za pripadnike nižjih družbenih slojev. Vzdrževanje statusa quo v šoli se kaže z razvrščanjem posameznikov po učnem uspehu in srednješolskem ter visokošolskem izobraževanju; z etiketiranjem pripadnikov manjšin in nižjih družbenih slojev kot manj uspešnih in sposobnih. Raziskovalci<sup>38</sup> so ugotovili, da so vsi ti dejavniki lahko vzrok prestopništva in so običajen odziv na diskriminacijo.

Na drugi strani pa najdemo avtorje<sup>39</sup>, ki zagovarjajo demokratično načelo šole, kjer se upoštevajo otrokove pravice, kar nakazuje na enakopravnost otrok in na nepriviligiranost določenih slojev. Demokratična, sodobna šola je tako odprta vsem otrokom, na takšen način pa je tudi znanje dostopno vsem. Šola, kot meni Lokarjeva (2003), daje vsem enake možnosti, da uspejo in napredujejo, hkrati pa imajo tudi vsi enake možnosti, da izpadejo.

## 3. ŠOLSKA PRAKSA, KI SPODBUJA PRESTOPNIŠTVO

Različne šolske prakse lahko spodbujajo težave in delujejo pejorativno na manj uspešne učence, kar posledično vodi v prestopništvo. Šolska neuspešnost povzroča ponavljanje razredov in celo izključitev<sup>40</sup>, kar pa zopet vodi v prestopništvo. Kot je že bilo omenjeno v prejšnji točki, se šoli očita razvrščanje posameznikov. Shafer s sodelavci (1971, v Meško,

<sup>37</sup> Gibbons (1970), Bloch in Geis (1962), Murchison (1926), Sutherland (1931), Zeleny (1933), v Hirschi in Hindelang (1977).

<sup>38</sup> Bowles in Gintis (1976), Liazos (1978), v Meško (2002).

<sup>39</sup> Lokar (2003).

<sup>40</sup> Namesto izraza izključitev se nam zdi ustrežnejši izraz prešolanje, saj po Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 81/2006-UPB3) nihče ne sme biti izključen, dokler je šoloobvezen. V srednjih šolah pa je izključitev možna.

2002: 190) ugotavlja, »da učenci, ki jih razvrstijo med manj uspešne, sprejmejo to vlogo in uresniči se prerokba, ki ni odvisna od socialnega porekla, inteligenčnega kvocienta in dejanskih sposobnosti posameznika«. Dornbusch (1996, v Rich Harris, 2007) navaja primer, ko učitelj učence razvrsti med boljše in slabše bralce. Posledično bodo boljši postali še boljši, slabši pa še slabši. Zaradi razvrščanja v skupine imajo na splošno ljudje najraje svojo. Tako se tudi slab bralec prilagodi merilom svoje skupine ter prevzame njihova prepričanja, ki so običajno protišolska in protibralska, kot meni Rich Harrisova. Marginaliziranje in vnaprejšnje obsojanje slabših učencev dejansko vpliva na to, da začnejo verjeti, da so takšni. V tem primeru pa torej ni pomemben socialni status učenca in njegove družine, temveč gre za interioriziranje pričakovanj, ki jih izraža družbeno okolje.

Eden izmed pomembnih faktorjev neuspešnosti učencev je slabo oziroma neustrezno poučevanje. Dogaja se, da na manj uglednih šolah zaposlujejo manj sposobne učitelje<sup>41</sup>. Poleg tega dobijo te šole manj finančnih sredstev, kar posledično pomeni slabše delovne pogoje. Zaradi tega se med učenci pojavlja občutek manjvrednosti, nespoštovanja in nezadovoljstva z delom učiteljev. Poleg učiteljev pa velja omeniti še rezultate preizkusov znanj, ki za dobre učence pomenijo dodatno potrditev uspešnosti; pri neuspešnih učencih pa negativne ocene dodatno utrujejo negativno samopodobo, kar pa pelje do segregacije, poniževanja in pojmovanja sebe kot drugorazrednega učenca (Schafer in Polk, 1967, v Meško, 2002).

#### 4. VIKTIMIZACIJA IN STRAH PRED NJO

Gottfredson in Gottfredson (1985, v Meško, 2002) ugotavljata, da je nasilje v šoli postalo vsesplošni problem. Mnoge raziskave<sup>42</sup> pričajo o tem, da je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja kar trideset odstotkov osnovnošolcev navedlo oškodovanost s tatvino, desetina jih je utrpela fizični napad, pet odstotkov pa jih je bilo telesno poškodovanih. To nam jasno kaže, da neprimerno vedenje posameznikov vpliva na ostale učence. Odzivi le-teh na viktimizacijo so različni. Nekako običajen odziv je strah pred šolo, saj žrtve navajajo, da jih je strah fizičnega napada ter da je šola nevaren kraj. Zaradi tega se raje šoli izogibajo (Lab in Clark, 1996, v Meško, 2002). Pogost odziv na viktimizacijo pa je tudi nošenje orožja v šolo, predvsem nožev<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> Schafer in Polk (1967), Schafer (1971), v Meško (2002).

<sup>42</sup> Maguire in Pastore (1995), Lab in Clark (1996), Metropolitan Life (1994), v Meško (2002).

<sup>43</sup> Lab in Clark (1996), Lab in Whitebread (1994), Ringwalt s sodelavci (1992), v Meško (2002).

Prestopništvo je lahko posledica številnih dejavnikov izobraževalnega sistema. Rešitve ne ponujajo le programi za zmanjšanje prestopništva, ampak je pomembno tudi delovanje šole, ki naj bi spodbujalo pozitivno vzdušje, možnosti za učence, razvoj učiteljev ter vključenost šole v skupnost, v kateri vzgaja in izobražuje otroke. Rešitev je torej v spreminjanju izobraževanja, ki ne daje možnosti za neuspeh in segregacijo temveč omogoča več poti za doseganje solidne izobrazbe (Meško, 2002).

Predstavljeni dejavniki nas nekako nagovarjajo k temu, da pa šola vendarle lahko spodbuja prestopništvo. Že s samo delitvijo na boljše in slabše. V trenutku, ko se otroci v razredu razdelijo v skupine glede na šolski uspeh, nasprotni učinki povzročijo, da se razlike med skupinami še povečajo (Rich Harris, 2007).

O relaciji med šolo in nasiljem<sup>44</sup> je pisal tudi Dekleva (2000). Avtor obravnava tri vrste oziroma kot sam imenuje logike nasilja, ki govorijo o vlogi šole. Tako naj bi se šola pojavljala kot žrtev zunanjega (družbenega) nasilja; kot povzročiteljica nasilja ter kot del širšega socialnega sistema, ki lahko sooblikuje načine reguliranja in definiranja nasilja. Dekleva vidi šolo kot zbirnico vseh treh logik hkrati. Iz kompleksnosti in protislovja njene vloge se rojevajo možnosti za dejavno vlogo šole v procesu konstruiranja vrstniškega nasilja. Nasilje šole vsekakor zadeva. O problematiki vrstniškega nasilja v zvezi s šolo je razmišljala ekspertna skupina praktikov iz osnovnih in srednjih šol<sup>45</sup>, ki so naredili pet zaključkov, ki jih citiramo iz Deklevovega prispevka (2002: 146):

- »Najpomembnejši vzročni dejavniki nasilja so makrosocialni dejavniki (revščine, migracije, izkoreninjenost in marginalizacija, nezaposlenost in etnični problemi) in sistemsko-šolski (povečana šolska selektivnost, storilnostna orientacija) dejavniki.
- Nasilje ni problem sam po sebi, temveč je večinoma posledica drugih nerazrešenih socialnih težav in konfliktov.
- Obravnavne politike naj bodo usmerjene k pozitivnim ciljem, z glavnim ciljem, da bi bilo šolsko življenje bolj zadovoljujoče za vse, in naj ne poudarjajo nasilja in z njim povezanih ukrepov. Med vsebinami teh politik je pomembno predvsem sodelovanje učencev in pregledna pravila.

---

<sup>44</sup> Dekleva v prispevku uporablja termin nasilje. Kljub temu da smo do sedaj več ali manj razmišljali o prestopništvu, bomo v tem delu uporabljali termin nasilje.

<sup>45</sup> Leta 1998.



- Šole naj skrbijo za svoje učence. Ne samo za njihovo učenje, temveč tudi za počutje in življenje (tudi če se osipljejo iz šole). Pomembno je učenje za življenje in ne predvsem za šolo.
- Šole ne morejo narediti skoraj nič brez sodelovanja lokalne skupnosti in drugih (nevladnih) ustanov«.

Nasilje med vrstnik in/ali šolo je, kot meni Dekleva, tesno povezano s temeljnimi vprašanji konstrukcije družbenosti in pogojev demokratičnosti. Prav tako vidi avtor šolo v dvojni vlogi: na eni strani naj bi bila šola blažilec socialnih problemov, po drugi strani pa je ravno eden izmed najbolj učinkovitih mehanizmov nadaljnje socialne diferenciacije. O pozitivni vlogi piše Lokarjeva (2003), ki navaja, da lahko šola na učence deluje varovalno, kajti če je učenec v šoli sprejet in se dobro počuti, na ta način pridobiva izkušnje, zaradi katerih se njegova samopodoba oblikuje pozitivno; na ta način šola deluje kot protiutež stiskam, povzročenim v drugih socializacijskih relacijah. Šola ne predstavlja le sredstva treninga in usposabljanja, temveč je zelo pomembno mesto refleksije o naravi človeka in družbe, kot svoj prispevek zaključuje Dekleva (2000).

Rich Harrisova (2007) meni, da je za pojasnjevanje vzrokov prestopništva potrebno razumeti štiri dejavnike, in sicer kulturo, starostno kategorijo znotraj kulture, vrstniške skupine znotraj starostne kategorije in posameznika. Mogoče se sliši zapleteno, pa ni. Nekatere kulture namreč spodbujajo vročekrvno in nasilno vedenje. Nadalje v kulturah, kjer je več starostnih kategorij, je večja možnost, da bodo nastale napetosti med mladimi in odraslimi. V šolskem prostoru, kjer je veliko število vrstniških skupin, se le-te želijo med sabo razlikovati, zato so nekatere ponosne, da so hudobne, saj se tako razlikujejo od maminih sinčkov, kot navaja avtorica. Poleg tega pa je v okoljih ali šolah, kjer je večja ponudba vrstniških skupin, večja možnost, da se posameznik priključi neki skupini na podlagi individualnih značilnosti.

Za konec podajamo še razmišljanje Rich Harrisove (2007), ki navaja, da so bili programi za odvajanje mladih od prestopništva neuspešni in koliko je povratnikov v raznih popoljševalnicah oziroma prevzgojnih zavodih. Avtorica povratništvo pripisuje dejstvu, da mladoletne prestopnike zapirajo skupaj z mladoletnimi prestopniki oziroma starejšimi prestopniki. Ob tem dodaja, da je nemogoče, da bi prestopnika, ki je zaprt z drugimi prestopniki, odvrnili od razmišljanja, da je kriminal nekaj običajnega. Poraja se nam vprašanje, če so potemtakem vzgojni in mladinski domovi sploh rešitev za mlade, ki večji del

mladosti preživijo v tovrstnih institucijah. Ker to ni tema našega dela, laično menimo, da to ni rešitev. Vsak bralec pa lahko o tem sodi sam.

### 3.1.2 Vloga učitelja

Biti učitelj ne pomeni imeti dolge počitnice in krajši delovni čas, kot to nekateri laično pojmujejo. Biti učitelj pomeni veliko več. Učitelj je (naj bi bil) človek, ki v prvi vrsti rad dela z otroki in mladostniki, istočasno pa ima rad predmet, ki ga poučuje. Pomeni tudi zgled, ki ga daje otrokom in mladostnikom. Za marsikaterega otroka (žal) je učitelj edina oseba, ki mu nameni prijazno besedo in nasmeh. Dober učitelj mora, če hoče z učenci vzpostaviti dober odnos, slediti času, ne glede na to, koliko let že službuje, saj je današnji otrok, mladostnik ali učenec drugačen od tistega izpred desetih ali celo manj let. Poleg tega pa mora obravnavati vsakega posameznika posebej, kot individuum, ki ima lastne potrebe, cilje in sposobnosti.

Vlogo in učinkovitost učiteljev sta raziskovala Brophy in Evertson (Razdevšek Pučko 1990, v Novak, 2005), katerih ugotovitve lahko strnemo v značilnosti uspešnih učiteljev. Takšni učitelji imajo radi otroke in uživajo v stiku z njimi, so delovno usmerjeni, se čutijo odgovorne za dosežke učencev, so notranje motivirani, ne iščejo zunanjih opravičil za neuspehe, delo si organizirajo, vnaprej pripravijo, za disciplinske nevednosti ne porabijo veliko časa, so konsistentni in dosledni pri zahtevah ... Učitelj mora biti na vseh področjih skorajda popoln, kar pa menimo, da pri vsakodnevnem delu v razredu ni vedno mogoče. Ne glede na vse večšine smo mnenja, da je učitelj vendarle samo človek, ki ima pravico, da ne ve vsega, in pravico, da to učencem tudi pove.

O učitelju kot intelektualcu piše Rutar (2002: 8), ki pravi, da so »učitelji in učiteljice rokodelci, birokrati, tehniki, gospodinje, matere, dušni pastirji, pastoralci itd., gotovo pa so lahko tudi intelektualci«. Avtor meni, da si učitelji zaslužijo pomembnejše mesto in večji ugled v družbenem polju, hkrati pa je prepričan, da je učiteljevo delo podcenjeno. Učitelji namreč, kot nadaljuje Rutar (2002), pri svojem delu izvajajo programe, ki jih niso zapisali sami, ampak so jih zanje napisali drugi. Tako uporabljajo gradiva, ki so prepolna informacij, golih podatkov in kjer ni pripovedi, saj zanje ni dovolj časa. Čas je samo za posredovanje enciklopedičnega znanja. Na takšen način so učitelji posredniki znanja med »strokovnjaki«, ki pripravijo gradiva, in učenci, ki sprejemajo informacije. Ravno zaradi te banalnosti bi morali

učitelji prevzeti vlogo intelektualcev, ki so sposobni preoblikovati šolsko polje, namesto da pasivno čakajo na ukaze »strokovnjakov«, kot meni avtor. Tako bi moral učitelj v razredu ustvarjati pogoje za delo, ki bi njemu in otrokom omogočali proizvodnjo in ne zgolj reprodukcijo znanja in vednosti (Giroux, 1992, v prav tam).

Kakšen naj bo torej dober učitelj, ki bo hkrati še aktiven intelektualec? Kroflič (2007) navaja kazalnike kakovostnega dela v različnih poklicih, ki jih je predstavil Gardner na konferenci v Gröningenu leta 2007. Omenjeni kazalniki so profesionalna odličnost, osebna vpletenost<sup>46</sup> in etičnost. Gardner je poleg teh kriterijev dodal še spoštljivost. Če kriterije na kratko povzamemo s Krofličevimi besedami, potem kriterij profesionalna odličnost od učiteljev zahteva poznavanje razlogov za načrtovanje vzgoje, globlji vsebinski pomen deklariranih ciljev vzgoje (inkluzivnost, demokratičnost, pravičnost in solidarnost) ter mehanizmov pravne zaščite otrok in mladostnikov; nadalje avtor kriterij etičnosti opredeljuje kot strokovno osnovo vzgojne argumentacije ter kot teoretsko varovalo pred zdrsom vzgoje na področje ideološke indoktrinacije in manipulacije; kriterij spoštljivosti je osnova vsakega pedagoškega odnosa; kriterij osebne vpletenosti pa predstavlja središče pedagoške odgovornosti, saj ponazarja osnovo učiteljevega profesionalnega angažmaja, s tem pa tudi motivacijo za pridobitev učencev v procese učenja.

O lastnostih in kriterijih dobrega učitelja razmišlja tudi Rutar (2002), ki meni, da mora biti učitelj kot intelektualec usposobljen zlasti za kritično razmišljanje, dialoško pedagogiko, kritično pismenost, emancipacijo, solidarnost in avtorefleksijo. Povedano z drugimi besedami: učitelj mora biti sposoben prestopati meje ali kot temu pravi Giroux (prav tam: 24) biti mora »border crosser«. Potemtakem učitelj »ne bi bil več le visoko usposobljen tehnik, ki preprosto izvaja naloge, ki so jih določili »strokovnjaki«, oddaljeni od konkretne vsakdanje realnosti šolskih klopi, ampak bi postal samostojno misleč človek, ki bi (tudi) sam odločal, kaj bo poučeval, kdaj, zakaj in kako« (Rutar, 2002: 23). Na tem mestu se sprašujemo ali je to sploh možno. Ali je torej možno, da postane učitelj »border crosser«? Ali ima možnost, da odloča o tem, kaj bo poučeval? Menimo, da tega naš šolski sistem ne dopušča, saj učitelji dobivajo direktive »od zgoraj« v obliki učnih načrtov in standardov znanja. Verjamemo pa, da ne glede na zacementiranost učnih načrtov, imajo učitelji možnost sami odločati o metodah in oblikah, ki jih uporabljajo pri podajanju učne snovi. To jim daje možnost, da so inovativni in na tej relaciji demokratični, hkrati pa ostajajo profesionalno odlični. Holistično gledano je

---

<sup>46</sup> Na področju šolstva je ravno osebna vpletenost najpomembnejši dejavnik kakovostne pedagoške prakse (prav tam).

poučevanje odraz učiteljeve osebnosti oziroma njegove osebne vpletenosti. Ne glede na vse pa Rutar (2002: 35) meni, da so učitelji v današnji slovenski šoli »politično impotentni«, kar pomeni, da so preveč ubogljivi, uklonljivi, konformirani in prilagojeni. Niso kritični intelektualci, ampak le tehniki, ki delajo, kar jim je naročeno od zgoraj.

S poučevanjem, pa najsi je dobro ali slabo, je učitelj v interakciji z učenci. V stari, tradicionalni šoli je bil ta odnos vzpostavljen hierarhično. Učitelj je podajal znanje, učenci so to, več ali manj, pasivno sprejemali. Današnja šola pa temelji (naj bi) na vzpostavljanju recipročnega odnosa med učiteljem in učenci. Tako je učenec aktiven soudeleženec v procesu učenja, saj v vlogi prejemnika od učitelja sprejema informacije, znanje, posredno tudi vrednote, istočasno pa v vlogi oddajnika daje učiteljem povratno informacijo o njihovem delu, hkrati pa postaja bolj samostojen, odgovoren in samostojno misleč človek.

Omenili smo že bilo, da so v šoli zastopani dejavniki, ki povzročajo prestopništvo, seveda v korelaciji z ostalimi sistemi, ki obdajajo posameznika. Ob tem se nam postavlja vprašanje, ali je sploh možno, da bi se šolsko polje očistilo rizičnih dejavnikov. Ko pogledamo prakso, lahko nemočno rečemo, da ne, saj je šolsko polje vpeto v socialno okolje, ki obdaja posameznika in vplivi iz njega se odražajo tudi v šoli. To seveda ne pomeni, da je učitelj čisto nemočen. Sam lahko prispeva, s svojo osebnostjo in poklicno odličnostjo, k omiljenju rizičnih dejavnikov, ki izhajajo iz šole. Absurdno bi bilo, da bi se od vseh učiteljev zahtevalo oziroma pričakovalo, da bi poučevali v duhu postmodernega časa. Poučevanje je vendarle odraz učitelja kot individuuma, njegove osebnosti in občutka za delo z otroki. Iluzorno in futurno vidimo premik k zmanjšanju rizičnih dejavnikov v šoli v tem, da bi bili učitelji pripravljeni razumeti današnjega otroka in postmoderno družbo, da bi šli v korak s časom. Kaj pa pravzaprav to pomeni? To pomeni, da bi učitelji morali sprejeti dejstvo, da je v odnosu med generacijami prišlo do pomembnih sprememb. O tem piše Bajzek (2003a), ki meni, da odnos med učiteljem in učencem ni več avtoritaren, kot je bil nekoč. Danes so na prvem mestu potrebe učencev in ne znanje učitelja, kar pomeni, da je odnos med njima recipročen, o čemer smo že pisali. Gre za to, da morajo učitelji in vzgojitelji učence poslušati, da lahko razumejo njihove potrebe in jih dojamejo kot osebe. Poleg tega se šola mora zavedati, da je vzgoja enoten proces, ki vključuje med seboj različne komponente. To pa jo zadržuje, da ne more zanemarjati obstoječih odnosov in medsebojnega vpliva med različnimi sistemi, kar pomeni, da mora biti sestavni del komunikacijske mreže, v katero so že vpeti družina in izvenšolsko okolje. O drugačni vlogi učitelja v današnjem času piše Novakova (2005), ki meni, da se od učiteljev zahtevajo drugačne spretnosti kot nekoč, saj učitelj ni več ednini vir znanja,

poučevanje pa ni več transmisija, ampak vodenje in usmerjanje. V novi vlogi je učitelj pomočnik učencem, saj jih usmerja, spodbuja, motivira ter pomaga, da izboljšajo svoje sposobnosti, znanja in spretnosti.

O vlogi pedagoškega kadra sta že leta 1967 pisala Schafer in Polk (v Meško, 2002). Izpostavila sta za tisti čas revolucionarne ideje, saj so se njuna priporočila nanašala na kakovosten pedagoški kader, ustrezne metode poučevanja, iznajdljivost in prilagodljivost učiteljev za delo z različnimi učenci in skupinami učencev; predlagala pa sta tudi ustrezen šolski red, ki ne izloča tistih otrok, ki se ne morejo takoj prilagoditi šolskemu sistemu. Že takrat sta tudi predlagala opisno ocenjevanje.

Pol stoletja nazaj so že torej razmišljali o individualizaciji, o pomembnosti pedagoških delavcev, o opisnem ocenjevanju, pa vendarle imamo občutek, da to ni bilo nikoli slišano. Helena Alenka Bizjak je v pogovoru z Gržanom (2001) dejala, da bi se morali učitelji v šoli dobro počutiti, o sebi pa imeti dobro samopodobo; šele tako bi namreč lahko bili motivirani za prevzemanje pobud in odgovornosti. Taki učitelji bi bili sposobni videti v učencih posameznike in iz njih priklicati najboljše. Prepreka, ki onemogoča boljše učitelje, se dogaja že v izobraževanju učiteljev, saj se le-te preveč pripravlja na standardne, povprečne učence. Vemo pa, da je vsak učenec posebej in ima svojo osebnost. Zato bi morali biti učitelji odprti za drugačnost, srčni, učence pa bi morali naučiti se učiti<sup>47</sup> in jim nuditi pomoč pri vrednotenju informacij in znanja.

Na tem mestu bi omenili še razpravo Kovač Šebartove (2002, v Devjak s sodelavci, 2007), ki je oprta na pedagoško teorijo Gogale, po kateri ima učitelj tri načine za vzpostavitev odnosa učitelj – učenec. Učitelj lahko pritegne učenca osebno, s svojo osebnostno močjo; z osebnim načinom dela; s predmetom in učno snovjo. Kot vidimo, je osebno kar dvakrat izpostavljeno. Učiteljeva osebnost, karizma je pomemben dejavnik, za katerega menimo, da tudi vpliva na način dela. Novakova (2005) celo meni, da je pomembnost učiteljeve osebnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu splošno sprejeto načelo, ki se odraža v izreku, da »dobra šola stoji na dobrem učitelju«. Kljub temu da učitelj posreduje znanja pod vplivom teorij in zacementiranih učnih načrtov, pa vendarle lahko ob vključitvi osebne note to izpelje na zanimivejši način, kot pa nekdo, ki poučuje ali vzgaja samo zato, da ima službo. Res pa je, da

---

<sup>47</sup> Metaučenje

je včasih težko motivirati učence pri obravnavi učne snovi, ki jih sploh ne zanima, zato je učna snov tudi pomemben dejavnik pri vzpostavljanju odnosa z učenci.

Z vzpostavitvijo pozitivnega odnosa med pedagoškim kadrom in učenci lahko delno omilimo dejavnike prestopništva, ki se pojavljajo v šoli. Čeprav je to le delček mozaika, se vendarle splača potruditi. Na tem mestu se zavedamo, da bi bilo treba marsikaj spremeniti že v samem izobraževanju učiteljev. Ni dovolj, da je kriterij za vpis na fakulteto število točk doseženih na splošni maturi. Na tak način se preverja in dokazuje faktografsko znanje. Ali ni mogoče pomembna tudi osebnost bodočih učiteljev, njihove vrednote? Kdo pa to preverja?

Menimo, da bi se moral vsak, ki se odloča za pedagoški poklic, zavedati, da je pedagog ali učitelj tisti človek, ki delo opravlja z dušo in telesom. Gogala govori o tem, da mora biti učitelj osebna avtoriteta, kar je » ... vedno samo tisti človek, iz katerega izvira neka svojevrstna osebna moč, tako da je za nas avtoritativen, če to hočemo ali ne, če ga priznamo ali se mu upiramo. V čem je njegov vpliv in njegova osebna sila, je psihološko težko določiti. Gotovo pa je v zvezi s celotnim bistvom njegove osebe, z njegovo prepričanostjo in gotovostjo, z njegov osebno uravnovešenostjo ter enotnostjo, z eno besedo, z njegovo osebnostjo.« (2005: 195, v Peček Čuk in Lesar, 2009: 221).

## 3.2 ZAVODSKA VZGOJA

### 3.2.1 Vpogled v zgodovino totalnih ustanov

O totalnih ustanovah je, vsaj kar se literature tiče, v slovenskem prostoru bore malo napisanega. Pionirsko delo na tem področju je začel Vito Flaker, ki je proti koncu 80-ih let izdal *Hrastovške anale* (1988), katerim je dodal priredbo Goffmanovega *Azila* (1961), 10 let pozneje pa je izdal delo *Odpiranje norosti* (1998), ki obravnava vzpon in padeč totalnih ustanov. V omenjenih delih je poudarek na totalnih ustanovah, katerih prebivalci imajo duševne motnje. Gre torej za psihiatrične ustanove. V naši raziskavi pa so zajeti mladostniki, ki imajo težave z vedenjem in osebnostjo ter večji del odrasčanja živijo v vzgojnih domovih. Ker pa vzgojni domovi prav tako sodijo med totalne ustanove, bomo na začetku naredili kratek vpogled v le-te.

Geneza totalnih ustanov sega v srednji vek, vendar te ustanove nimajo z današnjimi skoraj nobene skupne lastnosti. Kot piše Flaker, so se vse totalne ustanove oblikovale v 19. stoletju ali celo kasneje (npr. koncentracijska in begunska taborišča). Eksplicitni prednik ustanov, ki obravnavajo marginalne in deviantne skupine dandanes, je edino splošni špital (Flaker, 1998). Omenjeni špital ni bil medicinska ustanova, ampak neke vrste sodna struktura, ki je sama odločala, sodila in izvrševala, o čemer piše Foucault (1998, v Dežman, 2002). Poleg špitala so v srednjem veku delovali še dvor, samostan in gobavišče, ki so bili, v primerjavi s sodobnimi totalnimi ustanovami, »stopljeni« s takratno družbo in so dejansko le-to tudi predstavljali, poleg tega pa niso imeli javnega mandata in specializiranosti. Dejstvo je, da nobena izmed teh prototalnih ustanov ni preživela prehoda iz fevdalizma v kapitalizem (Flaker, 1998). S tem se je končal obstoj teh prvotnih totalnih ustanov, hkrati pa se je spremenila njihova družbena funkcija.

Zametki totalnih ustanov v pravem smislu so v evropskem prostoru nastali v 17. stoletju, v času »velikega zapiranja«, kot to imenuje Foucault (1972, v Flaker, 1998: 71), ko so revne in deviantne skupine zaprli v splošne zaprte ustanove. V teh ustanovah, ki jih Flaker imenuje totalne praustanove, so se znašli brezdomci, ostareli, invalidi, sirote, vojaki, prostitutke, brezumni in še kdo. Z velikim zapiranjem so nevtralizirali nevarnost uporov ter »pospravljanje« vedno hitreje rastočih mest (Flaker, 1998). Ključni pojem meščanskega izključevanja je vrednost. Nevredni sicer ostanejo v mestu, vendar izključeni iz skupnosti, ki je ne bogatijo s svojim delom. Z ločevanjem na vredne in nevredne ter institucionalizacijo ljudi, ki motijo mir in red, so ustvarili zaokroženo podobo globalne družbe, kjer ni več zunanje sfere, ki bi omogočila izločanje (Flaker, 1998). Veliko zapiranje je bilo tako po mnenju avtorja moralna korekcija, saj je zapiranje poleg zadušitve potencialnih nemirov, ustvarjalo mesto kot mirno in urejeno urbano celoto. Pomembna pa je bila tudi pacifikacija urbanega prostora ter moralizacija javnosti, zaradi česar so se v zaprtih ustanovah znašli tudi homoseksualci, svobodomiselní, spolno bolni ... oziroma vsi, ki so bili tretirani ter etiketirani kot neprijetni in nemoralni za takratni čas.

### 3.2.2 Delovanje totalnih ustanov

Ves čas že govorimo o totalnih ustanovah, nismo pa še definirali termina totalno. Avtorstvo termina lahko pripišemo Goffmanu, ki pravi, da izvaja ustanova, ki vključuje vse vidike

posameznikovega življenjskega kroga, kamor prišteva delo, zabavo, rekreacijo, totalno zajetje. Le-to pa simbolizirajo tudi pregrade, ki jih taka ustanova zgradi med seboj in zunanjim svetom. Gre za neke vrste fizično ločenost in oddaljenost od ostalega sveta (v Flaker, 1989). Življenjski cikel posameznika vključuje spanje, igro, delo na različnih lokacijah in z različnimi soudeleženci ter brez vseobsegajočega načrta. V totalnih ustanovah pa temu ni tako. Goffman delovanje v totalnih ustanovah opiše v štirih točkah, in sicer:

1. »vsi vidiki življenja se odvijajo na istem kraju in pod isto oblastjo;
2. vsaka faza dnevne aktivnosti se odvija vpričo velikega števila drugih ljudi, ki so enako obravnavani in od katerih zahtevajo, da delajo isto stvar skupaj;
3. za vse dejavnosti obstaja urnik, ki je vsiljen od zgoraj s sistemom eksplicitnih formalnih pravil in telesom uradnikov;
4. različne vsiljene dejavnosti sestavljajo enotni racionalni načrt z namenom, da se zadovolji uradni cilj ustanove« (Flaker, 1989: 76).

Delovanje totalnih ustanov torej temelji na skupinskosti. Posameznik izgubi svojo individualnost in nenazadnje tudi identiteto. Postane »oseba« brez osebnosti oziroma jaza. Flaker nadaljuje, da se jaz (ang. self) z nizom degradacij, poniževanj in profanacij sistematično, čeprav nezavedno mortificira. Totalne ustanove tako posamezniku »vzamejo« tisto, kar ga v civilni družbi naredi za osebo z samodeterminacijo, avtonomijo in svobodo delovanja.

## **Komponente**

Flaker (1998) meni, da ob vstopu v totalno ustanovo ne le, da analiziramo in na podlagi simptomov in pokazateljev sklepamo na totalnost ustanove, temveč tudi začutimo, kako učinkuje na nas. To učinkovanje pa je posledica komponent, ki v različni sestavi, z raznimi substancami in vsebinami ter oblikami tako delujejo.

Prvo komponento predstavlja zapora prostora, s katero totalna ustanova loči varovance od širše skupnosti, jih zapre in tako omogoči nadzor nad njimi, hkrati pa ustvari dialektiko med »zunaj« in »znotraj«. Tako omeji življenje stanovalcev na en prostor in jih izloči iz vsakdanjih družbenih dogodkov.

Kolektivnost kot druga komponenta omogoča zadrževanje večjega števila ljudi na istem kraju. Predstavlja kontaminiranost osebnega prostora ter simbolizira enotnost in masificirano identifikacijo.



Naslednja komponenta vključuje ideologijo, ki reducira. Le-ta poenostavlja življenje v totalnosti, saj v tovrstnih ustanovah vlada enoten označevalni režim, kjer besede niso več pomembne, nimajo več učinka v praksi in tako postanejo le retorični ornament.

Ljudje v totalni ustanovi se delijo na dva jasno ločena pola, med katerima ni prehodnosti in zamenljivosti. O tem priča komponenta razcep na osebje in varovance. Na tem mestu so odnosi natančno urejeni. En pol ima oblast, drugi pa je predmet le-te. To dvojnost zaznamujejo zunanje insignije (uniforme, ključi), ki naredijo osebje prioritarno, stanovalce pa ubogljive.

Komponenta skrbniška oblast predpostavlja, da stanovalci pripadajo osebju in so jim na voljo. Po drugi strani pa je osebje odgovorno za stanovalce.

Totalna ustanova s svojim delovanjem procesira ljudi, saj ima svoj vhodni in izhodni del, med katerima naj bi prišlo do spremembe oz. spreobrnjenja ljudi.

Kot zadnja komponenta totalnosti je načrt. Le-ta je heteronomen, udeleženci ga samo izvajajo. Načrt zajema natančno izdelana pravila, ki obvladujejo življenje v tovrstni ustanovi.

Ob konkretnih posebnostih pa imajo totalne ustanove značilnosti, po katerih v načelu organizirajo svoj material: to so njihovi atributi.

## **Atributi**

Totalnost, kot prvi atribut, se nanaša na skrb ustanove za vse vidike varovančevega življenja ter za vse njegove potrebe in dejavnosti.

Negospodinjskost pomeni tovarniško bivanje, saj so gospodinjska opravila uvrščena v racionalno delitev dela ter niso utemeljena na liku gospodinje. Spolnost in prehranjevanje, ki sta sicer del gospodinjstva, sta v totalni ustanovi izstopajoči temi.

Z negacijo civilnih vlog in redukcijo na en sam vidik bivanja v totalni ustanovi se proizvaja homogenost. Istočasno varovance deseksualizira, saj je vsak posameznik predstavnik svoje vrste in kategorije, ki pa nima veze s spolom.

Artificielnost se nanaša na umetno, nenaravno stanje, kakršno je pravzaprav v totalnih ustanovah. Te ustanove so umetne tvorbe, ki jih tvorijo ljudje, ki niso rojeni v tej skupnosti, vzorci, ki se v totalnosti oblikujejo, pa so nenaravni.

Atribut nebesednosti se kaže v tem, da je učinek totalne ustanove predvsem nebeseden. Pomembnejši so pogledi, stvarne ureditve, premiki po lestvicah. Še posebej nepomembne so besede varovancev, ki nimajo praktičnega učinka in se interpretirajo kot simptom.

Kot zadnji atribut je kaznovanost, ki je poleg nagrade (dresure) temelj uravnavanja in način upravljanja z ljudmi (Flaker, 1998).

Predstavljene komponente in atributi predstavljajo življenje v totalni ustanovi, ki je pravzaprav odrejeno s strani nekih višjih oblasti, stanovalci oziroma oskrbovanci pa so pasivni, razvrednoteni ter fizično in psihično odvisni od osebja in oblasti.

Obravnava posameznika v totalni ustanovi torej ni povezana samo z njegovo motnjo, temveč tudi z upravljanjem institucije, posameznikovo prilagodljivostjo in njegovim vedenjem znotraj totalnosti (Dežman, 2002).

Totalnost v neki ustanovi ne pomeni enake totalnosti v drugi ustanovi. Flaker (1989) meni, da je totalna ustanova sociološki pojem ter da nobena od konkretnih totalnih ustanov nima vseh značilnosti totalne ustanove, istočasno pa nobena od značilnosti totalnih ustanov ni značilna samo zanje.

Naš namen ni, da bi natančno razdelali delovanje in značilnosti totalnih ustanov. Želeli smo narediti samo kratek vpogled v to področje, saj je, kot smo že omenili, delovanje totalnih ustanov hkrati tudi delovanje vzgojnih zavodov, o katerih bomo pisali v nadaljevanju.

### **3.2.3 Zavodska vzgoja otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti**

Začetek institucionalne (zavodske) vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti<sup>48</sup> v Sloveniji sega v leto 1874, ko je tedanja deželna oblast v ljubljanskih prisilnih delavnicah ločila mladoletne storilce kaznivih dejanj od polnoletnih<sup>49</sup>. Mladoletnike so poimenovali korigende, kar je pomenilo popravljeni. Poleg učenja raznih obrti so v zavodih za otroke in mladostnike učili še pisanja, branja, računanja, imeli pa so tudi verouk. V začetku 20. stoletja je nad delovanjem teh zavodov bdela mladinski sodnik Fran Miličinski, po zaslugi katerega se je stanje bivalnih pogojev ter vzgoje in izobraževanja bistveno izboljšalo. V tistem času je bilo vodenje tovrstnih zavodov prepuščeno salezijancem, ki so delovali po vzgojnih načelih Don Bosca.

<sup>48</sup> Škoflek v prispevku uporablja besedno zvezo otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki smo jo zamenjali z otroci in mladostniki z motnjami vedenja in osebnosti.

<sup>49</sup> Zgodovino zavodske vzgoje smo povzeli po Škofleku (2006).

Naslednje, novo razvojno obdobje zavodske vzgoje se začne po drugi svetovni vojni. Najprej so ustanovili mladinske domove za otroke – vojne sirote, nato pa so med letoma 1946 in 1964 postopno ustanovili deset zavodov za otroke in mladostnike, ki so dobili domicile v nacionaliziranih gradovih, graščinah, samostanih in kasarnah. Razsežnost in velikost domicilov je imela tudi negativno stran, saj so se kapacitete otrok in mladostnikov večale, kar je omogočalo več podtalnega delovanja ter negativno osebno infekcijo. Poleg tega je bilo težje doseganje vzgojnih in prevzgojnih ciljev, ta številčnost pa je pomenila tudi večjo mentalno-higiensko obremenitev osebja ter obremenitev lokalnega prebivalstva s tujimi problemi.

Tretje obdobje razvoja zavodske vzgoje se je začelo z eksperimentom v Logatcu (1967–1971), kjer so zmanjšali kapaciteto otrok in mladostnikov, uvedli so demokratično vzgojo, pri reševanju problemov so uporabljali Rogersov pristop, zavod so odpirali navzven itd. S tem eksperimentom se je začela zgodnja normalizacija zavodske vzgoje v Sloveniji.

Zadnje razvojno obdobje, ki se je začelo leta 1985 in še vedno traja, pa je usmerjeno v intenziteto normalizacije zavodske vzgoje, ki vključuje prostorsko prenovo in novogradnje, nato pa še vsebinsko nadgradnjo. Na ta način so uvedli in še uvajajo novosti, ki jih nekatere evropske države<sup>50</sup> že dalj časa uspešno izvajajo in katerih skupni cilj je normalizacija zavodske vzgoje.

Še preden pa se podamo v sfero normalizacije, bi radi osvetlili termin humanizacija, ki se z normalizacijo povezuje. O relaciji med njima Škoflek (2006) pravi, da je normalizacija predmet praktičnih prizadevanj nadaljnje humanizacije zavodske vzgoje.

### 3.2.4 Humanizacija

O humanizaciji je zelo malo napisanega, še posebej o humanizaciji v vzgojnih zavodih. Pri razlagi termina humanizacija nam bo v pomoč prispevek<sup>51</sup>, ki sicer govori o humanizaciji znotraj ustanov, ki skrbijo za zdravje posameznikov, vendar je podan tudi splošen opis termina.

Termin humanizacija se pojavlja v znanstvenih razpravah na področjih zdravstvenega skrbstva, bolnišnične oskrbe, etike, tehnologije, zdravstvene politike ter tudi v relaciji med zdravstvenimi profesionalci in ljudmi, ki rabijo njihovo pomoč in podporo. O humanizaciji so

<sup>50</sup> Nizozemska, Nemčija, Švedska, Danska, Norveška.

<sup>51</sup> D. V. de Almeida in E. Correa Chaves (2009). *Teaching humanization in undergraduate nursing education programs.*

začeli govoriti že v 50-ih letih prejšnjega stoletja, ko so opisovali dejavnike, ki v zdravstvu spodbujajo humanizacijo oziroma dehumanizacijo. Približno 20 let kasneje pa so v Severni Ameriki termin tudi prvič definirali. Zаметki le-tega so osnovani na premisi, da ima človeški obstoj biološke in psihološke potrebe. Vendar pa rekognicija samo bioloških ali psiholoških potreb ni dovolj za zadovoljitev potreb posameznika. Tako humanizacija poleg že omenjenih potreb vključuje še pravice posameznika, njegovo individualnost, dostojanstvo, avtonomijo in subjektivnost.

Pri humanizaciji v takšnih ali drugačnih institucijah je izrednega pomena relacija med ljudmi, še posebej med skrbniki in »pacienti«, kot navajata avtorici. Ravno na podlagi odnosa udeležencev znotraj institucije lahko rečemo, ali je interakcija humanizirana ali ne.

Pri humanizaciji gre torej za neko človeškost, na kar kaže že morfem human, ki pomeni človek oziroma človeški. Morfem human se pojavlja tudi pri organizacijah, ki skrbijo za dobro ljudi, za zadovoljevanje njihovih potreb ... Humanizacija po našem mnenju pomeni zadovoljevanje osnovnih človekovih potreb, spoštovanje integritete in s tem omogočanje posamezniku, da živi človeka vredno življenje, kar pa seveda zajema in vključuje vse sisteme in podsisteme, v katere je ta ali oni vključen.

Kot konkretna in oprijemljiva nadgradnja humanizacije je normalizacija, ki ji namenjamo naslednje podpoglavje.

### 3.2.5 Normalizacija

Termin normalizacija je bil v slovenskem prostoru dokaj neznan vse do leta 1990. Neznan je bil v smislu, da se ni uporabljal v strokovnem pisanju, na strokovnih seminarjih in v drugih strokovnih dejavnostih. V razvitih zahodnih državah pa sta bila termin in usmeritev že v 70. letih zelo pomembna za razvoj institucionalnega in drugega obravnavanja duševno prizadetih, telesno prikrajšanih, ljudi s psihosocialnimi težavami, storilcev kaznivih dejanj ter otrok in mladostnikov s težavami v odraščanju (Dekleva, 1993a).

V slovenskem prostoru je pionir uvajanja normalizacije Bojan Dekleva. Začetke normalizacije v svetovnem merilu pa najdemo že v delih Montessorijeve, Becka, Shakowa, kot vodilno načelo v skrbi za duševno prizadete in kot težnja, da se duševno prizadetim omogoči eksistenca, ki naj bo čim bolj podobna normalni, pa je bilo zapisano v danski zakonodaji že

leta 1959. Wolfensberger danski definiciji očita to, da se omejuje samo na duševno bolne ter da se osredotoča na končni rezultat. Slabih deset let kasneje pa se tovrstna ideja pojavi še v švedski zakonodaji. Bengt Nirje je definiral normalizacijo kot proces, v katerem »duševno prizadetim naredimo dostopne tiste vzorce in pogoje vsakdanjega življenja, ki so čim bolj podobni normam in vzorcem običajnega (ang. mainstream) življenja« (Dekleva, 1993b: 15). Definicija švedske zakonodaje se od danske razlikuje po tem, da poudarek normalizacije ni na končnem rezultatu, temveč na procesu. Glavni namen je torej omogočiti sodelovanje v »normalnih« pogojih, ki pa lahko vodijo k različnim rezultatom.

V samem začetku je bila normalizacija opredeljena kot tehnična in organizacijska možnost koordinativnega dela. Leta 1969 pa je Američan Wolfensberger razumevanje normalizacije opredelil kot ideologijo in cilj sam po sebi. Poskušal je oblikovati definicijo normalnosti, ki bi bila ustrezna in uporabna na različnih segmentih institucionalnega obravnavanja stigmatizirane populacije in ki bi hkrati ne bila vezana na že obstoječe institucionalne ideologije in modele. Kot teoretično izhodišče si je izbral teorijo institucionalnega stigmatiziranja, na podlagi katere je določil normalizacijske zahteve, ki učinkujejo nasproti vsem procesom stigmatiziranja (Dekleva, 1993b).

Na teoretičnem izhodišču je Wolfensberger začel razvijati razumevanje normalizacije, ki je manj vezana na predstavo končnega cilja, ampak bolj poudarja značilnosti procesa socialnih odnosov. Tako je v obdobju desetih let izdelal tri definicije normalizacije. Normalizacija je:

1. »uporaba sredstev, ki so kulturno kar najbolj normativna, da bi vzpostavili in vzdrževali osebna vedenja in značilnosti, ki so kulturno v najvišji meri normativna« (Wolfensberger in Glenn, 1973, v Dekleva, 1993b: 18);
2. »uporaba sredstev, ki so kulturno kar najbolj normativna, da bi vzpostavili, omogočili in podprli vedenja, izgleda in interpretacije, ki so kulturno najbolj normativna« (Wolfensberger, 1980, v prav tam);
3. »uporaba kulturno normativnih in v optimalnem primeru celo kulturno pozitivno vrednotenih sredstev, da bi omogočili (družbeno razvrednotenim) osebam, da bi dosegle in vzdrževale kulturno pozitivno vrednotene socialne vloge« (Wolfensberger, 1983, v prav tam).

Wolfensbergerjeve definicije pa niso prepričale vseh strokovnjakov na področju normalizacije. Predvsem britanski pisci so vsebino termina razumeli manj tehnološko. Zakonca Brandon sta, sicer izhajajoč iz Wolfensbergerjeve teorije, normalizacijo poimenovala kot načela običajnega življenja (ang. ordinary living principles), katerih je pet:

- »dobri medčloveški odnosi;
- različne možnosti izbire;
- povečana participacija;
- osebni razvoj;
- resnično »mešanje« ljudi (kot nasprotje segregaciji)« (v Dekleva, 1993b: 19).

Obstajajo torej različne opredelitve termina normalizacija. Ves čas se sprašujemo, kaj pa je pravzaprav normalno. Sprašujemo se, ali je to to, kar sprejema in živi večinska družba? Flaker (1993, v Krajnčan, 2006) se sprašuje, če je to tisto, česar člani družbe ne zaznavajo ali doživljajo kot nenavadno, posebno ali celo vredno pozornosti, ker je kulturno tipično ali ker je znotraj obsega »pričakovanega«. Krajnčan (prav tam) meni, da je določanje normalnosti za osebe, ki so stigmatizirane in etiketirane, določanje drugačnosti same. Normalizacija se povezuje tudi z decentralizacijo, profesionalizacijo, diferenciacijo in integracijo. Poleg vsega pa je pomembno ozaveščanje in nujnost, kot meni Scheipl (1993, v prav tam), da družba vsakokrat na novo definira »svojo normalnost«, da opazi tiste, ki od tega merila izstopajo. Dejstvo pa je, da čim višje je razvita družba v smislu humanizacije in demokratizacije, tem težje je določiti mejo med normalnostjo in nenormalnostjo.

Termin normalizacija se pogostokrat napačno razume in interpretira. Wolfensberger (1980, v Dekleva, 1993b) navaja, da je eno izmed pogostih tolmačenj, da gre pri normalizaciji za zagotovitev »normalnega« življenjskega standarda, kar seveda ne drži. Poleg tega naj bi v zavodih za otroke in mladostnike normalizacija omogočala mnogo bolj »normalno« obravnavo kot v »normalnih« šolah. Nekateri pojmujejo normalizacijo kot omogočanje življenja brez meja ter doseganje maksimalnih ciljev in možnosti razvoja. Avtor nadaljuje, da je zmotnost tovrstnih interpretacij v tem, da pri normalizaciji ne gre za »normalnost« v statističnem smislu, temveč za normativnost v smislu veljavnih socialnih norm, ki zahtevajo pozitiven socialen odnos z ljudmi. Še posebej pa omenjeni avtor nasprotuje enačenju normalizacije z zdravljenjem, rehabilitacijo, socializacijo ipd., saj meni, da vsako tako obravnavanje povečuje stigmo, namesto da bi ustvarjalo pogoje za integriranje.

Po mnenju Wolfensbergerja poteka proces normalizacije na treh ravneh, in sicer osebni ravni, ravni primarnih in vmesnih socialnih sistemov ter na ravni sistema družbe. Osebna raven normalizacije pomeni oblikovanje, poimenovanje in interpretiranje posameznika na način, ki temelji na poudarjanju podobnosti z ostalimi in ne na razlikovanju. Druga raven predstavlja oblikovanje in interpretiranje posameznikovih ožjih sistemov tako, da okolje in posameznike

prikazuje v pozitivni luči. Pri zadnji, tretji ravni pa gre za oblikovanje kulturnih vrednot, stališč in stereotipov, ki so čim bolj naklonjeni kulturnim in drugim različnostim (1980, v Dekleva, 1993b).

Normalizacija naj bi potemtakem zajemala vse sisteme, v katere je vključen posameznik, od njegovega jaza (ang. self-a), preko primarnih sistemov, kot je družina, vključujoč še sisteme sekundarne socializacije pa vse do družbe oziroma vrednot in veščin, ki veljajo za neko kulturo in družbo.

Normalizacija tako predstavlja holističen proces, ki ima različne definicije, uporabnost in realizacijo. Čeprav je Wolfensberger naredil bistven premik v razumevanju normalizacije, se z njim ne strinjajo vsi. Tudi Skalarja (1993) njegova interpretacija ni povsem zadovoljila, zato jo je definiral na svoj način. Po njegovem mnenju bi moral termin normalizacije vsebovati sledeče vidike:

1. ustvariti v zavodu take pogoje, ki bi omogočali stanovalcem<sup>52</sup> zadovoljevanje njihovih potreb;
2. vključiti v institucijo, njene pogoje delovanja in programe takšne smernice, ki bi stanovalcem zagotavljale čim bolj enakopraven status z vrstniki izven institucije;
3. iz institucij odstraniti elemente, ki povzročajo hierarhično pozicijo zavodskih uslužbencev. Življenje v instituciji naj bi delovalo po pravilih, ki so rezultat dogovora stanovalcev in uslužbencev;
4. izključiti in odstraniti dejavnike, ki delujejo stigmatizirajoče ter na ta način postavljajo stanovalce zavoda v manjvreden položaj. Med te dejavnike sodijo arhitekturna ureditev zavoda, notranja opremljenost, organizacija, režim, način vodenja, medsebojni odnosi.

Skalar torej vidi normalizacijo kot zavestno izključevanje tistih dejavnikov in pogojev zavodskega življenja, ki delujejo stigmatizirajoče. Namesto tega naj bi v zavodu ustvarili take pogoje, ki bi bili čim bolj izenačeni s pogoji bivanja in življenja izven zavoda.

Humanizacijo, normalizacijo, tudi deinstitutionalizacijo in diferenciacijo, ki ju nismo omenili, lahko imenujemo podpomenke višje kategorije, imenovane inkluzija. Definiranje inkluzije,

---

<sup>52</sup> Skalar v prispevku uporablja besedo gojence, nam pa se zdi ustrežnejša beseda stanovalec.

primerjavo z integracijo ter povezavo s socialno integracijo pa prikazuje naslednje podpoglavje.

### **3.2.6 Inkluzija**

Izraz inkluzija izvira iz latinske besede *inclusio*, kar pomeni vključitev, sklenjenost, pripadanje. Doprinos inkluzivne pedagogike je v principu izbire za uveljavljanje in povečevanje raznovrstnosti v vzgoji in izobraževanju. Temelj inkluzije predstavlja dejstvo, da sta heterogenost in različnost normalni (Krajnčan, 2006).

Za samo razumevanje inkluzije se nam zdi pomembno, da predhodno razložimo še pojma integracija ter socialna integracija, ki sta predpogoja za uspešno inkluzijo.

#### **Integracija versus inkluzija**

Porter (1995, v Kopal Grum in Kopal, 2009) kot razliko med integracijo in inkluzijo navaja dejstvo, da se integracija povezuje bolj s tradicionalnimi usmeritvami v šolstvu, medtem ko je inkluzija vezana na sodobne, demokratične vzgojno-izobraževalne sisteme.

Značilnosti integracije:

- usmerjenost na učenca;
- ocenjevanje učenca s strani specialistov (specialnih pedagogov);
- poudarek je na diagnosticiranju težav ter napovedovanju uspešnosti;
- izdelava individualiziranega načrta za otroka ter
- umestitev otroka v določen program in izvajanje načrta.

Značilnosti inkluzije:

- usmerjenost na razred;
- preverjanje metod poučevanja in učenja;
- sodelovanje pri reševanju problemov;
- strategije za učitelje ter
- prilagodljivo in podporno razredno okolje (Kopal Grum in Kopal, 2009).



Avtorici ugotavljata, da v klasičnem integracijskem modelu socialne komponente niso zajete. Otrok je namreč ocenjen, vrednoten, razvrščen s strani specialistov, ki imajo aktivno vlogo, medtem ko je sam otrok postavljen v ozadje. Tudi njegovi sošolci, vrstniki in učitelji so v tem procesu pasivni. V nasprotju z integracijo pa je inkluzija usmerjena v razred, v sodelovanje med akterji, ki ustvarjajo klimo v razredu ter kar je najpomembnejše, otrok oziroma učenec s posebnimi potrebami<sup>53</sup> je aktiven soustvarjalec dogajanja v razredu in na šoli.

Razliko med integracijo in inkluzijo lahko predstavimo še v vidika medicinskega in socialnega modela oziroma obravnave otrok s posebnimi potrebami.

Medicinski model določeno težavo ali motnjo razume kot individualno lastnost, primanjkljaj in ne zajema odnosne in socialne razsežnosti pojava. Tako težava ali deficit postane motnja šele takrat, ko jo okolje zazna kot motnjo in jo tako tudi definira. Definiranje motnje oziroma prizadetosti pa je nujno situacijsko in socialno pogojeno. Tu pa nastopi socialni model obravnave, ki vodi k načrtovanju pomoči, kjer ni cilj samo odprava deficitov, temveč iskanje virov v posamezniku in okolju ter samokrepitev posameznika za boljšo vključitev v okolje (Zorc Maver, 2000).

Navajamo še definiranje medicinskega in socialnega modela Griffinove (2008), ki kot bistveno razliko navaja dejstvo, da je medicinski model tradicionalen, kjer je posameznik viden kot oseba z deficitom ter je fokus delovanja usmerjen v težave posameznika ter v to, česa ne zmore narediti. Socialni model pa nudi bolj konstruktiven pristop k posamezniku, ki mu omogoča potencialne za razvoj, učenje in napredek ter okolju pomaga deficite videti kot del življenja.

Po definiciji medicinskega modela je skrb za posameznika z deficitom usmerjena v cilj. Kako lahko naredimo posameznika bolj normalnega. Problem je tako posameznik in njegova prizadetost, rešitev pa je videna kot adaptacija v »ne prizadet« (ang. non-disabled) svet, pogostokrat preko medicinske intervencije. Na drugi strani pa socialni model priznava, da je diskriminacija posameznikov s posebnimi potrebami kreirana s strani družbe in ne s strani deficita teh ljudi. Skrb je tako usmerjena v vprašanje in cilj. Kaj je potrebno, da aktiviramo te ljudi, da bodo lahko realizirali svoje potencialne ter imeli izpolnjeno življenje. Slednji model

---

<sup>53</sup> Po Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 70/2005) so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci. V besedilu bomo uporabljali besedno zvezo otroci s posebnimi potrebami (OPP) oziroma posameznik z deficitom.

posameznikom z deficitom omogoča priložnost za spremembe, razvoj, neodvisnost in popolno vključenost v družbo (prav tam).

Če povzamemo razlikovanje med integracijo in inkluzijo, lahko rečemo, da je bistvena razlika v tem, da je pri integraciji OPP adaptiran v okolje, ki stremi k temu, da normalizira OPP ter ga prilagodi svojim zahtevam. Inkluzija pa je usmerjena ravno v okolje, ki obdaja OPP, saj temelji na dejstvu, da je različnost normalna in da ima vsak posameznik, ne glede na deficite, možnost in pravico, da izrazi in izpopolnjuje svoje potenciale.

Podajamo še mnenja avtorjev, ki navajajo, da v nekaterih kontekstnih koncepta integracije in inkluzije postaneta nejasna, saj sta odprta za različne variante. Integracija pomeni, da se otroke iz specialnih šol delno ali popolnoma vključi v redne šole. V praksi pa ima integracija več oblik. Lahko predstavlja lokacijsko in/ali socialno integracijo, vključuje delno ali popolno izvajanje veljavnega učnega načrta ter otrok je lahko vključen v lokalno šolo ali v šolo v drugi soseščini. V tem primeru termin inkluzija preprosto pomeni fizično lociranje OPP v redne šole. O tem govori tudi dokument *Excellence for All Children* (DfEE, 1997), kjer je navedeno, da so OPP, ki so bili doslej v specialnih šolah, vključeni v redne šole (v Black Hawkins, Florian in Rouse, 2007).

**Integracija**  $\implies$  **socialna integracija**  $\implies$  **inkluzija**<sup>54</sup>

Vmesni člen med integracijo in inkluzijo predstavlja socialna integracija, ki si prizadeva za vključevanje različnih deprivilegiranih skupin v družbo, kjer bi imeli na voljo enakopravne možnosti uveljavljanja svojih potreb, kot to definira Krajncan (2006).

Socialna integracija je pogoj za inkluzijo menita Kobal Grumova in Kobalova (2009). Navajata še definicijo socialne integracije, po kateri je le-ta ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti otrok s posebnimi potrebami v socialno okolje<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Zapis odnosa med integracijo, socialno integracijo in inkluzijo smo povzeli po Kobal Grum in Kobal (2009: 38).

<sup>55</sup> Thomas, Walker, Webb (1998, 2005), Topping, Malloney (2005), v prav tam. Dodajamo še, da socialna integracija ni vezana samo na otroke s posebnimi potrebami, temveč tudi na odrasle, ki so zaradi takšnih ali drugačnih deficitov socialno izključeni.

Proces socialne integracije ter inkluzije je vezan na vzgojo in izobraževanje. Je prisposoda za socialno vključenost vseh otrok, ne glede na njihove zmožnosti, primanjkljaje ter telesne ali socialne deficite.

Skalar (2007) pravi, da je socialna vključenost pot k učni in socialni uspešnosti, kar implicitno pomeni manj vedenjskih težav oziroma pot k otrokovemu prosocialnemu vedenju. Socialno vključeni pa naj bi bili še posebej otroci, ki so telesno, funkcionalno, psihično ali socialno drugačni, kot še dodaja avtor. Tudi Krajncan (2006) meni, da je potrebno poskrbeti za otrokovo socialno vključenost v šoli, saj bo le tako lahko dosegal storilnostne rezultate v obsegu standardov šole. Pozitivni rezultati oziroma učna uspešnost pa pomenita manj vedenjskih težav ter boljši socialni položaj posameznika.

Pri obravnavi socialne vključenosti in inkluzije ne smemo mimo vloge učitelja. Kavklerjeva (2009) navaja, da je najpomembnejša kompetenca današnjega učitelja prepoznavanje in upoštevanje učnih razlik med učenci, kar je tudi bistvo inkluzije. Za inkluzivno poučevanje je potrebna fleksibilna organizacija ter timski pristop k tovrstnemu delu. Avtorica v nadaljevanju omenja dejstvo, da le timsko soustvarjanje daje učitelju samozavest, da sprejme OPP v razred in mu omogoči optimalni razvoj potencialov. Prav tako pa je učitelj s svojim vedenjem, odnosom in pomočjo OPP model za ostale učence v razredu in tudi za druge učitelje. Vsak otrok je individuum, različen od ostalih. Naloga učitelja je, da z vsemi otroki, ne glede na individualne značilnosti, ravna z enako skrbjo, vendar ne na enak način. Način dela pa je odvisen od individualnih značilnosti in zmožnosti otroka (Griffin, 2008). Skalar (2007) meni, da morajo za OPP veljati enaka pravila, enake naloge ter enake zahteve kot za ostale. Drugačne prijeme lahko učitelj uporabi le v zvezi s primanjkljajem ali težavo OPP, vendar mora o tem obvestiti vse učence.

Inkluzivna šola ni vezana le na učitelja, ki ima v razredu OPP, temveč na celotno organizacijo šole, ki pomembno vpliva na učinkovitost dela ter zavzetost učiteljev in drugih strokovnih delavcev. Organizacija šole pa je odvisna od: vodstva šole, nagnjenosti k spremembam, prilagajanju okolja in opreme, strategij izrabe časa, razvoja virov ter od povezave šole z okoljem (Kavkler, 2008, v Kavkler, 2010).

Inkluzivna šola je šola, ki zadovoljuje potrebe vseh učencev, spodbuja sobivanje, ne diskriminira, je nestigmatizirajoča ter se približuje ideji pravične šole za vse učence oziroma eni šoli za vse (Skalar, 2009).

Procese vzgoje in izobraževanja poleg šol izvajajo še institucije, v katere so zaradi spleta okoliščin nameščeni otroci in mladostniki. Krajnčan (2006) navaja, da se je ravno pri teh posameznikih, ki imajo čustvene in vedenjske težave, socialna integracija najmanj uveljavila, kljub temu da je veliko dokazov, ki govorijo o škodljivosti institucionalnega obravnavanja. Skalar je že leta 1980 (v Krajnčan, 2006) izdal navodila za obravnavanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so še vedno aktualna. Tako si je prizadeval za arhitektonske posodobitve; za izrekanje neinstitucionalnih vzgojnih ukrepov s stani sodstva; za čim prejšnjo nadomestitev oddaje v zavod z nezavodskim ukrepom ter za normalizacijo življenja v zavodih. Vzgojne zavode bi tako bilo treba odpreti in jih integrirati v soseščino, povezovali bi se z okoliško šolo, športnimi organizacijami, mladinskimi klubi in tako dejavno sodelovali in živeli z okoljem. Normalizacijska zahteva pravi, da naj bodo zavodi postavljeni v okolje, ki predstavlja povprečno življenjsko in socialno raven ter omogoča razmeroma trajne odnose (Feuser, 1995, v Krajnčan, 2006). Le tako je možno, da se posameznik po odpustu iz zavoda lahko integrira v soseščino in okolico ter da je sposoben v tem okolju socialno, kulturno in delovno zaživeti (Krajnčan, 2006).

Na normativni ravni in v praksi obstajajo različni modeli socialne integracije OPP. V nadaljevanju predstavljamo tri prevladujoče modele izvajanja socialne integracije (Kobal Grum in Kobal, 2009):

1. Pasivni oziroma separativni model socialne integracije, za katerega je značilna institucionalizacija OPP v posebnih zavodih, kjer so ti otroci tudi fizično ločeni od ostalih otrok. Ker je v tem modelu segregacija OPP največja, ne moremo govoriti o socialni integraciji.
2. Zdravorazumsko-asimilacijski model socialne integracije, ki sicer ne upošteva določil obstoječe zakonodaje, niti strokovnih ugotovitev na tem področju, ampak predpostavlja, da se morajo OPP asimilirati v socialno skupino ter se popolnoma izenačiti z vrstniki brez deficitov. Pomanjkljivost tega modela je, da ne upošteva posebnosti OPP, temveč jih izenačuje z ostalimi vrstniki in od njih pričakuje nerealna pričakovanja.
3. Aktivni oziroma inkluzivni model socialne integracije, ki izhaja iz predpostavke, da otroka najlažje socializiramo, če ga vključimo v resnično družbeno okolje in to že v čim zgodnejšem otroštvu. Bistvo modela je, da OPP ne primerjamo z ostalimi vrstniki. In le takšen model zagotavlja uspešno inkluzijo.

## Inkluzija

Inkluzija omogoča optimalen razvoj izobraževalnih in socialnih potencialov posameznika. Grossman (2003) poudarja, da je inkluzija temeljna vrednota in pravica posameznika do socialnega, intelektualnega, kulturnega ter osebnega vključevanja v družbo. Temelji na splošno sprejetih demokratičnih vrednotah sprejemanja in poudarjanja različnosti. Osnove socialnega vključevanja pa se začnejo razvijati ravno v inkluzivni šoli (v Kavkler, 2009). Poleg tega inkluzivna vzgojno-izobraževalna praksa omogoča razvoj dobrih socialnih odnosov v razredu in implicitno razvoj bolj strpne družbe (Lorenz, 1998, v Kavkler, 2010).

Inkluzija implicira na antidiskriminatorno prakso, ki se s pozitivizmom bojuje proti diskriminaciji; identificira in izpodbija predsodke ter na različnost med ljudmi gleda pozitivno. *Early Childhood Forum* (Griffin, 2008) definira inkluzijo kot proces ugotavljanja, razumevanja in podiranja ovir, kar vodi do participacije ter pripadnosti. Ker imajo predsodki, diskriminacija in pomanjkanje destruktivne učinke v družbi, jih ne smemo tolerirati. Pomanjkanje in diskriminacija izključujeta posameznike iz družbe; predsodki pa povzročajo zmanjšanje samospoštovanja ter preprečujejo razvoj potencialov. Šele ko bomo strah, ponižanje, neuspehe, netolerantnost in jezo ignorirali, takrat lahko rečemo, da je pot za inkluzijo utrjena. Jedro razumevanja in razvoja inkluzije v šolstvu pa so odnosi – odnosi med učenci, med zaposlenimi ter med učenci in zaposlenimi. Odnosi ne asociirajo na sentimentalni pristop do vzgoje in izobraževanja, temveč priznavajo, da imata poučevanje in učenje mesto znotraj človeških odnosov, oblikovanih na osnovi individualnih ter institucionalnih vrednot in prepričanj (Black Hawkins, Florian in Rouse, 2007).

Koncept inkluzije zajema vse vidike življenja posameznika z deficitom kot tudi tistega brez njega. Predstavlja sobivanje in enake možnosti za vse ljudi, ne glede na rasno, versko, kulturno, spolno ... različnost. V vzgoji in izobraževanju pa uresničevanje koncepta pomeni vključitev vseh otrok v redno osnovno šoli, kjer se (bo) vse enako tretira ter se vsem ponudijo enake možnosti za razvoj in napredek njihovih potencialov.

Kako pa je z realizacijo integracije oziroma inkluzije v vzgojnih zavodih? Krajncan (2006) navaja, da uvajanje novosti zahteva denar in tako se populacija delinkventov oddaja v vzgojne zavode prej po načelu eliminacije kot pa integracije. Tovrstna obravnava pa delinkventne otroke in mladostnike dodatno etiketira, povzroča zavračanje sosedov, vrstnikov, sošolcev in tudi učiteljev. Ob tem se nekateri avtorji upravičeno sprašujejo, kakšne možnosti reintegracije

ima posameznik, ko pa je ves čas obdan s stigmatizirajočim okoljem. Delinkventni otrok ali mladostnik se na takšno okolje odzove še izraziteje in se z, za družbo nesprejemljivimi dejanji, popolnoma identificira. To pa ustvarja začarani krog, iz katerega je težko izstopiti.

Živeti izven zavoda ali v zavodu po načelih normalizacije, humanizacije in integracije oziroma inkluzije pomeni biti vpet v vse sisteme in podsisteme, ki ponazarjajo pojem družbe. Kateri pa so ti sistemi, kako delujejo posamezno in kako v interakciji, razlaga ekološka psihologija, katere začetnik je Uri Bronfenbrenner. V nadaljevanju osvetljujemo pojem ekološka psihologija ter sam začetek oziroma predhodnico le-te.

## 4 EKOLOŠKA PSIHOLOGIJA

Ekološka psihologija ni nastala sama po sebi, temveč njene korenine segajo v paradigmo kontekstualizma ter v geštalt teorijo. Zaradi povezanosti bomo najprej predstavili slednja pojma.

### **Kontekstualizem**

Kontekstualizem je koncept, ki izhaja iz paradigme vseživljenjskega razvoja (ang. life-span development). V nasprotju s tradicionalnimi teorijami, ki proučujejo razvoj do dosežene zrelosti posameznika, omenjena paradigma pojmuje razvoj kot proces, ki poteka celo življenje in se konča šele s smrtjo (Horvat, 2003). Po definiciji Cajnkove (1999) osnovna teza paradigme vseživljenjskega razvoja oziroma cikla, kot ga imenuje avtorica, poudarja, da razvoj posameznika ni zaključen z doseženo zrelostjo in vstopom v odraslost, ampak da se organizem lahko spreminja in razvija vse do smrti. Paradigma tudi ne zanika pomena dednih vplivov na posameznika, vendar utemeljuje, da so vplivi, ki delujejo na posameznika iz okolja, pomembnejši. Posameznik tako postane dejaven ustvarjalec svoje življenjske poti.

Temeljna teza vseživljenjskega razvoja je torej kontekstualizem. Kontekstualizem je koncept, ki pravi, da je posameznik dejaven in pomemben člen celotnega, kompleksnega in dinamičnega sistema, ki ga sestavljata posameznik in okolje (Magnusson in Stattin, 1998, v Horvat, 2003). Avtorja nadaljujeta, da se posameznik znotraj tega sistema razvija ter se vanj vključuje kot celovita in dinamična celota. Ravno zaradi tega ne moremo razumeti delovanja socialnega sistema brez možnosti vpogleda v delovanje posameznika in obratno.

Razvoj izhaja iz vzajemnega odnosa med spreminjajočim se organizmom oziroma posameznikom in spreminjajočim se okoljem (Žorga, 1999). Batistič Zorčeva (2006) povzema (po Sigelman in Shafer, 1991), da človekov razvoj poteka kot interakcija med spremembami v organizmu in spremembami v okolju. Po njenem kontekstualni model zlasti poudarja pomen okolja, upošteva vloge družbe, kulture, družine in zgodovinskega obdobja, v katerem se posameznik razvija. Pozornost je tako usmerjena v podobnosti med ljudmi kot tudi v razlike, ki so povezane s kontekstom okolja.

Zavedanje pomena socio-kulturnih dejavnikov v razvojnem procesu je več kot dve stoletji stara ideja, o kateri je že leta 1777 razmišljal Tetens. Kljub temu je bilo potrebno več kot sto let, da so dejavnike okolja v razvojnem procesu poudarjali še ostali, med njimi Vigotski, Barker, Bronfenbrenner in Baltes (Magnusson in Stattin, 1998, v Horvat, 2003).

## Geštalt psihologija

Geštalt psihologija se je razvila v Nemčiji v prvih desetletjih prejšnjega stoletja. Nastala je kot reakcija na eksperimentalno psihologijo ter na strukturalistično in behavioristično psihologijo. Geštalt psihologija temelji na prepričanju, da je celota pomembnejša od posameznih delov. Osnovni temelj geštalt psihologije predpostavlja, da novi dražljaji ali izkušnje ne pomenijo le dodajanje novih elementov že obstoječemu znanju in akcijam, temveč povzročajo večje ali manjše strukturne spremembe med že obstajajočimi elementi in njihovimi odnosi v osebnosti in s tem vplivajo na celotno osebnost posameznika (Thomas, 1992).

## 4.1 BRONFENBRENNERJEV EKOLOŠKI MODEL

Ekologija ... narava ... človek ... okolje ... To so besede, ki nas asociirajo na pojem ekologija. Ekologija, kot jo definirajo ekologi<sup>56</sup>, je veda, ki se ukvarja z raziskovanjem odnosov med živimi organizmi med seboj ter živimi organizmi in njihovim okoljem. Je nauk o ekosistemih, katerih pomemben člen je tudi človek. Bistvo ekologije človeškega razvoja pa je po mnenju Bronfenbrennerja<sup>57</sup> (1985, v Batistič Zorec, 2006) v proučevanju občutljivega ravnotežja med aktivnim organizmom v razvoju in njegovim okoljem. V razvojni psihologiji

<sup>56</sup> Ricklefs (1973), Southwick (1972) v Ambrose (1985).

<sup>57</sup> Uri Bronfenbrenner je eden najpomembnejših predstavnikov ekološke psihologije. Izdelal je sistematično shemo vplivov okolja na otrokov razvoj (Batistič Zorec, 2006). Njegovo delo bomo bolj natančno predstavili v nadaljevanju.

tako ekološka teoretska smer proučuje soodvisnost med vedênjem posameznika in vplivi okolja (Steuer, 1994, v Batistič Zorec, 2006).

Pojem ekološka psihologija sta uvedla Lewinova<sup>58</sup> sodelavca, Roger Barker in H. F. Wright (Bronfenbrenner, 1985, v Batistič Zorec, 2006). Ukvarjala sta se z vplivi okolja v otrokovem življenjskem prostoru. Predvsem ju je zanimalo vedênje v naravnem okolju, to pa je pomenilo tudi kritiko laboratorijskega preučevanja, ki je prevladovalo v tradicionalni psihologiji. S terminom ekologija, ki sta si ga sposodila iz biologije, sta hotela opisati, kako otrokovo okolje vpliva na vedenje in razvoj. Ekološki teoretiki namreč menijo, da lahko razložimo ali celo predvidevamo otrokovo obnašanje, če poznamo okolje, v katerem le-ta odrašča (Thomas, 1992).

Bronfenbrenner (1985) navaja, da je v klasični psihologiji raziskovanje potekalo v laboratorijih, kjer sta bila prisotna dva akterja, in sicer eksperimentator in otrok. Proces med njima je potekal enosmerno: eksperimentator je spraševal, otrok je odgovarjal. Ekologi pa vedo, da tovrstni proces poteka dvosmerno, kajti ni pomembno samo, kakšen je vpliv staršev na otroka, ampak tudi, kakšen je vpliv otroka na starše.

Po mnenju Bronfenbrennerja (1979) je klasični laboratorijski eksperiment, pri katerem se raziskovalci osredotočijo na posamezne spremenljivke, v nasprotju z ekološkim raziskovanjem, kjer raziskovalec proučuje čim več elementov okolja in njihovo vzajemno učinkovanje. Pri tem pa je pomembno, da je raziskovalec pozoren na celoten proces dogajanja in ne samo na končni rezultat. Ravno takšen način raziskovanja, ki poteka v okolju in vključuje posameznika, druge osebe, objekte in aktivnosti, imenuje Bronfenbrenner (prav tam: 28) za »ekološko veljavno raziskovanje«.

Ekološka psihologija je torej psihologija, ki se ukvarja z dvosmernostjo v odnosu človek – okolje. Raziskuje vplive človeka na okolje ter obratno.

Bronfenbrenner je eden izmed vodilnih učenjakov na področju razvojne psihologije. Njegovo osnovno delo je teorija ekoloških sistemov oziroma ekološki model. To delo je imelo velik vpliv na ostale znanstvenike, ki so raziskovali človekov obstoj in njegovo okolje.

---

<sup>58</sup> Kurt Lewin je bil eden najpomembnejših predstavnikov gestalt psihologije, ki je izdelal teorijo polja. Osnovni koncept omenjene teorije predpostavlja, da je vedênje funkcija posameznika in okolja, pri čemer sta le-ta v interakciji (Muuss, 1996, v Hristovski, 2003). Skupek vseh dejavnikov okolja in posameznika v interakciji pa Lewin imenuje »life space« oziroma psihološko polje (Thomas, 1996, v prav tam: 317). Omenimo naj, da se nam zdi bolj ustrezen prevod besedne zveze »life space« z življenjski prostor, saj »life space« po mnenju Thomasa (prav tam) vključuje fizične dejavnike okolja, socialne ter psihološke dejavnike, kot so potrebe, cilji, motivi. Predstavlja torej polje vseh dejavnikov, ne samo psiholoških, ki vplivajo na posameznika v nekem času in prostoru.



Bronfenbrenner (1979) definira razvoj kot spremembo na poti, po kateri osebe zaznavajo, dojemajo in se sporazumevajo s svojim okoljem. V polje razvoja po mnenju avtorja sodi še posameznikovo pojmovanje ekološkega okolja in njegov odnos do njega ter posameznikova sposobnost raziskovanja, oskrbovanja ali spreminjanja okolja.

Ekologija človeškega razvoja, po mnenju Bronfenbrennerja (prav tam), vključuje znanstvene raziskave o napredku in medsebojni prilagoditvi med aktivnim bivanjem človeka ter med spreminjajočimi lastnostmi neposrednega okolja razvijajoče se osebe. Avtor poudarja večsmernost tega procesa, saj meni, da je poleg vplivov okolja na posameznika pomemben tudi vpliv posameznika na okolje oziroma interakcija med njima. Učinki okolja niso med seboj izolirani, zaradi tega se ekološka psihologija ukvarja z vzajemnimi učinki elementov okolja. Poudarja, da so odnosi med posameznikom in njegovim okoljem dinamični.

Ekološko okolje je topološko predstavljeno kot urejeno gnezdo koncentričnih struktur, kjer vsaka naslednja predstavlja nadaljevanje prejšnje (Bronfenbrenner, 1979). Te strukture v celoti sestavljajo ekološki model. Ekološko okolje Bronfenbrenner (prav tam: 3) primerja s »setom ruskih punčk«, ki so spravljene druga v drugo. Vsaka punčka posebej predstavlja eno izmed struktur ekološkega okolja, posameznik pa se nahaja znotraj teh struktur in je hkrati del vsake od njih. Bronfenbrenner izpostavlja tri tipe osebnostnih značilnosti, ki naj bi imele velik vpliv na procese med posameznikom in njegovim okoljem ter na razvoj, in sicer:

- »dispozicije;
- bioekološki viri sposobnosti, izkušenj in spretnosti, ki so potrebni za učinkovito funkcioniranje na določeni razvojni stopnji;
- določene karakteristike, ki odvrčajo ali izvajajo odzive socialnega okolja ter medsebojne procese in posameznikov razvoj« (Bronfenbrenner in Morris, 1998, v Hristovski, 2003: 320).

Omenjeni tipi značilnosti omogočajo enormno število kombinacij, ki se kažejo v določenih tipih osebnostnih struktur ter dejavnikih motivacije.

Bronfenbrennerjeva teorija definira »zapletene sloje« okolja, kjer ima vsak od njih učinek na razvoj otroka. V zadnjem času to teorijo imenujejo tudi teorija bioekoloških sistemov. S tem poudarjajo, da je otrokova biologija osnovno okoljsko »gorivo« njegovega razvoja. Povezanost med faktorji v otrokovi zrelosti, njegovem neposrednem družinskem in družbenem okolju pa oskrbujejo in usmerjajo njegov razvoj. Spremembe ali nesporazumi v katerem koli »sloju« okolja pa povzročajo »valovanje« v vseh ostalih »slojih«. Pri

raziskovanju otrokovega razvoja moramo biti pozorni ne samo na njegovo neposredno okolje, ampak tudi na povezanost v okviru širšega okolja (Paquette in Ryan, 2001).

Ekološko okolje je sestavljeno iz velikega števila sistemov in podsistemov, ki vzajemno vplivajo na posameznika. Na vprašanja Kateri so ti sistemi? Kaj vsebujejo? Kako so med seboj povezani? pa bomo našli odgovore v nadaljevanju.

#### **4.1.1 Sistemi v ekološki psihologiji**

##### **1. Mikrosistem**

Ekološko okolje, ki se razteza preko neposrednih situacij, direktno vpliva na razvoj posameznika. Pri tem je pomembna povezanost med ostalimi osebami, ki so prisotne v okolju, prav tako pa so pomembni tudi njihovi posredni vplivi na razvijajočo se osebo. Takšen kompleks medsebojnih odnosov znotraj neposredne okolice imenujemo mikrosistem (Bronfenbrenner, 1979). Batistič Zorčeva (2006) pravi, da mikrosistem predstavlja elemente otrokovega neposrednega socialnega okolja, s katerim je v stiku. Sem sodijo družina, šola, soseščina. Za Bronfenbrennerja (1979) predstavlja mikrosistem vzorec aktivnosti, funkcij in medčloveških odnosov, ki jih doživlja razvijajoči se posameznik v okolju s posebnimi fizikalnimi in materialnimi karakteristikami. Okolje predstavlja prostor, kjer se ljudje zaposlujejo, so v interakciji z družino, soseščino ipd. Avtor meni, da je v definiciji nevaren termin doživljati (ang. experienced), saj okolja ne moremo opazovati oziroma doživljati objektivno, ampak je vpliv okolja odvisen od posameznikove zaznave in interpretacije le-tega. Posameznik v mikrosistemu je tako aktiven prejemnik izkušenj, saj sooblikuje in spreminja svoje okolje. Vsi odnosi posameznika v okolju so dvosmerni. Odrasli vplivajo na otrokovo vedenje, vendar otrokove biološke, genetsko pogojene in socialne značilnosti vplivajo na vedenje odraslih in staršev. Taka dvosmerna povezanost ima trajen učinek na razvoj otroka (Bronfenbrenner, 1995, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Mikrosistem predstavlja neposredno okolje, v katerem otrok živi. Otrokov mikrosistem vključuje vse neposredne zveze oziroma odnose ter njihovo povezanost (družina, šola, soseščina, vrstniki). Na stopnji mikrosistema je povezanost med družino in otrokom močnejša in pusti največji vtis na otroku (Paquette in Ryan, 2001). Kakovost mikrosistemskih odnosov

spodbujajo ali pa zavirajo podsistemi, ki sestavljajo mikrosistem. Pri tem na interakcijo posameznika z drugimi osebami vpliva tudi interakcija posameznika z osebami, ki so zunaj tega odnosa. Poleg tega pa so pomembni tudi dejavniki v okolju, ki vplivajo na posameznikovega partnerja, kar pa posredno vpliva na odnos med posameznikom in partnerjem. Tako na kakovost navezanosti med malčkom in mamo ne vplivajo samo njune značilnosti, temveč tudi mamin partner (otrokov oče), njeno delovno mesto ter ekonomski položaj (Hoffman, 1989, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

## 2. Mezosistem

Naslednja stopnja Bronfenbrennerjevega ekološkega modela je mezosistem. Le-ta vsebuje relacije oziroma povezanosti med dvema ali več okolji, v katere je posameznik aktivno vključen. Za otroka mezosistem predstavlja relacijo med domom in šolo ter vrstniki, za odraslega pa relacijo med družino, službo in družbenim življenjem (Bronfenbrenner, 1979). Avtor nadaljuje, da se mezosistem oblikuje vedno, kadar razvijajoč posameznik »vstopi« v novo okolje. Načelo povezanosti ni vsebovano samo znotraj struktur mikrosistema, ampak je z enako močjo in pomembnostjo prisotno tudi med strukturami oziroma okolji, ki sestavljajo mikrosistem. Mezosistem sestavlja več mikrosistemov, ki so v interakciji, pri čemer pa so lahko določeni mikrosistemi med seboj bolj povezani (družina in šola), drugi pa manj (prijatelji in cerkev). Pomen različnih mikrosistemov se s starostjo spreminja, kar vpliva na moč interakcije med njimi. Mikrosistemi, ki se povezujejo v mezosistem, lahko delujejo skladno, vzajemno, lahko pa so v konfliktu, kar lahko povzroča probleme (Hristovski, 2003). Rice (2001) meni, da mezosistem vključuje medsebojne odnose med strukturami mikrosistema. Pravi, da kar se zgodi doma, vpliva na dogajanje v šoli in obratno. Grolnick in Slowiaczek (1994, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) menita, da učenčeva učna uspešnost ni odvisna samo od kakovosti in količine dela v šoli ter od učiteljev, ampak tudi od vključevanja njegovih staršev v šolsko življenje.

Najbolj odločilen oziroma nevaren člen (ang. link) med dvema strukturama oziroma okoljema je za Bronfenbrennerja (1979) okoljsko prehajanje tj. prehod iz enega v drugo okolje (ang. setting transition). Kot primer avtor navaja otroka, ki gre prvi dan v šolo brez spremstva, ko torej nihče iz njegove družine ne vstopi v šolsko okolje. V takem primeru obstaja samo enojen, neposreden člen med dvema mikrosistemoma, ki ga avtor poimenuje osamljeni (ang. solitary) člen. Druga možnost pa je, da otroka v šolo pospremi mati ali starejši sorojenec. V

takem primeru pa govorimo o členu, ki ga je Bronfenbrenner poimenoval dvojen (ang. dual) člen. Mezosistem, v katerem je v obeh okoljih aktivnih več ljudi, je označen kot pomnoženo povezan (ang. multiply linked). Mezosistem, v katerem pa je edini člen posreden, oziroma kjer ni dodatnih členov, pa je definiran kot slabotno povezan (ang. weakly linked).

Bronfenbrenner je glede povezanosti in interakcij v mezosistemu oblikoval hipoteze. Meni, da ja razvojna možnost posameznika v okolju mezosistema povečana, če posameznika v novo okolje pospremi nekdo, s katerim je le-ta že v interakciji (mati pospremi otroka v šolo) (prav tam). Ob tem pa nadaljuje, da razvoj napreduje s pomočjo številnih, strukturno različnih okolij, v katerih je razvijajoč otrok soudeležen v različnih skupnih aktivnostih z ostalimi, še posebej takrat, če so ostali bolj zreli ali izkušeni. Pri tem omenja tudi pozitiven učinek soudeležbe v mnogovrstnih okoljih, predvsem v kulturno oziroma subkulturno raznolikih povezavah, kjer se posameznik sreča z različnimi etnijami, religijami, starostnimi skupinami in socialnimi statusi.

Na razvoj v otroštvu in adolescenci imajo največji vpliv tri različna okolja oziroma strukture mikrosistema, in sicer družina, šola in vrstniki. Na razvoj v odraslosti pa imata velik vpliv služba oziroma delovno okolje ter družinska podpora (Bronfenbrenner in Cochran, 1976, v Bronfenbrenner, 1979).

### **3. Eksosistem**

Eksosistem je predstavlja nadgradnjo oziroma višji nivo ekološkega modela. Nanaša se na enega ali več sistemov oziroma okolij, v katere posameznik ni aktivno vključen, ampak nanj posredno vplivajo dogodki, ki se tam dogajajo (Bronfenbrenner, 1979). Za Rica (2001), ki piše z vidika otroka, pa eksosistem vključuje okolja, v katerih otrok običajno ni aktiven in participiran, pa vendarle eksosistem s svojim delovanjem vpliva na otrokov mikrosistem. Primer otrokovega eksosistema je lahko delovno mesto staršev, prijatelji staršev, aktivnosti šolskega odbora ipd. (Bronfenbrenner, 1979). Eksosistem torej ni v neposredni interakciji z otrokom, ampak nanj posredno vpliva. Bronfenbrenner (1993, v Muuss, 1996, v Hristovski, 2003) meni, da (ne)kvalitetna interakcija znotraj eksosistema pomeni tudi (ne)kvalitetno interakcijo znotraj mikro- in mezosistema.

Eksosistem vključuje različne institucije, krajevne družbene organizacije, socialne službe v skupnosti, ki ji otrok pripada. Predstavlja tudi vplive socialnega okolja, ki se nanašajo na

posameznikove izkušnje v mikrosistemu, čeprav sam nima vloge v teh vplivih (npr. vključitev malčka v jasli lahko negativno vpliva na njegov razvoj, če je kakovost dela v jaslih nizka) (Scarr, Phillips in McCartney, 1989 v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Tudi Berk (2000, v Paquette in Ryan, 2001) definira eksosistem kot obširen socialni sistem, v katerem otroci ne delujejo aktivno. Avtor nadaljuje, da strukture na tej stopnji vplivajo na otrokov razvoj v interakciji s strukturami iz otrokovega mikrosistema.

Bronfenbrenner (1979) meni, da moramo za pojasnitev delovanja eksosistema, kot pomembnega pri razvoju, najprej osnovati neko vzročno zaporedje, ki vključuje vsaj dva koraka. Prvi povezuje dogodke iz zunanjega okolja, ki vplivajo na dogajanje v mikrosistemu razvijajočega posameznika; drugi korak pa se nanaša na procese mikrosistema, ki vplivajo na razvojne spremembe posameznika znotraj tega okolja. Ti dve stopnji lahko potekata tudi v obratni smeri. Zelo malo obstoječih študij se je srečalo s to dvojno zahtevo, saj je ponavadi en ali drug člen sprejet kot dejstvo, kot nekaj samoumevnega. Bronfenbrenner meni, da imamo potemtakem dva skupna vzorca oziroma zasnovi raziskovanja razvojnega učinka vplivov okolja izven neposrednega okolja v katerem je otrok. En vzorec raziskovanja nam razloži vpliv zunanjih učinkov na potek dogajanja znotraj okolja (ang. settinga), drugi pa nam posreduje informacije o nekaterih pogledih na razširjeno zunanje okolje ter o razvojnih rezultatih, ne glede na vse procese mikrosistema, ki bi lahko bili vključeni.

Neuspešnost pri vsebovanju vzročnega zaporedja pri dogajanju v eksosistemu je najpogostejša pri raziskavah o zunanjih vplivih, ki vplivajo na socializacijo znotraj družine. Pri tem je največkrat pozabljena podoba otroka. To dokazujejo razlike v vzorcih pri interakciji med starši in otrokom. Predpostavka je, čeprav velikokrat nespametna, da bodo te razlike vplivale na otrokovo obnašanje in razvoj (Bronfenbrenner, prav tam). Avtor ob tem meni, da lahko otrok vpliva na delovanje staršev prav tako kot starši na njegovo. Razen tega pa so lahko otrokovi vplivi zunaj družine nedoumljivi oziroma nedosegljivi, in sicer znotraj okolja, v katerega otrok ni nikoli vstopil. To pa predstavlja del otrokovega eksosistema.

#### 4. Makrosistem

Četrto stopnjo Bronfenbrennerjevega ekološkega modela predstavlja makrosistem. Le-ta vključuje obstajajoče oblike in vsebine prejšnjih sistemov (mikro-, mezo- in eksosistem) neke kulture, subkulture ali drugih socialnih struktur, ki so v medsebojni povezavi ter imajo skupno ideologijo in prepričanje (Bronfenbrenner, 1979). Makrosistem vključuje ideologije, vrednote, vedenje, zakone ter navade in običaje neke kulture. Različne države imajo različno kulturo. Prav tako se le-ta razlikuje med rasnimi in etničnimi skupinami. Velik vpliv na kulturo pa ima tudi socialno-ekonomski status družine oziroma skupine (Gutierrez, Sameroff in Carrer, 1988, v Rice, 2001).

Marjanovič Umkova in Zupančičeva (2004) menita, da makrosistem ne predstavlja nobenega specifičnega konteksta, temveč je sestavljen iz vrednot, norm, zakonov ter pravil v neki kulturi. Kultura se nanaša na vedenjske vzorce ter prepričanja, ki se prenašajo iz generacije v generacijo. Prav tako pa kultura vpliva na identiteto, učenje in socialno vedenje že pri majhnih otrocih. Bronfenbrenner (1973, v Hristovski, 2003) navaja primer vpliva makrosistemov na naravo vrstniških skupin v različnih kulturah. Tako imajo na primer ruski otroci popolnoma drugačne vrednote kot vrstniki v Ameriki, saj se vrednote mladih v Rusiji skladajo z vrednotami odraslih in hkrati z vrednotami cele države. Ta fenomen pa si v Ameriki težko predstavljamo. Razlike v vrednotah generacij povzročajo, da mladi čutijo velik pritisk s strani odraslih, kar posledično vpliva na vse podsisteme. Poleg razlik v vrednotah pa avtor meni, da na makrosistem bistveno vplivajo še razlike v verskih sistemih ter v sami zgodovini dežele.

Bronfenbrenner (1979) meni, da je pričakovati, da so kulture in subkulture med sabo različne, pa vendar so sorazmerno notranje homogene v sledečih pogledih: tipi okolij, ki jih obsegajo, vrsta okolij, v katere vstopajo, zadovoljstvo in organizacija aktivnosti, funkcij in odnosov najdenih znotraj vsakega okolja ter obseg in narava povezanosti, ki obstaja med sodelovanjem z okolji ali vpliva na življenje razvijajoče se osebe. Avtor nadaljuje, da se otrokov razvoj stopnjuje z njegove povečano udeležbo, in sicer od otroštva naprej. To poteka preko otrokovih odgovornosti in aktivnosti, ki jih opravlja izven družine oziroma doma, kar mu omogoča vzpostavitev stikov z ostalimi odraslimi, ki niso njegovi starši.

Če povzamemo, so torej v makrosistemu združeni vsi trije predhodni sistemi, poleg tega pa makrosistem predstavlja tudi koherenco med njimi. Predstavlja neko celoto ali sumacijo prejšnjih treh sistemov.

## 5. Kronosistem

Bronfenbrenner je najprej izdelal ekološki model s štirimi stopnjami. Kasneje mu je dodal še peto stopnjo, ki jo je poimenoval kronosistem.

Kronosistem obsega dimenzijo časa kot zveze z otrokovim okoljem. Elementi znotraj tega sistema so lahko na eni strani zunanji, kot je npr. čas smrti staršev, ali notranji, kot so lahko psihološke spremembe, ki nastajajo s starostjo otroka. Otroci lahko s starostjo različno reagirajo na spremembe v okolju, zato je bolj primerno, da ugotovijo, kako lahko te spremembe vplivajo nanje (Paquette in Ryan, 2001). Kronosistem vključuje časovno dimenzijo okolja, dogodke in prehode v življenju ter socio-zgodovinske okoliščine. Pomembni dogodki v otrokovem življenju (rojstvo sorojenca, vstop v šolo) spremenijo odnose med posameznikom in okoljem ter oblikujejo nove pogoje, ki vplivajo na razvoj posameznika. Na razvoj vpliva tudi čas pojavljanja neke spremembe (npr. porod v mladostništvu ima tako za mamo kot za novorojenčka drugačne posledice, kot jih ima za žensko, ki rodi v poznih dvajsetih letih in ima ustrezen socialni položaj (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Otrokovega okolja ni možno kompleksno proučevati, zato Bronfenbrenner (1979) predlaga, da se mora raziskovalec sam odločiti, katere vplive, ki so pomembni za dolgoročni razvoj otroka, bo proučeval. Ob tem omenja pojem ekološka tranzicija, do katere pride vedno, kadar je posameznikova pozicija v okolju spremenjena (npr. otrokov prvi šolski dan, mati ima prvič v rokah novorojenčka ...). Batistič Zorčeva (2000, v Hristovski, 2003) meni, da je naloga raziskovalca opazovati otroka in okolje pred in po spremembi, prav tako pa tudi dejavnike in učinke, ki so vplivali in povzročili prehod.

Bronfenbrennerjev prispevek v razumevanju razvoja je pomemben, saj je razširil okoljsko perspektivo na širšo in časovno raven, kjer je upošteval vlogo zgodnjih izkušenj v posameznikovem razvoju ter poudarek na obojestransko vplivanje med posameznikom in okoljem. Razvoj torej ni odvisen le od zunanjih dejavnikov okolja ali od posameznikovih notranjih dejavnikov, temveč od obeh sočasno (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

V teoretičnem delu smo želeli osvetliti že dognane ugotovitve, do katerih so prišli mnogi raziskovalci. Namen našega dela je, da tudi mi kot raziskovalci ugotovimo, ali rezultati naše raziskave sovpadajo z že dognanimi ter ali smo mogoče odkrili neke nove dimenzije in tako

raziskali še (dokaj) neraziskano področje, posledično pa pripomogli k bogatitvi socialne pedagogike kot znanstvene veje.

Sledi empirični del oziroma analiza intervjujev, ki daje vpogled v delček odraščanja ter preživljanja prostega časa mladih v Sloveniji.



## II EMPIRIČNI DEL

*Drevo, ki se preveč košati,  
malo ali nič sadja ne rodi.  
Tudi z mladino se tako godi.*

(A. M. Slomšek)

## 5 RAZISKOVALNI DEL

### 5.1 CILJ RAZISKAVE

Tematika naše raziskave je fokusirana v mlade, ki se v obdobju odraščanja srečujejo z različnimi preizkušnjami in zahtevami. V raziskavo smo vključili področja, ki posredno ali neposredno vplivajo na odraščanje mladih (prosti čas, pomembne osebe, soočanje s krizo ...). Naš cilj je, da pridobimo tovrstne informacije »s prve roke«. Tako smo v intervjujih mlade spraševali o njihovih »dobrih mestih«, o osebah, ki so jim v življenju pomembne, o soočanju s težavami, preživljanju prostega časa ... Zanimalo nas je torej njihovo zaznavanje in interpretiranje mladosti, s poudarkom na preživljanju prostega časa. Cilj raziskave je pomemben zato, ker daje novost in aktualnost na tem, vsaj v Sloveniji, še dokaj neraziskanem področju. Poleg tega pa predstavlja slišan glas mladih oziroma glas dejanskih uživalcev mladosti.

### 5.2 NAMEN RAZISKAVE

Empirični del magistrskega dela analizira tisti del odraščanja mladih, ki je fokusiran na njihovo preživljanje prostega časa. Opažamo namreč, da vse več mladih prosti čas preživlja za računalnikom, v virtualnih odnosih, v katere zlahka vstopajo in izstopajo, kot o tem piše Uletova (2009b). Posledično se je težišče komuniciranja tako pomaknilo od medosebnega k omrežnemu oziroma od »face to face« k »interface« kot to imenuje Capurro (2001, v prav tam: 407).

Namen naše raziskave je, da mladim omogočimo, da so slišani ter da lahko na podlagi njihovih izjav, mnenj in pripomb poskušamo ustvariti model animiranja, ki bi jim omogočil

kvalitetnejše preživljanje prostega časa. Hkrati pa z upoštevanjem njihovih idej implicitno gojimo participacijo. Holistično gledano model predstavlja pedagoško-preventivni model, saj vsebuje močno vzgojno komponento, poleg tega pa pomeni »dobro mesto« v vzgojni pomoči. Z realizacijo modela bi lahko zaživela konkretna »dobra mesta«, metaforična »dobra mesta« pa bi dobila drugačno podobo.

### 5.3 RAZISKOVALNE TEZE

#### **1. »Dobra mesta« mladih v institucionalni oskrbi so različna od »dobrih mest« mladih, ki živijo doma pri starših.**

V teoretičnem delu smo podrobneje predstavili dejavnike, ki so lahko razlog za oddajo mladih v institucionalno oskrbo. Ker najdemo velikokrat glavni razlog za oddajo v institucionalno oskrbo v primarni družini, smo želeli ugotoviti, če so »dobra mesta« mladih odvisna od poteka primarne socializacije znotraj družine. Prav tako pa nas je zanimalo, če na omenjeno izbiro vpliva bivanje v instituciji.

#### **2. »Dobra mesta« deklet se razlikujejo od »dobrih mest« fantov.**

Iz vsakdanjega življenja vemo, da se na konkretnih »dobrih mestih« družijo tako fantje kot dekleta. Zanimalo nas je, če je to bolj momentalni stereotip ali pa je mogoče stereotipna naša hipoteza.

#### **3. Odrasli nimajo dobrega mnenja o mestih, kjer se zbirajo mladi.**

Mnenje odraslih se velikokrat, še posebej pa v obdobju odraščanja, razlikuje od mnenj odraščajočih. Z raziskavo smo tako želeli iz ust mladih slišati, kaj o »dobrih mestih«, po njihovem mnenju, mislijo odrasli.

#### **4. Mladi radi aktivno preživljajo prosti čas.**

Raziskave o preživljanju prostega časa med mladimi v Sloveniji so že bile narejene. Glede na to, da opazamo, da se preživljanje prostega časa iz leta v leto spreminja, za kar gre zasluga vedno novi tehnologiji ter tempu življenja, smo to področje vključili v našo raziskavo. Prav tako želimo na podlagi rezultatov izdelati model za čim bolj aktivno preživljanje prostega časa mladih, saj menimo, da je lahko ravno neaktivno preživljanje le-tega povod za obnašanje, ki odstopa od meril naše družbe.

### **5. V obdobju mladosti imajo pomembno vlogo prijatelji.**

Prijatelji, kot bistven člen sekundarne socializacije, so najpomembnejše osebe v odraščanju, kar so ugotovili že marsikateri raziskovalci. Tudi mi smo želeli raziskati to področje, poleg tega pa izvedeti, ali so prijatelji osebe, ki so najbolj pomembne tudi za mlade, ki so v institucionalni oskrbi.

### **6. V kriznih situacijah rabijo mladi nekoga ob sebi.**

Vsak posameznik se s težavami in kriznimi obdobji sooča na drugačen, svojstven način. V raziskavi nas je zanimalo, kako se s krizo soočajo mladi.

## **6 METODOLOGIJA**

### **6.1 METODOLOŠKA IZHODIŠČA**

Participacija mladih ali videnje in doživljanje odraščanja z njihovimi besedami predstavlja pomembno, pa vendar dokaj neraziskano področje v našem prostoru. Ocenili smo, da bomo dobili bolj relevantne podatke, če izvedemo kvalitativno raziskavo, saj le-ta nudi bolj pristen in zaupanja vreden odnos z intervjuvanimi mladimi. Tako izhajamo iz Meščeve izjave (1998), ki pravi, da je prvo načelo kvalitativne metodologije, naj raziskovalec prisluhne ljudem, ki jih raziskuje. Naj torej ne raziskuje samo, kar zanima njega, temveč kar je pomembno z vidika raziskovanih. Zaradi tega je pomembno, da raziskovalec svoja prizadevanja usmeri na stvarne življenjske in ne na odmaknjene akademske probleme; pri raziskovanju naj bo sprejemljiv in odprt za vsestransko različne podatke, raziskovane pa naj bi proučeval v njihovem vsakdanjem življenjskem kontekstu. Ravno zaradi teh načel in želje po tovrstnem raziskovanju z izbrano populacijo smo se odločili za izvedbo kvalitativne raziskave.

### **6.2 OPIS VZORCA**

V vzorec smo zajeli 26 fantov in deklet, katerih primarno in sekundarno okolje je različno. Najprej smo informacije pridobili od 13 mladih, starih od 13 do 15 let, ki obiskujejo OŠ Rečica ob Savinji ter živijo doma. Pred intervjujem smo pridobili soglasja staršev. Ostalih 13 intervjujev smo opravili z mladimi, ki so v institucionalni oskrbi, in sicer v Mladinskem domu

Malči Belič ter v Vzgojnem zavodu Veržej<sup>59</sup>. Intervjuvance iz institucionalne oskrbe so izbrali tamkajšnji vzgojitelji, in sicer je iz doma Malči Belič sodelovalo 7 otrok, starih od 12 do 16 let, iz zavoda Veržej pa 6, ki so bili stari 13 in 14 let.

## 6.3 OPIS INSTRUMENTARIJA

### 6.3.1 Nestandardizirani polstrukturirani intervju

Raziskavo smo izvedli s pomočjo nestandardiziranega in polstrukturiranega vprašalnika avtorja Wiltinga (2008), ki smo ga prilagodili za spraševano populacijo. V grobem je sestavljen iz dveh delov, in sicer iz dela, kjer so intervjuvanci ustno odgovarjali na vprašanja, ter iz dela, ki vsebuje pet nedokončanih povedi, ki so jih pisno dopolnili. Tematsko je vprašalnik razdeljen na štiri enote, kjer se prva nanaša na »dobra mesta«, predstavo o njih, željah ter razlikah; druga enota zaobjema pomembne ljudi v življenju posameznika (starši, prijatelji, vrstniki ...) ter odnos med njimi; tretja enota je namenjena informiranju o preživljanju prostega časa mladih; zadnja, četrta enota pa vključuje načine soočanja mladih s težavami in kriznimi situacijami. Vprašanja oziroma teme znotraj vprašalnika niso grupirane po sklopih, temveč so prosto razporejene.

Omenjeni vprašalnik je med raziskovalcem in intervjuvancem omogočil neposreden očesni stik, možnost zaznavanja nesporazumov, predvsem pa prosto pripovedovanje intervjuvancev o dani temi. Po Mescu (1998) sodijo polstrukturirani intervjuji med kvalitativne metode znanstvenega raziskovanja, kjer ni do potankosti pripravljenih vprašanj, temveč so zgolj smernice, ki služijo kot vodilo pri izvedbi intervjuja.

Razumevanje vprašalnika smo predhodno preverili pri, po mnenju učiteljev in vzgojiteljev, učno in socialno uspešnejših ter učno in socialno manj uspešnih mladih.

Vprašalnik, ki smo ga uporabili v intervjujih, je v prilogi 1.

---

<sup>59</sup> Leta 2007 se je poimenovanje zavoda spremenilo, in sicer se sedaj ta delovna organizacija imenuje Osnovna šola Veržej. Pod skupnim imenom OŠ delujejo tri enote – enota vrtec, enota šola in enota dom (Marovič, 2010). V nalogi uporabljamo termin zavod, saj se tako ločuje od šole in mladinskega doma.

## 6.4 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

### 6.4.1 Način zbiranja podatkov

Pred izvedbo raziskave smo pridobili soglasja. Na OŠ Rečica ob Savinji smo najprej dobili soglasje ravnatelja, nato pa še staršev intervjuvanih otrok. V Mladinskem domu Malči Belič ter Zavodu Veržej pa smo pridobili soglasje vodstva ter vzgojiteljev, ki so nam izbrali dekleta in fante za intervju. Nihče ni sodelovanja odklonil.

Intervjuji so potekali individualno, kjer smo intervjuvance najprej seznanili s tematiko intervjuja ter jim razložili pomen besedne zveze »dobra mesta«. Povedali smo jim tudi, da bodo intervjuji snemani na magnetofonski trak ter jih ob tem prosili za dovoljenje in jim zagotovili anonimnost<sup>60</sup>. V raziskavo je bilo zajetih 26 intervjujev, ki so trajali od 20 do 45 minut.

Opravljene intervjuje smo transkriptivno zapisali ter minimalno slovnično korigirali. Posnetke in zapise intervjujev hrani avtorica magistrskega dela.

### 6.4.2 Časovni potek

Intervjuje na OŠ Rečica ob Savinji smo opravili v obdobju od aprila do konca maja 2010. Z vsakim intervjuvancem posebej smo se dogovorili za intervju ter pri tem upoštevali tudi njegove želje oziroma prosti čas. Intervjuji so potekali po končanem pouku.

V začetku junija istega leta smo opravili intervjuje v Mladinskem domu Malči Belič. Vseh 7 intervjujev smo opravili v enem dnevu, v popoldanskem času, intervjuvanci pa so si sami določili, v kakšnem vrstnem redu bodo sodelovali.

Tudi v Zavodu Veržej smo zaradi oddaljenosti opravili vseh 6 intervjujev v enem dnevu, in sicer v tednu pred koncem šolskega leta. Intervjuji so prav tako potekali popoldan.

### 6.4.3 Urejanje gradiva

Primarno gradivo, ki smo ga obdelali, so transkriptivni zapisi posnetih intervjujev, ki smo jih predhodno dali v korigiranje intervjuvancem. Zapise smo za proces kodiranja očistili izrazito narečnih besed ter mašil. Kodirali smo celotno besedilo, in sicer na takšen način, da smo

---

<sup>60</sup> V skladu z Zakonom o varstvu osebnih podatkov (Ur. l. RS, št. 59/99).

posamezna vprašanja iz vseh intervjujev združili in tako gledali na besedilo kot na celoto. Zaradi raziskovanja razlik oziroma podobnosti med mladimi, ki živijo doma ali v institucionalni oskrbi, smo intervjuje iz vseh treh lokacij<sup>61</sup> raziskave obdelali posebej.

Zaradi cilja raziskave smo sicer obdelali celotno gradivo, vendar smo v analizi uporabili samo tiste izseke, ki so nam pomagali potrditi ali ovreči dane raziskovalne hipoteze.

## 6.5 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Podatke oziroma zapise smo analizirali tako, da smo združili posamezne teme iz vseh intervjujev s posamezne lokacije.

Zaradi združevanja posameznih tem ni bilo potrebno določevati enot kodiranja že v surovem tekstu, saj se je celoten tekst nanašal na eno temo, zato je že bil na nek način razdeljen na segmente. Tako smo zapisu določili pojme 1. in 2. reda, kjer slednji že predstavljajo kategorije<sup>62</sup>, iz katerih smo oblikovali zaključke. V izjavah intervjuvancev smo besede in povedi, ki smo jih označili kot pojme 1. reda, podčrtali. Izpuščeni deli pa so ostali kot kontekst izbranih delov besedila. Izjave smo označili s črkami (V, MB, R) in številkami (od 1 do 13). Črke pomenijo lokacije, kjer smo izvajali intervjuje (Veržej, Malči Belič, Rečica), s številkami pa smo oštevilčili intervjuvance. Naslednji postopek je bil kategoriziranje, pri katerem damo isto ime več različnim opisom, kjer prepoznamo nekaj skupnega (Mesec, 1998). Tako smo za sorodne pojme 1. reda, ki predstavljajo originalne izseke ali izjave iz zapisa, poiskali skupne pojme 2. reda, ki so bolj abstraktni in splošni.

Naslednja stopnja obdelave je vključevala definiranje pojmov oziroma kategorij, kjer obrnemo postopek iz prejšnje faze. Če smo prej sorodnim izjavam pripisali isti pojem, pojem 2. reda, pa sedaj pri vsakem pojmu določimo empirične postavke oziroma originalne izseke, ki sodijo vanj (Mesec, 1998). Na ta način smo, kot nadaljuje Mesec, sestavili besednjak pojmov nastajajoče teorije. V prilogi 3 si lahko ogledate ilustrativni primer definiranja pojmov 2. reda oziroma kategorij.

<sup>61</sup> Rečica ob Savinji, mladinski dom Malči Belič, zavod Veržej.

<sup>62</sup> Strauss in Corbinova (1990, v Mesec, 1998) definirata kategorije kot vogelni kamen nastajajoče teorije, saj so na višji ravni ter bolj abstraktne kot pojmi, ki jih predstavljajo. Tudi poimenovane so bolj z abstraktnimi izrazi.

## 7 ANALIZA GRADIVA

Zbrano gradivo bomo predstavili kot zgodbo<sup>63</sup> odraščajočih mladih, ki je postavljena v sedanji čas in prostor. Analiza gradiva ne bo predstavljala »velike teorije«, kot to imenuje Mesec (1998: 121) ter nadaljuje, da je pri kvalitativnem raziskovanju v večini primerov končna teorija teorija kratkega ali srednjega dosega, včasih celo samo konstatacija določenih kategorij. Z analizo zbranega gradiva torej ne želimo izdelati neke splošne teorije, temveč je naš namen, da predstavimo del realnosti mladih. Seveda pa se že pred samim interpretiranjem gradiva zavedamo, da bo predstavljena realnost mladih, predstavljena tudi skozi naše oči oziroma tako, kot smo jo mi razumeli.

Nekje smo že omenili, da bomo sicer analizirali celotno gradivo, vendar bomo uporabili le tiste dele in citate, s katerimi bomo naše teze potrdili ali zavrnili.

### 7.1 ZGODBA O ODRAŠČANJU

Bistvo »dobrih mest« je, da se tam družijo mladi s svojimi vrstniki. Rečemo lahko, da je odraščanje sinonim za vključevanje v vrstniške skupine, kar je glavni pogoj za razvoj identitete posameznika. O moči in pomembnosti skupine piše Rich Harrisova (2007), kjer izpostavlja teorijo skupinske socializacije, ki pravi, da se otroci identificirajo s skupino in se vedejo v skladu s pravili, ki veljajo v njej (2007). Na takšen način se kultura prenaša prek otroških vrstniških skupin, o čemer govori eno izmed pravil omenjene teorije<sup>64</sup>. Avtorica nadaljuje, da osebnost, ki si jo posameznik izoblikuje v vrstniški skupini v obdobju odraščanja, nese s seboj v grob, saj naj bi bila odrasla osebnost odporna proti spremembam. Dodaja pa še dejstvo, da otroci delujejo po večinskem pravilu in tako posamezniki, ki se pridružijo skupini, samodejno in hote sprejmejo njihova pravila, saj jim želijo biti podobni. Tudi Bajzek (2003a), kljub temu da daje velik poudarek družini, meni, da je prenos vrednot in vedenjskih vzorcev dandanes bolj pomemben v vrstniški skupini kot pa v sami družini.

<sup>63</sup> »V idealnem primeru bo to zgodba, ki pojmovno opisuje pojav in ga pojasnjuje.« (Mesec, 1998: 121).

Menimo, da je na tem mestu primerno, da razložimo, zakaj smo se odločili za termin *zgodba*.

*Zgodba* nas asociira na prijetno branje, kjer je vse smiselno povezano. Tako bomo tudi mi preko *zgodbe* analizirali intervjuje, dodali citate ter na koncu ugotovitve. Omenjeni del analize bomo podnaslovili z zgodbo o odraščanju. Ob tem dodajamo, da bo predstavljena zgodba govorila samo o delčku odraščanja mladih in nikakor ne bo predstavljala holistične podobe odraščanja današnjih mladih. Zgodba o odraščanju je konceptualni nosilec magistrske naloge, kjer bo aktualiziran namen naloge ter pedagoško-preventivni namen »dobrih mest«.

<sup>64</sup> Rich Harrisova pravi, da njena teorija združuje tri znanstvena področja, in sicer socializacijo, razvoj osebnosti in kulturno transmisijo. Meni, da se vse dogaja na istem kraju, to je v vrstniški skupini, kjer že otroci oblikujejo vedenje in spreminjajo prirojene osebnostne lastnosti, s čimer določajo, kakšni bodo kot odrasli.

V nadaljevanju sledi zgodba mladih, ki živijo svojo mladost v temu času in prostoru. Zgodba se tematsko naslanja na predhodno postavljene teze, katere bomo na koncu vsake teme potrdili ali ovrgli in na takšen način oblikovali »malo teorijo«.

### 1. »Dobra mesta« mladih v institucionalni oskrbi so različna od »dobrih mest« mladih, ki živijo doma pri starših.

»Dobra mesta« oziroma zbirališča<sup>65</sup> so zelo raznolika. Za intervjuvane otroke »dobra mesta« niso zgolj konkretni prostori, ampak so tudi sinonim za stvari, ob katerih se dobro počutijo. Ker smo z intervjuji dobili pomembne podatke, katere bi bilo škoda obdržati zase, bomo »dobra mesta« predstavili na treh relacijah, in sicer kot konkretna »dobra mesta«, njihov fizičen opis ter njihov pomen za mlade. Na koncu bomo izpostavili še pomembne izjave, ki jih nismo uvrstili v nobeno od naštetih kategorij.

Da pa bodo rezultati predstavljeni bolj jasno in nazorno, smo se odločili, da bomo najprej analizirali izjave otrok, ki so v institucionalni oskrbi, nato pa izjave tistih, ki živijo doma.

#### »Dobra mesta« v naravi

Mladi se zelo radi družijo *zunaj, nekje na travniku, da je lepo vreme*<sup>66</sup> (MB3), tudi *na igrišču, k igramo odbojko* (MB5) ali pa *na nogometnem igrišču* (MB7). Nekomu veliko pomeni *hrbib nad mestom* (MB3), spet drugim pa ... *najbolj se počutim v parku al pa če grem vn s kolegicah pa kolegi, da gremo skup* (V3). Poleg igrišč si mladi želijo ... *skejt park* ..., kjer lahko »skejtajo« in tako aktivno preživljajo svoj prosti čas. Nekateri ob razmišljanju o »dobrem mestu« najprej pomislijo na *moje rodno mesto, mi predstavlja rojstni kraj, kot deželo, ki je v mojem srcu in bo vedno ostala, to je to* (V1), na *moj domači kraj* (V3), na *domače mesto* (V4). Menimo, da je to čisto razumljivo, saj so čez teden v institucionalni oskrbi in si, kljub razmeram doma, želijo iti v rodni kraj. En fant pa je izpostavil, da mu »dobro mesto« predstavlja *vogal, tam kjer kadim, za šolo* (V5), medtem ko na drugi strani dekle meni, *da bi blo tam mesto, da ni velik trave, k bi jo kadili, pa da se ne bi pikali, pa da bi bla čim boljša mesta, da bi bla čim več v naravi* (V4). Kot vidimo, do droge prisotne tudi pri

<sup>65</sup> Termin se nam zdi neustrezen zaradi tega, ker je veliko otrok kot »dobro mesto« izpostavilo svojo sobo. Menimo, da lastna soba nikakor ne more biti zbirališče, še posebej, če je nekdo v njej rad sam.

<sup>66</sup> V poševnem tisku so dobesedne izjave intervjuvancev.



mladih v institucionalni oskrbi. Enim predstavljajo del njihovega vsakdana, drugim pa nekaj, kar ne sodi v njihovo predstavo o »dobrih mestih«.

### »Dobra mesta« pod streho

Nekaterim intervjuvanim mladim formalno druženje pomeni dobro počutje in zadovoljstvo. Tako je za nekoga *dobro mesto, ja v plesni šoli. Da sem med prijatli, v bistvu mojimi vrstniki* (MB1), za drugega pa ... *šola včasih* (V5). Življenje v zavodu ima svoj urnik, pa vendarle je za nekatere »dobro mesto« ... *ja, na primer v dnevnem prostoru, k se vsi skupaj družimo ...* (MB6). Še več »dobrih mest« pa imajo mladi izven formalnih ustanov. Če se najprej osredotočimo na mesta, ki ponujajo zabavo, mladi izpostavljajo *žurke* (MB2), *ja, da se pleše, da v bistvu delamo neki, ne glih po mejah. Tko no, če si z mladino pa pol počneš take stvari, se imaš fajn, pa piješ. No, v tistem trenutku je to fajn* (MB5), *da je tam velik veselja, pa da si lahko tam sproščen* (MB6), *ja, kakšne zabave ali pa npr. kaki bari, ko je muzika, podnevi, na kaki pijači s prijatli* (V2), ... *al pa da greš v diskoteko, al pa v kako gostilno s prijateljicami in se z njimi pogovarjaš* (V3). Kot lahko razberemo, mladim veliko pomeni zabava, celo takšna, ki ni *glih po mejah* (MB5), radi plešejo in zahajajo v gostilne in diskoteke, tam, kjer imajo seveda možnost. Kar nekaj mladih pa »dobro mesto« asociira na bolj umirjeno »sceno«. *Ja, zame je dobro mesto pač soba, k sm sam, da se lahk sprostim, pa računalnik al pa televizija* (MB2), ... *soba* (MB2). Pomembno se nam zdi zavedanje, da predstavlja soba, lastna soba, mladim prostor, kjer se sprostijo, umirijo in so lahko tudi sami s sabo<sup>67</sup>, sprostijo pa se tudi ob tehnologiji, ki vse bolj preplavlja svet. Mladim veliko pomeni počutje, ki je boljše v miru ... *da se počutim dobr. Pa da je tišina, pa da se lahko pogovarjaš v miru, pa da se lahk igraš v mirnem prostoru, pa da drugih ne motiš* (MB4). Tudi ... *kino* (V2) je med mladimi zaželen. Bistvenega pomena se nam zdi ugotovitev, da mladi v institucionalni oskrbi kot »dobro mesto« navajajo dom in domače okolje ... *najbolš je doma* (V6), *ja doma, zarad tega, k sm tam navajena, če pa pridem na kako drugo območje, mi je pa težko, zaradi staršev, na primer tu v zavodu, ker nimam staršev zravn, pa sorodnikov, bratov pa sester. Drugače pa sem rada v mestu, jaz pač živim tam, pa grem s prijatli v mesto* (V4), *dvorane v rodnem mestu ...* (V1). Tudi soba v domačem okolju predstavlja »dobro mesto« ... *najraje sem doma, v dnevni sobi al pa moji sobi* (MB4), *najraje sem kar doma. Recimo v svoji sobi, k sm sama s sabo, plešem, poslušam muzko ...* (MB5). Ne glede na vse razmere, zaradi katerih so

<sup>67</sup> O pomenu lastne sobe bomo pisali še v nadaljevanju.

posledično tudi v institucionalni oskrbi, pa še vedno dom in starše, kot bomo videli kasneje, postavljajo na prvo mesto. Zgolj menimo, da je to lahko zaradi tega, ker si mladi želijo, da bi bila njihova družina »normalna« in to pogrešajo ali pa celo v sebi tajijo, da je doma kar koli nepravilnega. Poudarjamo, da je to zgolj naše razmišljanje in nikakor ni plod nekih raziskav ali teorij.

### **Fizičen opis »dobrih mest«**

Asociacije na »dobra mesta« so med mladimi dokaj podobne. V raziskavi nas je zanimalo, kako naj bodo urejena ta mesta, kar smo združili pod pojem fizičen opis »dobrih mest«. Nanaša se tako na opise mest v naravi kot tudi mest pod streho. Zunaj naj *bi blo urejeno mesto, brez takih, k se pikajo al pa kadijo travo, pa da bi blo urejeno mesto* (V4), *ja, brez ljudi, ki pač lažejo in so zahrbtni, pa ne sme bit drog, pa alkoholizma, pa kajenja* (V1). Poleg tega, da naj bi bili ljudje pošteni, je nekaterim zelo pomembno, da na tistem mestu ni drog in alkohola. Zakaj je tako, težko rečemo, lahko pa zopet samo domnevamo, da so mogoče ti mladi bili v domačem okolju preveč obdani s temi substancami in jih zaradi tega sedaj ne marajo. Zgolj naša domneva!

Velik pomen imata pri mladih urejenost in čistoča, torej, *da je bolj tak urejeno, da ni vse zapuščeno. Pa da je čisto. Če mi pa ne bo všeč, bom pa ta prostor zapustila* (V3), *ja pač lepo urejeno, da ne bo umazano, pa čisto* (V4), nekateri, predvsem dekleta, pa so za dobro počutje pripravljene mesto tudi pospraviti ... *pospravljena, pa če bi bla razmetana, bi pa jih jaz pospravla* (MB6). Pomembno je tudi, *da niso preveč majhna, da so v bistvu pač velika, da se lahk diha* (MB5), tako, da ni občutka utesnjenosti. Tudi barve imajo velik pomen, *bolj žive barve, pa da so take stvari tople not, pa da se lahk sprostiš ...* (MB2) ter *morajo met okna pa rože gor, pa kakšna umetnina* (MB3). *Tam mora bit glasba, na glas, tko bol disko prostor* (MB1) in ... *pa da je računalnik al pa kako glasbilo, kitara* (MB2). Mladim je torej pomemben sam izgled konkretnega »dobrega mesta«, saj urejenost, žive barve, prisotnost glasbe in računalnika mlade sprošča. Najdejo pa se tudi posamezniki, ki se prilagodijo in jim ... *je vseeno, se prilagodim na večino stvari* (V5) ter jim to sploh ... *ni pomembno* (MB7).

### **Pomen »dobrih mest«**

Kot je že bilo omenjeno, ima termin »dobra mesta« več pomenov. V nadaljevanju se bomo iz pomena, ki pomeni konkretno mesto ali prostor, predstavili na razumevanje »dobrih mest« v

metaforični razsežnosti. Tako za nekatere »dobra mesta« predstavljajo mi druženje s prijatli, da se kej pogovorimo (V2), druženje s prijatli (V5), kaj pa vem, prijateljstvo (V6), da se dobr počutim, da se ne kregamo, da mamo dobre prijateljske vezi (MB1), da so tam na primer ful prijazni s tabo (MB6), skratka prijateljstvo je predstavljeno kot »dobro mesto«, kot nekaj, kar je na prvem mestu. Ob boku prijateljem pa najdemo starše ... *to mi predstavljajo prijatelji pa starši* (MB2). Drugače pa »dobro mesto« mladim predstavlja sproščenost pa zabavo (MB3), velik veselja, pa da si lahko tam sproščen (MB6), odsotnost starejših ljudi ... *da se pač sprostiš. Nisi pr starejših pa to. Noben ti nč ne more* (MB5), *da se bolj počutim in sm dobre volje* (V3), skratka *druženje s prijatli* (V5) in *to da uživaš v njih* (MB4). Ne glede vse našteto pa je pomembno, da *sm z mojimi prijatli, ni važn, kje smo* (MB6). Bolj kot samo mesto druženja je torej pomembna prisotnost prijateljev.

Če povzamemo, »dobra mesta« mladim pomenijo in omogočajo prijateljske odnose, prijaznost, sproščenost, uživanje, brez kontrole starejših ... gre za to, da so tam lahko to, kar so, ter delajo tudi stvari, ki niso ... *glij po mejah. Tko no, če si z mladino pa pol počneš take stvari, se imaš fajn, pa piješ* (MB5).

### Še o »dobrih mestih«

Na tem mestu želimo izpostaviti izjave intervjuvanih mladih, ki jih nismo uvrstili v nobeno že omenjenih kategorij, bilo bi pa škoda, če bi ostale nenapisane.

Intervjuvanka je izpostavili, *da v naši okolici, v mestu, ful manjka teh dobrih mest za mlade. Da bi meli kakšen prostor, pa da bi recimo meli not biljard, pa dovolj je tak manjši prostor, pač, da se najde ena skupina, pa da lahk muzko nabijaš, pa ti ne bo noben težil. Pač v glavnem nek klub mladih* (MB3). Iz tega lahko razberemo, da si mladi želijo neka mesta ali prostore, kjer bi se zbirali in dejansko imeli kaj početi. Glede na to, da je zgornji citat izjavilo deklet, ki živi v mestu, se upravičeno sprašujemo, kakšno je stanje na podeželju.

Kljub temu da je čedalje več mladih, ki eksperimentirajo z drogami, se še najdejo posamezniki, ki menijo *da bi pač izboljšal ta mesta, da bi ustavil tiste, k se drogirajo, pa alkoholike da bi ustavil* (V4). Želijo pa tudi večjo kontrolo v smislu ... *v teh prostorih, na primer tu v zavodu, ko smo, ko pridejo nekateri gojenci nazaj, da bi jih vsi pregledali od nog do glave, kaj švercajo, kaj kadijo* (V4). Zgleda, da je v zavod možno »pretihotapiti« tudi nedovoljene substance.

Omembe vredna se nam zdi še misel fanta, ki pravi, *dobro mesto mi je v glavnem še doma, zraven mame, drugo pa se ne bi spomnu* (V5). Enkrat je že bilo omenjeno naše razmišljanje o tem, da si mladi v institucionalni oskrbi želijo bližine doma in družine. Ob zgoraj napisani izjavi, se ponovno sprašujemo, kako je možno, da ti mladi še vedno na prvo mesto postavljajo družino, pa čeprav so, roko na srce, odnosi znotraj nje pravzaprav povzročili oddajo otroka v zavod. Rich Harrisova (2007) pravi, da je žalostno in hkrati osupljivo, da lahko zloraba matere celo okrepi navezanost otroka na njo. Ta navezanost je najmočnejša, ko se otrok boji ali ga kaj boli. Tako zlorabljen otrok poišče pomoč pri osebi, ki ga je zlorabila.

V nadaljevanju sledi analiza izjav, ki so jih podali mladi, ki živijo doma pri starših.

### »Dobra mesta« v naravi

Zunanji svet, narava je za mlade zelo pomembno območje druženja. Veliko intervjuvancev je izpostavilo *kak kotiček v naravi. Ne vem, tak, da je ob vodi, pa klopca, tak k ga mam mi, da se sprostiš tam* (R1), *pa pod mostom ...* (R4), *na primer doma, k živimo bliz gozda, pol pa rad grem tja, pa mam eno tako drevo, k mi tak skoraj srečo prinaša, pa sem kar dostokrat tam* (R3), *... ful dostkrat grem na sprehod v gozd. Mogoč se res v gozdu najbolj fajn počutim* (R5). Ker je to podeželska mladina, je razumljivo, da imajo več možnosti za sprostitev in samo druženje v naravi. Zelo pomembna se nam zdi ugotovitev, da mladi radi veliko časa preživijo v okolici šole. Tako je za nekatere *na prvem mestu je sigurno okolica šole, pa različna igrišča, kjer se pač največ tud zadržujemo. Potem so še tu drugi prostori, kot so recimo kakšni parki, sam tisti niso ne vem kak dobri, ker ponavadi se tam zbira tak, hm, druge vrste družba, kot smo mi zdej v osnovni šoli* (R9). Druženje v okolici šole »olajša« čakanje na prevoz ali neko dejavnost *... to je ponavadi, če mam kdaj prej konec pouka, okolica šole, al pa tam ko treniram, okolica* (R6), skratka *... okolje, narava in igrišča. Včasih tudi šola in njena okolica* (R9) so »dobra mesta«, kjer se mladi radi zadržujejo. Igrišča predstavljajo pomemben del druženja mladih *... predvsem igrišče pa zunanji prostori k se pač lahk družmo* (R13). *Največ sem s prijatli na igrišču, ker potem lahk nogomet ali pa kej drugega igramo. Se tud pogovarjamo, pa zabavamo* (R9). Na podlagi izjav lahko trdimo, da intervjuvanim mladim na podeželju predstavlja *igrišče* (R2), *... igrišče* (R3) in še enkrat *igrišče* (R13) najboljše mesto v okolici. Lahko rečemo, da je igrišče sinonim za »dobro mesto« aktivnega in pasivnega preživljanja prostega časa. Poleg igrišč *pa je mesto, k se dobro počutimo ... trg* (R7), torej *na trgu v našem kraju ali igrišče* (R7). Tisti, ki niso ravno športni navdušenci,

sodelujejo pri zunanjih dejavnostih ... *pol sem zlo rad na gasilskih vajah* (R8), ki imajo tudi vzgojno funkcijo, za katero menimo, da je za mlade še kako pomembna.

Kot vidimo, je zadrževanje zunaj štirih sten za mlade bistvenega pomena, kar ponazarja tudi slednja izjava ... *drugač sm pa rada zunaj, nikakor ne not, da se zabavam s prijatli, kot pa da bi mogla bit zaprta v bajti, no v hiši, pa lahk gremo kolesarit ali pa kej taga* (R9).

### »Dobra mesta« pod streho

Pa če se iz zunanjega okolja prestavimo »pod streho«, bi na prvem mestu izpostavili lastno sobo kot »dobro mesto« za druženje ter bivanje samega s sabo. Tako *razmišljam o sobi, svoji sobi ...* (R1), ... *moja soba tud, k se fajn počutim tam* (R3), *moja soba ...* (R5), *moja soba* (R12) in še bi lahko citirali. Kot opazamo, ima lastna soba pri mladih velik pomen. Je »dobro mesto« v vseh pogledih<sup>68</sup>. Kot je pomembna okolica šole, najdejo mladi »dobro mesto« tudi v sami šoli. Tako so radi *na primer v telovadnici se js vedno fajn počutim, pa če me prijatli obdajajo, pa tud, da je vzdušje fajn ... tud v šoli v računalniški učilnici, je tud fajn, tak lahko dolgcajt lažje preneseš ...* (R3), *knjižnica al pa ke taga* (R5), *pade mi na pamet recimo učilnica, da je učilnica opremljena, da je raznolika, barvita* (R8). Glede na to, da mladi tretjino dneva preživijo v šoli, zgornje izjave kažejo, da jim je v šoli lepo, na šole pa apelirajo, da naj jim le-te omogočajo kvalitetno tovrstno udejstvovanje. Nekateri mladi se poleg obveznega šolanja udeležujejo še dodatnih izobraževanj, ki jih pomenijo »dobra mesta«, in sicer *posebno rad sem na primer na kakih tečajih, k me veselijo. Modelarski na primer ... nekaj časa me je veselila tud glasbena šola, zde pa ne več* (R8), *hodim v glasbeno šolo* (R5). Bolj sproščeno zabavo za mlade pomeni *mogoč kak disko, sam tu v naši dolini ga ni* (R13), *disko al pa ke takega* (R10), poleg tega pa tudi *kaki mladinski prostori, pač domovi za mladino, to je to* (R12), ki pa jih žal na podeželju manjka.

### Fizičen opis »dobrih mest«

Velikokrat je naše počutje odvisno od samega izgleda ambienta. Nekdo od intervjuvancev sicer meni, da *če imaš slab dan, je prostor lahko grozljiv, če pa greš z veseljem, pa je lahko ista soba, sam se ti bo vseeno zdelo, da je nekaj lepšega na njej* (R5). Torej je od počutja odvisno, kako doživljamo ali pa mladi doživljajo nek prostor, neko mesto. Pa vendarle so

<sup>68</sup> »Dobro mesto« kot konkretno mesto; kot biti sam s seboj; biti s prijatelji; odmakniti se od ostalih ...

mladi večinoma menja, da mora biti *malo barve, da ni zdej kar bela barva, mora bit malo barve, da se ti bolj počutiš. Oblika ni važna, mi ni pomembna, pač, da je nike zanimivo, da ti kar pade v oči to mesto* (R1), da je torej *barva sten bolj živa, da ko prideš not, da ne misliš, da si na pogrebu, al pa kej podobnega ...* (R3), *da ni take puste barve, da so bolj žive barve, pa da je tud prostor opremljen, prijazen* (R8). Žive barve nezavedno povzročajo boljše počutje in razpoloženje. Mladim ugaja, da je tudi oprema funkcionalna, *na primer kakšen kavč not, da se lahko uležeš, pa sprostiš* (R3), *pa posteljo, da spiš* (R4), predvsem pa naj bi bilo to mesto *tak veliko, ker pač men majhna mesta pa prostori niso fajn* (R3). Prostor mora biti velik, *... da se ne počutim utesnjenga* (R3), *mora bit veliko, da maš prostor kaj delat not ...* (R4). Poleg same veličine pa je za nekoga pomembno še, *da ni tak v središču, da je bol mirno, pa mesto, kjer si lahk sam* (R6). Za mlade sta čistoča in urejenost pomembna dejavnika. Tako naj bi bila mesta *čista, pa taki javni prostori, da je WC zraven* (R13), *da je torej čisto in urejeno* (R9), *da so urejena navzven, da niso kar neki razmetana, pa kej taga. Pač, da so urejena, tak ko mladi hočmo. Tak stil, kot ga mam* ... (R11). Pomembno je torej, da je mesto urejeno v stilu mladih, da je njim »na roko pisano«, saj je razumljivo, da se bodo v takem okolju bolje počutili. Ne glede na urejenost in čistočo pa v mladih perfekcionizem povzroča strah, saj nekdo omenja, da naj bi neko mesto *blo čim bolj sproščeno, mislim sproščeno, pač da so not postavlene stvari. Jaz nisem nekaj pristaš tega, da je vse zloženo. Jaz se bolje počutim v enmu prostoru, k maš na mizi gor nekaj, kot tu na primer, k je dosti stvari, k je naloženo vse, ne pa tam, k je vse na rob narejeno, tak perfekcionistično vse. Te je kar mal strah, pa si bolj zadržan, ne upaš si nč, da ne bi blo kej narobe* (R5). Veliko mladih se srečuje z drogami in alkoholom, pa vendarle se med njimi najdejo tudi mladi, ki jim je pomembno, *da ni alkoholnih pijač tm, stekla ...* (R9), torej *da ni drog ali pa alkohola* (R13). Omenjeno je že bilo, da so igrišča zelo priljubljeno mesto med mladimi. Zato jim je pomembno, da so igrišča v bližini njihovih »dobrih mest« ... *jaz sem bolj športen tip, mi je pač pomembno, da je zraven kakšno igrišče* (R9). Glasba je bila in vedno bo prisotna v vseh obdobjih življenja. Še posebej med mladimi ima pomembno vlogo, zato je *glasba ...* (R12) nepogrešljiva »oprema« na mestih za mlade.

### **Pomen »dobrih mest«**

»Dobra mesta« imajo za mlade večji pomen, kot mogoče mislimo ali pa smo do sedaj mislili. Na »dobrih mestih« je pomembno, *da te sprejemajo takega, kot si* (R6), saj če si sprejet, *se pač sprostim, pa nekaj ni tistih napetosti, k so recimo v učilnici, al pa, če greš tja, so tam*

*tvoji prijatli, pa te razumejo. Pač, tam si lahk to, kar si (R5). To je kraj, kjer sm sprejeta pa se dobr počutim (R7), tam so ponavadi prijatli in se mi zdi, da tam se lahk najbolj pogovoriš al pa sprostiš (R6). »Dobro mesto« mi predstavlja prostor, kjer se lahk družim s prijatli, se zabavamo, igramo kakšne igre. Ne vem, pač kjer se imamo fajn, se smejimo (R9). Tam so mladi brez odraslih, zato se lahko komot sprostiš pa, da lahko vse rečeš, da te ne bo noben kontroliral, kar ti rečeš, pa da lahk govoriš s komer koli, pa da, najbolj mi to pomeni, da lahko poveš kako skrivnost, pa je ne bo noben povedal, veš, da ostane tam (R1). Ker ni »kontrol«, lahko torej na teh mestih delaš kar hočeš (R10). Kot vidimo, sta zaupanje in ohranjanje skrivnosti znotraj »dobrih mest« zelo pomembna. Predvsem pa je mladim pomembno, da so med vrstniki sprejeti in da imajo lahko svoje mnenje ... da te sprejemajo takšnega kot si, da te nočjo spremenit, pa da ti dajo tud besedo, da pač lahk poveš svoje mnenje (R6).*

### Še o »dobrih mestih«

Podeželska mladina je v primerjavi z mestno za marsikaj prikrajšana. S tem mislimo predvsem na ponudbo zabave, neformalnih dejavnosti in druženj ter uresničevanje lastnih interesov. Mladim na podeželju manjkajo ... *kaki mladinski prostori, pač domovi za mladino ... (R12), mogoč kak disko, sam tu v naši dolini ga ni ... (R13)*. Kjer koli se že mladi zadržujejo, je pomembno, da sploh se ... *pa za mlade je zlo pomembno, da se nekje zadržujejo, da je najboljše za njih, ne pa za odrasle (R2), saj menijo, da največje zatočišče najstnik najde tam, kjer ga ne preganjajo, tud če je to okolica šole. Pustmo jih tam, pustmo naj uživajo. Vsi smo in še bodo in so bli mladi, ne vem, zakaj ne bi tega razumeli. Pač tega, da si lahk nekje, kjer te ne preganjajo ... Povečini se mi zdi, da je to tam, k se mladi najbolj počutjo, pa ne glede na to, a je to doma al drugje. Važno je, da se vsak posameznik počuti v redu. Ponavadi je to tam, k je velik mladine, da so to taka mesta (R6).*

Mladi se zavedajo pomena druženja, zabavanja. Z drugimi besedami se torej zavedajo pomena »dobrih mest«. Zgornji citat kaže, da celo apelirajo na odrasle, da naj jim le-to omogočijo, saj tam uživajo in so z vsemi svojimi težavami in nadlogami sprejeti in slišani. Prav tako »obveščajo«, *da se na dobrih mestih ne delajo take reči, kot pač mislijo<sup>69</sup>, na primer pitje alkohola ali pa kajenje. Tja pač greš, da se pomeniš s prijatli, pa da se družiš, pa da pač delaš tiste stvari, ki so ti v redu (R2)*. Važno je torej, da me prijatli obdajajo, pa tud, da je vzdušje fajn. *Sam, če so prijatli zraven, je to, kakšen je prostor, v bistvu vseeno ... (R3).*

<sup>69</sup> Kot mislijo starši in ostali odrasli.

Poleg tega pa je večina nas vedno na enih in istih mestih, tam k se fajn počutimo, pa vedno smo tam eni in isti, ni nekih novih (R13). Lahko rečemo, da se določena skupina mladih druži na »svojih« mestih in predstavljajo neko stalno skupino, v katero načeloma ne vstopajo novi člani. O stalnosti skupine in prostora piše tudi Bajzek (2008a), kjer navaja, da predstavlja le-to neko simbolično migracijo v tisti čas in prostor ter simbolizira sproščenost in svobodo.

**UGOTOVITEV:** V razmišljanju o »dobrih mestih« med mladimi v institucionalni oskrbi in tistimi, ki živijo doma, smo našli veliko podobnosti in skupnih točk. Pa če se najprej lociramo na »dobra mesta« v naravi, lahko z gotovostjo trdimo, da je velika večina intervjuvane populacije najraje zunaj<sup>70</sup>, nekje v naravi. Predvsem se radi družijo na igriščih, kjer aktivno in pasivno preživljajo prosti čas.

Kljub izredni podobnosti smo vendarle našli nekaj razhajanj, in sicer so mladi, ki so v institucionalni oskrbi, velikokrat izpostavili dom, domač kraj, domače okolje in starše. Tako kot je mladim, ki živijo doma, dom nekaj samoumevnega, je za mlade v institucijah to nekaj, kar si želijo. Da ne bo pomote! Imajo dom, vendar se njihov dom največkrat bistveno razlikuje od doma, ki ga imajo ostali mladi. Vsi pa vemo, tako mladi in stari, da radi hrepenimo po nečem, česar nimamo.

Okolica šole ima velik pomen med mladimi, ki živijo doma, medtem ko za mlade v institucionalni oskrbi ne predstavlja »dobrega mesta«. Mogoče je temu tako zaradi samega načina bivanja v izvenšolskem času. Mladi v institucionalni oskrbi imajo tudi popoldneve načrtovane s strani vodstva, niti ni rečeno, da je institucija v okolici šole. Medtem ko mladi v domači oskrbi bolj ali manj sami načrtujejo svoje popoldanske aktivnosti.

V okviru »dobrih mest« pod streho na prvem mestu omenjamo lastno sobo, ki je bila nič kolikokrat izpostavljena tako pri mladih v institucionalni oskrbi kot pri tistih, ki živijo doma. Menimo, da je lastna soba zato tako postavljena v ospredje, ker je »lastna«, njihova, nekaj, nad čimer imajo mladi lastniki »komando«. Opremljena je z dodatki in idoli, ki so mladim v tem obdobju najpomembnejši. V svoji, lastni sobi, lahko imajo prijatelje, lahko pa so sami in nikomur na oči, poslušajo glasbo, plešejo, skratka delajo, kar hočejo.

Šola kot »dobra mesta« pod streho je bila bolj izpostavljena pri mladih, ki živijo doma. Tako le-ti veliko časa preživijo v telovadnici, računalniški učilnici in knjižnici.

---

<sup>70</sup> Tudi Bajzek je ugotovil, da se mladi raje družijo izven doma. V ospredju je srečevanje s prijatelji ali skupino, katere člani so. Sledi druženje s »partnerjem«, ukvarjanje s športom, nakupovanje, obiski gostiln, kina in diskotek. Avtor zaključuje, da vsi mladi čutijo potrebo, da se srečujejo z vrstniki in prijatelji zunaj domačega okolja, kjer se čutijo bolj sproščene in svobodne (2008a).



Skupno vsem intervjuvanim je to, da jim »dobro mesto« pomeni zabavo. Tako fantje kot dekleta se radi zabavajo ob glasbi, včasih tudi ob prisotnosti alkohola, želijo pa si urejenih prostorov, namenjenih mladim, v smislu nekih »klubov za mlade«.

Razlika se pojavlja pri omenjanju doma, saj le mladi v institucionalni oskrbi navajajo dom kot »dobro mesto« pod streho.

Glede samega izgleda »dobrih mest« so intervjuvani enakega mnenja. Pomembna jim je čistoča in urejenost, za večino prisotnost drog in alkohola ni sprejemljiva. Žive barve in opremljenost nezavedno vzbujajo boljše počutje.

Na tem mestu bi radi izpostavili še prisotnost glasbe<sup>71</sup>. Glasba je nepogrešljiv člen »dobrega mesta«.

Mladi, ki živijo doma, so izpostavili še pomen same velikosti mesta ter perfekcionizem, ki naj bi povzročal zadržanost. Ne glede na velikost mesta pa imajo mladi radi tudi prostor za samoto.

»Dobra mesta« pomenijo mladim sproščenost, zabavo, predvsem pa mesta brez kontrole odraslih. »Dobra mesta« so tudi sinonim za prijateljstvo, zaupanje in ohranjanje skrivnosti. To so izpostavili še posebej mladi, ki živijo doma. Ne glede na razlike med mladimi so vsi mnenja, da je bolj kot vse drugo pomembna prisotnost prijateljev, pa ne glede na čas in prostor.

Mladi, ki živijo doma, poudarjajo pomen druženja med vrstniki, saj jim je za dobro počutje potrebna bližina prijateljev in vrstnikov. Poleg tega pa opažajo, da se oblikovana skupina po navadi druži v enaki zasedbi na enakih mestih. Mogoče je še zato toliko bolj pomembno zavedanje odraslih, da je na določenih področjih ali okoljih mladim težko poiskati ustrezno mesto za druženje ali preživljanje časa samih s seboj, zaradi tega so tako eni kot drugi izrazili željo po »klubu mladih«. Želijo si torej nek konkreten prostor, kje bi se mladi družili, poslušali glasbo in tako nekako doživljali vrstniško socializacijo<sup>72</sup>.

Raziskava nam je pokazala, da se »dobra mesta« mladih, ki so v institucionalni oskrbi, razlikujejo od »dobrih mest« ostalih mladih, in sicer v času, ko so mladi dejansko v institucionalni oskrbi. Večinoma to pomeni, da se razlike pojavljajo med tednom. Omenili bi, da mladi v institucionalni oskrbi kot »dobro mesto« omenjajo dom in starše, medtem ko jim šolsko okolje in sama šola ne pomenita dobrega počutja. Slednja dva pa imata velik pomen pri

<sup>71</sup> Raziskava, ki jo je opravil Bajzek (2008a) je pokazala, da je poslušanje glasbe med mladimi na prvem mestu po pomembnosti, kadar preživljajo prosti čas doma.

<sup>72</sup> To je ugotovila tudi Grilova (2004, v Kuhar, 2007), ki je raziskovala prosti čas mladih v Ljubljani.

mladih, ki živijo doma. Kar se pa tiče »dobrih mest«, ki so jih omenili mladi v institucionalni oskrbi in za katere je iz konteksta razvidno, da so to mesta, ki so mladim pomembna takrat, ko so v domači oskrbi, pa si upamo trditi, da ni razlik. To pomeni, da tako mladim v institucionalni oskrbi kot tistim doma, »dobra mesta« pomenijo zabavo, druženje s prijatelji, kino, glasbo ...

Glede na izsledke raziskave tezo o različnosti »dobrih mest« med mladimi v institucionalni oskrbi ter tistimi, ki so doma, potrjujemo. Razlike se kažejo predvsem v »dobrih mestih«, ki so jih intervjuvani omenjali za čas med tednom.

## 2. »Dobra mesta« deklet se razlikujejo od »dobrih mest« fantov.

Strukturno gledano so si vrstniške skupine med seboj različne. Nekatere se oblikujejo na podlagi poslušane glasbe, stila oblačenja, prostočasnih dejavnosti ... in nenazadnje tudi glede na spol. Bajzek (2003a) navaja, da je prijateljstvo med vrstniki istega spola zelo pomembno v obdobju poznega otroštva<sup>73</sup>. O druženju po spolu piše tudi Rich Harrisova (2007), ki meni, da v sredini otroštva, tj. od šestega do dvanajstega leta, otroci največ prostega časa preživijo z vrstniki istega spola ter da je to najpomembnejše obdobje skupinske socializacije, saj se otroci socializirajo kot dečki in deklice in ne kot otroci. Različnost skupin sovпада tudi z različnostjo izbire mesta za druženje. Bajzek (2008a) je ugotovil, da je za fante pomembno, da se družijo pri različnih aktivnostih, za dekleta pa je pomembnejše, da si delijo zaupanje, zato so njihovi odnosi zaznamovani z večjo intimnostjo. Vzrok za le-to naj bi bil kulturno pogojen, saj se od fantov pričakuje, da dokažejo svojo fizično moč in kondicijo, medtem ko se od deklet pričakujejo psihološke komponente ženskosti, kamor sodita pripravljenost prisluhniti ter razumevanje duševnih razpoloženj, kot še navaja avtor.

Dekleta menijo, da ... *marsikeri fant ni ravno tak čustven kot smo mi, pa bi raje šel kam drugam, kot pa na primer v naravo, kamor jaz grem. Zdi se mi, da je kar razlika. Fantje so mogoč raje v kaki gostilni (R1)*. Potemtakem so dekleta bolj čustvena, kar vpliva na samo izbiro »dobrih mest«. Čustvenost se tako povezuje z naravo in pa tudi urejenostjo, saj ... *mislim, da majo deklice taka mesta, k so bolj spoštovana al pa lepše urejena (R4), na primer dekleta mam bolj rade urejeno, fantom je pa bolj vseen. Pa fantje gredo rajš na kake*

<sup>73</sup> Pozno otroštvo ni razumljeno kot samostojno obdobje, ampak predstavlja preadolescenco. Začelo naj bi se, ko se pojavijo prvi znaki pubertete. Predstavlja pa prehodno obdobje, ki je zaznamovano z naglimi spremembami in je zelo podvrženo tveganju (Bajzek, 2003a). Menimo, da je imenovano obdobje težko časovno določiti, saj se že samo znaki pubertete pri posameznikih kažejo pri različni starosti.

veselice, dekleta pa verjetn bolj v naravo (R10). Druženje v gostilnah in na veselicah naj bi tako bilo značilno bolj za fante, ki so radi izpostavljeni, medtem ko so dekleta bolj na samem ... *ja ne vem, odvisno od vsakega posameznika. Zdi se mi pa, da so fantje radi bolj izpostavljeni (R6), ... po drugi strani pa mamo mi bolj rade take prostore, k so bolj na samem, oddaljeni, fantje pa se radi bolj kažejo. Še posebej se mi zdi, da je igrišče tak prostor za fante, no za nekatere vsaj (R9), ker fantje radi igrajo nogomet (MB6). Zanimajo jih tudi motorji ... fantje so ponavad raje na samem z motorji, pa nimajo tolik reda, mi pa raje gremo na sprehod al pa na pijačo (R7), aktualno za dekleta pa je tam, kjer so velke trgovine, kjer je več možnosti za nakup (V1). Okus za glasbo se v mladih letih med fanti in dekleti razlikuje, in sicer punce mamo mogoč bolj rade kako drugačno muzko. Pa drugačen prostor, bolj svetel. Fantje pa poslušajo bolj rockerske skladbe, pa mogoče je še kaka pijača zravn (R12). Tudi zloraba drog je pri fantih pogostejša ... ja, nekateri fantje tu v zavodu kadijo travo in potem oni hočjo, da bi bila taka okolica za vse nas dobra. Pač punce pa mamo rade bolj mir pa, da je dost fantov zraven nas, ki ne kadijo (V4), za fante je dobr, da so kakšne lušne punce zravn, pa te video stvari pač video igrice (MB3).*

Navedene izjave intervjuvanih mladih kažejo, da dejansko obstajajo razlike v »dobrih mestih« med fanti in dekleti. Tako naj bi fantje za druženje izbirali mesta, ki so povezana z rockersko glasbo, motorji in alkoholno pijačo. Večkrat posedajo v gostilnah in na veselicah, poslužujejo se tudi zlorabe drog. Nekateri se zadržujejo na igriščih in igrajo nogomet ali pasivno preživljajo svoj čas z igranjem video igrice. Nekatera dekleta pa celo menijo, da so fantje bolj radi izpostavljeni.

Z razliko od fantov so dekleta rada v bolj mirnem okolju, v naravi in na bolj urejenih in čistih mestih. Priljubljene destinacije deklet so tudi trgovine, kino in pijača v gostilni. Punce menijo, da imajo s fanti različne interese ... *nas punce zdej v teh letih zanima moda, lepota, pač to. Fante pa bolj druge stvari (R13), poleg tega pa fantje mogoče mal hitreje, vsaj nekateri, počnejo stvari, ki jih bomo mi mogoče čez dve leti (R9).*

S tezo, da obstajajo razlike med »dobrimi mesti« fantov in deklet, se ne strinjajo vsi intervjuvanci. Tako menijo, *da so mesta enaka, ne glede na spol, razen tistih skupin, kjer se fantje pa punce med seboj delijo in niso skupaj, ampak so v skupini sami fantje al pa same punce (R2). Poleg tega pa isto kot mi, so tudi punce na kaki pijači s prijatelcam, pa tud v kino grejo velikokrat skupaj, se družijo, tak kot mi tudi (V2), ... men se zdi, da je dost podobn, ni nobene razlike (MB5).*

Ne glede na to, da se občasno fantje in dekleta družijo ločeno, lahko na podlagi izjav ter opazovanja<sup>74</sup> v šolskem okolju rečemo, da je grupiranje v skupine popolnoma različno ter odvisno od časa in prostora.

Mlade smo vprašali še o mestu, o katerem sanjajo. Odgovori so bili različni, nekateri realni, drugi ne. Niso pa se razlikovali glede na spol. Kar nekaj otrok meni, da je mesto, o katerem sanjajo, *narava, pa da je mirno in lepo* (R1), *... je veliko prijateljev, tudi razkošno življenje, zabava* (R3), *... šport, druženje s prijatelji in pomembna pa mi je tudi šola* (R8), *... v naravi, na morju. V družbi z najboljšimi prijatelji* (R9). Izjave kažejo, da so prijatelji pomemben segment v sami želji po nečem. Pojavljata se tudi narava, morje ... skratka sanje, ki so (naj bi bile) uresničljive v bližnji prihodnosti. Nekateri pa sanjajo o mestih, za katere menimo, da so težje uresničljiva oziroma šele v daljni prihodnosti. Tako si nekdo želi *da bi postal dober nogometaš in igral za kakšen znan klub* (V2), spet druga pa sanja o *... evropska država, in ko bom velika, se bom tja tudi preselila* (V4).

Ker so intervjuvanci še osnovnošolci, poleg tega jih je kar nekaj iz podeželskega okolja, jim je *disko* (R13) sanjsko mesto. Radi bi imeli *»klub mladih«* (MB3), oziroma *prostor, kjer bi bila glasba, bar ipd. Tako mesto bi bilo primerno za mlade* (R7). Za nekatere, ki sedaj živijo v institucionalni oskrbi, bi bilo dovolj že to, da bi bili *pri mami* (V5) ali *s fantom* (V6).

**UGOTOVITEV:** Postavljeno tezo potrjujemo, saj smo z raziskavo ugotovili, da obstajajo razlike v izbiri »dobrih mest« med fanti in dekleti. V splošnem so fantje radi bolj izpostavljeni, hodijo v gostilne in na veselice in so številčnejši uporabniki drog<sup>75</sup>. Zanimajo jih tudi računalniške igrice, poslušajo pa bolj rockersko glasbo. Dekleta so bolj mirna. Rada so v naravi ali nakupujejo. Zanimata jih moda in lepota. Večina ima drugačne interese od fantov. Seveda pa obstajajo izjeme, ki menijo, da razlik ni.

Mesta, o katerih mladi sanjajo, so si podobna ne glede na spol. Večina jih je izpostavila naravo kot mesto iz sanj. Prav tako jim mesto iz sanj pomeni druženje s prijatelji, zabavo, razkošno življenje ter *»klub mladih«*. So pa tudi mladi, katerih mesto iz sanj je uresničljivo v daljni prihodnosti, saj sanjajo o tujini ali profesionalni športni karieri.

Menimo, da je izbira mest odvisna od mnogih dejavnikov, od samega okolja, lastnih interesov, možnosti izbire ... Ne glede na vse se nam zdi, da izjava *... jaz grem največkrat tja,*

<sup>74</sup> Avtorica dela je bila na OŠ Rečica ob Savinji svetovalna delavka ter učiteljica in je bila tako tudi neposredna opazovalka dogajanja na šoli.

<sup>75</sup> Podobne rezultate smo zasledili tudi v raziskavi Karla Bedernjaka (2008), ki jo je opravil med pomurskimi učenci in dijaki.

kjer so prijatli. Pa men ni to pomembno, al je to WC al klopca al kej taga (R5), pove vse. Važno je torej, da so na »dobrih mestih« prijatelji. Potemtakem je »dobro mesto« sinonim za prijatelje oziroma prijateljske odnose.

### 3. Odrasli nimajo dobrega mnenja o mestih, kjer se zbirajo mladi.

Več tisoč let je med ljudmi dobro delovala delitev po starosti na otroke in odrasle. V teh zapletenih časih, kot jih imenuje Rich Harrisova (2007), pa dve starostni skupini nista več dovolj. Zaradi tega so se ustvarile nove družbene kategorije, med katere sodijo tudi najstniki in mladi. Med starimi<sup>76</sup> in mladimi je in verjetno vedno bo nek prepad, nerazumevanje oziroma medgeneracijski konflikt. Avtorica nadaljuje, da so mladi po izgledu kot odrasli, vendar tega ne želijo, zato se vznemirijo, če odrasli prevzemajo njihov slog oblačenja ali govorjenja. Mladi potrebujejo načine, s katerimi kažejo svojo skupinsko identiteto in privrženost članom svoje skupine. Eden izmed pokazateljev pripadnosti je tudi »dobro mesto«, kamor odrasli nimajo vstopa. Doživljanje in samo razumevanje »dobrih mest« pa se med mladimi in odraslimi razlikuje.

Mnenje odraslih o »dobrih mestih« je drugačno, ker oni so že to dali čez in je blo takrat drugač kot pa zdej. Oni pač vejo, kaj je dobr in kaj ne, mi še pa ne vemo in potem pride zarad tega do konfliktov. Pa mislijo, da se tam ponavad kadi al pa pije (R10), torej odrasli razmišljajo drgač kot mladi. Mladi razmišljajo pač, da bi blo čim bolj zabavno, da bi se zabavali, odrasli pa razmišljajo, kako so ta mesta neprimerna (R8), starejši si najbrž mislijo, da smo nori, da si izmišljamo take kraje za druženje pa karkol taga za delat (R4). Odraslim že sama izbira »dobrih mest« ni po godu, poleg tega pa so ... zaskrbljeni, k ne vejo točno, kako je na teh mestih in se ful preveč živcirajo s tem in si delajo probleme. Pa mislijo, da delamo neumnosti (MB3). Skratka po mojem nimajo dobrih predstav. Mislijo, da pač delamo take stvari, k niso v redu (R11). Katere pa so te stvari, za katere odrasli mislijo, da niso v redu? Ja pač mislijo, da je tm droga pa to, pa da pijemo, pa ne vem, imamo pač spolne odnose, pa da to ni dobro za nas, da bi mogli bit doma, pa da nam to škodi, pa da kadimo (V3), ... vedno mislijo, da so tm droge pa alkohol in potem mislijo, da tud mi tja zahajamo zarad tega, čeprav to ni res (R7). Poleg prisotnosti drog in alkohola mislijo, da so tam bolj čudni ljudje, pa da bi se tepli al pa kej tazga, samo to ni res za mojo družbo (MB1), ... marsikdo pomisli, recimo pr šoli al pa na igrišču, da se pač drogirajo in jih potem zarad tega ne spustijo vn, ker

---

<sup>76</sup> Beri odraslimi.

*mislijo, da se boš ti tudi. Po moje najprej pomislijo bolj na slabe strani, potem šele na keč dobrega (R13). Na splošno mladi menijo, da imajo odrasli o »dobrih mestih« negativno predstavo. Le-to povezujejo z drogami, alkoholom, spolnimi odnosi in tudi nasiljem. Sprašujemo se, ali imajo odrasli upravičeno takšno mnenje. Iz lastnih izkušenj<sup>77</sup> ter izjave intervjuvanke lahko rečemo, da je njihovo mnenje do neke mere tudi upravičeno ... *sumijo že, da je včasih keč slabega, včasih keč dobrega. Pač ne dovolijo, da kadimo, sam se ne držimo pravil (V5). Nekateri odrasli se bojijo slabega vpliva, saj nekateri sigurno mislijo, da če se na enem mestu bolj zadržujejo fantje, k so mogoč bolj razigrani pa živi, potem maš pa punce v enem kotu, ki so res mirne pa majo lepe ocene pa vse, bi mogoče eni staromodni mislili, da zdej pa tisto mesto slabo vpliva nanje (R5). Se pa najdejo starši oziroma odrasli, ki podpirajo mesta, kot je igrišče ... *starši pa mislim, da kar podpirajo igrišča pa take zadeve (R9), je pa res, da je mnenje večine odraslih ... drugačno, ker oni so že to dali čez in je blo takrat drugač kot pa zdej. Oni pač vejo, kaj je dobr in kaj ne, mi še pa ne vemo in potem pride zarad tega do konfliktov ... (R10). Malo je mladih, ki menijo, da odrasli nč takega ne mislijo, kaj se dogaja tam. Jim je vseeno (MB7) ter da verjetno mislijo, da majo tak prostor k se lahk igrajo, mislim razigrajo pa majo fajn, pa da so v bistvu varni. Ker se mi zdi, da starši bolj na varnost gledajo, ker otroci ne tak (R3).***

**UGOTOVITEV:** Dejstvo je, da odrasli na »dobra mesta« gledajo drugače kot mladi. Povezujejo jih z drogami, alkoholom, spolnimi odnosi in nasiljem, čeprav ne vedo, kaj mladi v resnici počnejo. Nekateri intervjuvani tudi menijo, da imajo »dobra mesta« slab vpliv na njihove otroke, saj le-ti postanejo takšni kot vrstniki, ki se tam zbirajo<sup>78</sup>. Če že kaj, potem odrasli podpirajo igrišča. Na splošno pa imajo odrasli slabo mnenje o »dobrih mestih«.

Na podlagi raziskave tezo, da odrasli nimajo dobrega mnenja o mestih, kjer se zbirajo mladi, potrjujemo. Izjave mladih kažejo na to, da odrasli večinoma »dobra mesta« povezujejo z drogami, alkoholom, spolnimi odnosi in nasiljem.

<sup>77</sup> Avtorica dela je velikokrat soudeležena na zabavah, kjer se »pravila kršijo«. Lahko rečemo, da je njena raziskava delno etnografska, saj gre za avtoričino soudeležbo na določenih mestih.

<sup>78</sup> Mogoče se starši niti ne motijo, saj otroška zaveznitva, vsaj v šolskem okolju, nastanejo na podlagi učnega uspeha ali motivacije. Tako so otroci, ki se družijo z boljšimi sošolci, pogostokrat bolj naklonjeni šolskemu delu in obratno. Če otrok prestopi iz ene skupine v drugo, se njegova nagnjenja spremenijo, saj se prilagodi novi skupini (Rich Harris, 2007). Ob tem menimo, da ne glede na to, da avtorica navaja dejstvo, ki velja v šolskem okolju, se podobno dogaja tudi v neformalnem druženju.

#### 4. Mladi radi aktivno preživljajo prosti čas.

Prosti čas je področje, ki je že bilo raziskano in verjetno še nič kolikokrat bo. Pomeni čas, kjer je posameznik vključen v aktivnosti, ki se zdijo njemu zanimive in sproščujoče (Jeriček, 2009). Gre za nedelovni čas, čas za predah, umiritev; čas, ko lahko počneš, kar želiš oziroma se ukvarjaš z aktivnostmi, ki nudijo socialno in osebno izpolnitev (Kuhar, 2007). Tudi v naši raziskavi smo se z mladimi pogovarjali o njihovem preživljanju prostega časa. Ker je tema obsežna, jo bomo v analizi predstavili v treh sklopih, in sicer kot načini zabave za mlade; aktivno/pasivno preživljanje prostega časa ter kako bi ga želeli preživljati.

##### Načini zabave za mlade

Zabava je del prostega časa, ki je namenjen sproščanju in »odklopu«. Kako pa se pravzaprav »odklopijo« današnji mladi? Večina intervjuvanih je izpostavila, da *grem s prijatelji ven* (V3), *pokličem kakšnega prijatelja in ga vprašam, če greva na kakšno zabavo* (V4), *bom šel k prijateljem* (MB1), *poiščem najboljšega prijatelja* (R12), *se zabavamo s prijateljih* (R2) in še bi lahko citirali. Druženje s prijatelji tako pomeni zabavo in »odklop«. Lahko pa *vzameš droge ali pa boljši način je, da greš s prijatelji ven in se zabavaš brez tega* (R4). Droge so bile sicer omenjene pri samo enem intervjuvancu, vendar menimo, da je tega med mladimi veliko (preveč). Ne glede na vse, pa je definitivno v ospredju druženje s prijatelji ... *se družim s prijatelji* (R8), *grem na trg ali na igrišče, kjer se dobimo s prijatelji in se pogovarjamo o vseh stvareh* (R7). Druženje s prijatelji pomeni tudi ... *kino, nakupovanje* (R5). Obstajajo pa trenutki, ko je mladim za zabavo dovolj, da so sami s sabo. V takih momentih *grem na računalnik* (R3) ali pa *poslušam glasbo in se zabavam ob misli na neko dobro, koristno stvar* (R9).

Prijatelji, zabava, droge ... vse to je povezano. Eno brez drugega skoraj ne gre. Vse lepo in prav dokler to ne preraste v prioriteto mladih.

Zabava lahko pomeni tudi aktivno ukvarjanje z dejavnostmi, o čemer govorijo naslednje vrstice.

## Aktivno in pasivno preživljanje prostega časa

Preden začnemo z analizo raziskave, se nam zdi pomembno, da ozavestimo naše razumevanje aktivnega in pasivnega preživljanja prostega časa. Pri določenih dejavnostih, ki so jih izpostavili intervjuvanci, nam je »kristalno jasno«, da so ali aktivne<sup>79</sup> ali pasivne<sup>80</sup>. V dilemi pa smo se znašli pri uvrstitvi nakupovanja in obiska diskoteke. Po razmisleku smo se odločili, da ju kljub temu da omenjeni »dejavnosti« pri starših in ostalih odraslih nista ravno visoko na lestvici, uvrstimo med aktivno preživljanje prostega časa. Konec koncev vsi vemo, da nakupovanje in plesanje v diskoteki utrudita še tako fizično aktivnega posameznika.

Poleg tega, da je prosti čas mladih namenjen predvsem ležernemu druženju s prijatelji, se v povprečju mladi pogosto ukvarjajo še s športom ... *ukvarjam se s športom ... pa dost sem s kolegi* (R4), *rada se rolam, pa grem na sprehod ...* (R11), *vozim se tud s kolesom. Rad sem tud s prijatli na igrišču ...* (R3), *ukvarjam se s športom, se družim s prijatelji* (V2), ... *treniram nogomet ...* (V5). Omenjeni so tudi sprehodi v naravo ... *rad grem tud na sprehod v naravo ...* (R5) in druženje ob reki ... *dost sem zunaj s frendi ob reki ...* (R1). Prosti čas mladih, ki živijo na podeželju, zapolnjuje še opravljanje domačih del, tako *doma kej pomagam* (R8), *kosim travo s kosilnico na nitko ... pomagam staršema pri kakem delu ...* (MB6), ... *pa doma kej nardim, če je treba* (R3). Nekateri pa se udeležujejo še ostalih organiziranih (formalnih in neformalnih) dejavnosti ... *ja, zlo rad rišem, pa hodim v glasbeno šolo* (R5), *pa na gasilske vaje grem rad, pa na modelarski krožek* (R8).

Aktivno preživljanje prostega časa intervjuvancev obsega ukvarjanje s športom (nogomet, kolesarjenje), sprehajanje v naravi, pomoč pri opravljanju domačih del ter sodelovanje v organiziranih dejavnostih<sup>81</sup>.

Mogoče je dobro na tem mestu izpostaviti, da so mladi v institucionalni oskrbi pogosto nezadovoljni s preživljanjem svojega prostega časa ... *svoj prosti čas preživljam zelo slabo, ker sem v zavodu. Od teh počitnic dalje bi rad preživljal prosti čas doma* (V3), ... *v domu pa igram nogomet al pa gledam TV* (MB6), *v domu pa preživljam prosti čas za televizijo al pa*

<sup>79</sup> Ukvarjanje s športom, pomoč pri domačih opravilih, sodelovanje v organiziranih oblikah preživljanja prostega časa (glasbena šola, modelarski krožek, gasilske vaje), sprehajanje.

<sup>80</sup> Gledanje televizije, klepetanje s prijatelji, obisk kina, branje, sedenje za računalnikom.

<sup>81</sup> Podobne rezultate smo zasledili tudi v članku Kuharjeve (2007).



*zunaj na igrišču. Želim si, da bi bli med prostim časom čim več zunaj in bi se gibali na prostem*<sup>82</sup> (MB2) ter da ga nimajo veliko ... *samo, ker sem v zavodu, ga skoraj nimam* (V5).

Med mladimi je zelo popularno preživljanje prostega časa pred računalnikom in/ali televizijo. Tovrstno manijo zasledimo tako pri mladih v institucionalni oskrbi kot tistimi, ki so doma ... *gledam TV, igram PS2 in sem za računalnikom* (V6), *gledam TV* (MB4), *sem na računalniku ... tud televizijo kej gledam ...* (R1), *včasih sem tud na računalniku ali pa gledam televizijo* (R11). Nekateri se celo zavedajo negativnih vplivov, predvsem spletnih strani za navezovanje socialnih stikov ... *žal pa se prevečkrat prepustim vplivom interneta in Facebooka* (R6).

Branje je še ena izmed pasivnih dejavnosti mladih, s katerim zapolnijo svoj prosti čas ... *preživljam ga ob knjigah, ker me sprostijo* (R6), ... *rada berem ...* (R7). Podobno kot z branjem je tudi s poslušanjem glasbe in spanjem ... *včasih tud spim, pa poslušam glasbo* (MB3) ter samim pasivnim druženjem s prijatelji. Tako *prosti čas preživljam s prijatli. Klepetamo, se smejimo, povemo si, kaj se nam je zgodlo čez teden* (V1), *preživim ga s prijatli, se zabavamo, kam gremo* (MB7). Še bolj kot pasivno druženje pa je v ospredju aktivno druženje s prijatelji, kamor štejejo že omenjeno športno udejstvovanje in sprehajanje ... *al pa grem s prijatelco na sprehod* (R1).

Preživljanje prostega časa med mladimi je aktivno in pasivno. Kako ga nekdo preživlja, je odvisno od mnogih dejavnikov<sup>83</sup>. Poleg tega so nekateri mladi »nagnjeni« k bolj aktivnemu ali bolj pasivnemu preživljanju prostega časa. Iz izkušenj pa vemo, da se vsakomur izmed nas, ne samo mladim, včasih preprosto ne da nič drugega kot gledati televizijo, spati ... skratka ne delati, v fizičnem pomenu, nič.

Res pa je, da bi marsikdaj mladi drugače preživljali prosti čas, če bi le imeli možnost. Kako pa si mladi pravzaprav želijo preživljati prosti čas in kaj jim manjka, da tega ne uresničijo?

### **Kaj manjka za boljše preživljanje prostega časa?**

Mladim, predvsem s podeželja, manjkajo »dobra mesta« za aktivno preživljanje prostega časa ... *fajn bi bilo imet kakšen skejt park ali pa kej takega* (R3), ... *fajn bi pa blo, da bi meli v našem kraju kakšen park al pa kej podobnega* (R1). Rabijo torej konkretna mesta za aktivnosti. Menijo, *da bi vsi mladi v naši občini in okolici želel več zabave oz. neke prostore,*

<sup>82</sup> O željah po drugačnem preživljanju prostega časa bomo pisali v nadaljevanju.

<sup>83</sup> O tem piše Kuharjeva (2007), kjer navaja naslednje dejavnike: motivacija, potrebe, kompetentnost, starost, spol, družbeni sloj, kupna moč, mobilnost, legalne in starševske omejitve itd.

ki bi bli temu namenjeni, npr. kako igrišče za odbojko, diskoteko ali pa lokal z glasbo, pač samo za mlade, pa brez alkohola (R13), poleg tega si želijo več organiziranih »zadev«, kjer je tudi možnost, da spoznajo še druge mlade iz bolj oddaljene okolice, npr. *fajn bi blo, da bi bilo v dolini več organiziranih zabav za mlade, ne sam med počitnicami pač pa tud med šolo. Posebej pa več športnih prireditev, k bi ble organizirane, pač tekmovanja (R9), ja, želim si več zabav, disko, kakšni organizirani izleti, pa en prostor, kjer bi se zbirala mladina (R10)*. Definitivno pa se tudi mi strinjamo, da manjkajo<sup>84</sup> neke vrste mladinski prostori ali »klubi za mlade«, saj *bi blo pa fajn, da bi meli kakšen prostor, kjer bi se mladi lahk zbirali pa kej pomenli (R5), želela pa bi si več klubov za mlade, kjer bi lahko plesali in se sproščali, kot moji starši nekoč (R6)*. Za trošenje odvečne energije je tako idealna izbira, ki hkrati ostaja le želja, disko oziroma prostor, kjer se lahko pleše.

Če za trenutek še ostanemo na podeželju, si mladi želijo *več trgovin v okolici (R2)*. Nakupovalni centri postajajo vse bolj priljubljeno mesto za mlade, saj nudijo, poleg nakupovanja, še ostale vrste zabave.

Napisane želje so želje mladih, ki živijo na podeželju ter so doma pri starših. V nadaljevanju bomo spoznali želje mladih, ki živijo v institucionalni oskrbi. Težko rečemo, da je njihov prosti čas med tednom res njihov, saj mladi v institucionalni oskrbi nimajo »prostih rok« pri izbiri načina preživljanja prostega časa, zato si ga želijo ... *preživljat boljše. Še posebno, da bi lahko delal, kar sam hočem (V5)*. Raje bi bili več zunaj ... *želim si, da bi bli med prostim časom čim več zunaj in bi se gibali na prostem (MB2)*, kjer bi ga preživljali *s čim več igranja in s čim več sporazumevanja z ostalimi (MB1)*. Mladim, ki živijo doma, je samoumevno, da imajo dostop do računalnika, računalniških igrice, ukvarjanja s športom ... medtem ko so omenjene stvari za mlade v institucionalni oskrbi nedosegljive in ostajajo le želje na papirju. Tako si nekdo želi ... *igrat play station, kolesarit ... (MB4)*, spet drug *bi igral igrce na računalniku, hodil po mestu (MB5)* ali *pa bi ga želel preživljat za računalnikom (V4)*. Nekdo bi bil pa najbolj srečen, da bi *od teh počitnic dalje bi rad preživljal prosti čas doma (V3)*.

Želje mladih po boljšem, kvalitetnejšem preživljanju prostega časa so napisane. Kaj lahko mi, odrasli naredimo, da bi mladim omogočili boljše preživljanje in jih nekako odvrnili od pasti, ki jih ponuja pasivno preživljanje prostega časa? Tu ciljamo predvsem na čas, ko so mladi zunaj in »se nimajo kam dati«, postopajo sem in tja ter posegajo po substancah, ki jim verjetno to postopanje naredijo bolj zanimivo in »odklopljeno«. In na tem mestu se

<sup>84</sup> Vsaj na podeželju, kjer živijo nekateri intervjuvani mladi.

pravzaprav kaže ugotovitev naše raziskave ... mladi rabijo in si želijo »dobrih mest« za preživljanje njihovega prostega časa. Želijo si organiziranih dejavnosti, tako mladi v institucionalni oskrbi kot tisti, ki so doma. Na nas pa je breme uresničitve le-tega.

**UGOTOVITEV:** Pred izvedbo raziskave smo si postavili tezo, da mladi radi aktivno preživljajo svoj prosti čas. Z raziskavo tezo tudi potrjujemo. Aktivno preživljanje prostega časa<sup>85</sup> med mladimi vključuje ukvarjanje s športom, sprehode v naravo, pomoč pri domačih opravilih ter sodelovanje pri organiziranih dejavnostih. Želimo izpostaviti, da bi mladi prosti čas preživljali še bolj aktivno, če bi le imeli možnosti. Tako si želijo še več organiziranih, predvsem športnih dejavnosti in izletov, skejt parka, diskoteke in »klube mladih«<sup>86</sup>, mladi na podeželju tudi nakupovalne centre. Mladi, ki živijo v institucijah, si želijo še preživljanja prostega časa doma, igranja računalniških iger, predvsem pa to, da bi v institucijah lahko svoj prosti čas preživljali tako kot njim »paše«. Kljub temu da imajo mladi v institucionalni oskrbi za odtenek drugačne želje kot tisti, ki so doma, menimo, da jim sama institucija lahko (bi jim morala) v dnevih, ki jih preživijo v zavodu ali mladinskem domu, omogoča več raznovrstnih dejavnosti organiziranega prostega časa, predvsem pa možnost, da si sami izberejo dejavnost. To je vendarle njihov prosti čas, ki ga zagotovo rabijo.

## 5. V obdobju mladosti imajo pomembno vlogo prijatelji

O pomembni vlogi prijateljev in vrstnikov, katerih mimogrede ne smemo metati v isti koš<sup>87</sup>, je v znanstvenem svetu že veliko dognanega in napisanega. Mi smo v kvalitativni raziskavi želeli ugotoviti, če to velja tudi za naše intervjuvance.

<sup>85</sup> Pri večini aktivnih prostočasnih dejavnosti sodelujejo tudi prijatelji, tako da lahko rečemo, da gre za aktivno druženje s prijatelji. O pomembnosti tovrstnega druženja ter o samem preživljanju prostega časa pišejo tudi Bajzek (2003a, 2003b, 2008a, 2008b), Jeričkova (2009) in Kuharjeva (2007).

<sup>86</sup> Do podobnih ugotovitev, vsaj kar se »klubov mladih« tiče, je prišla tudi Kuharjeva, ki meni, da bi bilo potrebno razmisliti o izboljšanju dostopnosti, ponudbe in delovanja takšnih prostorov za mlade, ki bi nudili zastojne prostočasne dejavnosti, svetovanje, delo z računalniki ... Obenem pa bi postali prostor avtonomnega druženja ter vrstniškega združevanja (2007).

<sup>87</sup> Rich Harissova (2007) meni, da vrstniška skupina s sprejetostjo ali zavrnitvijo nekoga trajno zaznamuje njegovo osebnost, medtem ko dejstvo, ali imaš prijatelja ali ne, ni povezano s splošno življenjsko prilagoditvijo, kot je ugotovil Bagwell (1998, v prav tam). Bukowski (1996, v prav tam) nadaljuje, da je prijateljstvo odnos med dvema. Tako kot je v vrstniških skupinah potrebno prilagajanje, tako je tudi v prijateljskem odnosu. Le-tega upravlja del možganov, ki se sicer ukvarja z delovnimi modeli in predstavlja del za osebne odnose in ne za oblikovanje skupin. Avtor zaključuje, da se samo zdi, da prijateljstvo pušča dolgoročne posledice, in sicer zaradi tega, ker se večina prijateljev razvije med člani iste psihološke skupine. V nalogi uporabljamo oba termina zato, ker menimo, da so pomembni tako prijatelji kot vrstniki. Razliki med njima v nalogi ne posvečamo pozornosti, zato včasih navajamo oba termina, spet drugič samo enega.

Iz literature<sup>88</sup> vemo, da so prijateljski in vrstniški odnosi med mladimi pomemben del njihovega odraščanja. Prijatelji so torej pomembni subjekti v življenju odraščajočega posameznika. Poleg njih pa obstajajo še druge pomembne osebe ali stvari. O teh bomo pisali v prvem delu analize, ki sledi. Nadalje se bomo osredotočili na vlogo pomembnih oseb v obdobju odraščanja, nazadnje pa bomo ugotavljali, na čem temelji odnos intervjuvancev z njim pomembnimi osebami.

### **Pomembne osebe/stvari v obdobju odraščanja**

Obdobje odraščanja je za mlade čas brezskrbnosti, »žuranja«, »odklopa« ter eksperimentiranja z raznoraznimi substancami. Poleg tovrstnih »lepot« odraščanja, pa ima le-to tudi temne strani. Koga pa mladi želijo ob sebi, ko se jim vse to dogaja? Kdo so zanje pomembni? V splošnem so to *tisti, k se jaz razumem z njimi, ko mi velik pomenijo* (MB3), *tisti, ki so pač dobri do mene* (MB4) ter *tisti, k znajo ohraniti skrivnost. K jim lahk poveš, pa pr njih ostane ...* (R1), skratka *taki, da se razumem z njimi. Da se znajo pogovarjati* (R10). Dobrota, zaupanje, ohranjanje skrivnosti, medsebojno razumevanje ter komuniciranje so vrline oseb, ki so pomembne mladim. Za nekoga pa so pomembni *tisti, ki te v kaj dobrega hočejo spraviti in ne v kaj slabega. Pa kakšni taki, ki dosežejo cilje pri športu al pa kje drugje* (V2). Ker je v obdobju odraščanja veliko posnemanja in prisotne želje po ugajanju drugim, je zelo dobrodošlo imeti idole, ki imajo cilje.

Če se iz splošnega preselimo na konkretno, so mladim pomembni ... *ja pomembni so mi ljudje, k jim lahk zaupam, pač da me ne izdajo. To so prijatli* (R4). Prijatelji torej ne izdajajo. *Prijatelji, najboljši prijatelji, ki si vse zaupamo, jim lahko povem dosti stvari, pa veš, da jim lahko zaupaš, da ne bodo naprej povedali ...* (V4), *na prvemu mestu prijatli, na drugem mestu so starši, potem so še pa tisti, s katerimi delam pa se fajn zastopmo* (R6). Po pomembnosti tako vodijo prijatelji, *pomembni so sošolci, predvsem pa prijatli* (R7), *prijatli, sošolci* (R8), *... pa zdej večino časa, ko se počitnice bližajo, so pomembni prijatli* (R13) in še bi jih lahko naštevali. Poleg prijateljev so pomembni še starši, družina in sorodniki. Ti so pomembni tako mladim, ki živijo doma, kot tudi mladim, ki so v institucionalni oskrbi, mogoče so slednji družino še bolj izpostavljali. Pomembni so *tisti, ki se znajo postaviti za sebe, pa k vejo, kaj hočjo, npr. družinski člani pa prijatli* (R2), *... sigurno moje sestre, vse tri, potem pa mama tud zlo, pa včasih tud stara mama, zared tega, k mi pomaga* (R3). Nekateri postavljajo

<sup>88</sup> O tem smo pisali v teoretičnem delu.

sorodnike celo na prvo mesto ... *za mene so pomembni na prvem mestu sorodniki, potem pa so že v bistvu prijatli (MB5), ja starši, potem bratje pa sestre, pa pač prijatli (V3), mama, stara mama, prijatli (R5) ... ja, to je recimo moja mama. Ja ona bi recimo vse dala za mene, samo da pridem k njej in tak si je zdej tudi izborila, da sem lahko pri njej, pa se zelo razumeva (V5)*. Pomembna so torej *družina pa najbližji sorodniki (R13)*. Kot je opaziti, se ves čas menjajo prijatelji, družina in starši. Težko rečemo, kdo je za koga pomembnejši, saj ne moremo z gotovostjo trditi, da so intervjuvani povedali vrstni red po pomembnosti. Vsi naštetih pa so vendarle košček v mozaiku vsakega posameznika, ne glede na to ali so na prvem ali na drugem mestu. Menimo pa, da nekako velja, da *najbolj pomembni v mojih letih so prijatli. Sej so starši tud, pa družina pa te fore, sam zdej v teh letih bolj zaupamo pa bolj povemo vse prijatlom, staršem mogoč mal manj (R9)*.

Ves čas govorimo o prijateljih, pa vendarle imamo lahko različne prijatelje. Zagotovo se je že vsak kdaj znašel v situaciji, ko mu je prijatelj pokazal hrbet. Zaradi tega se nekdo upravičeno sprašuje ... *koliko lahko imaš sploh pravih prijatlov...* in ob tem priznava ... *pač, jaz nimam ravno dost prijatlov (R5)*.

Poleg fizičnih oseb so nekaterim pomembne še »stvari«, ki niso oprijemljive, so samo v naši zavesti, kažemo pa jih lahko z načinom življenja. Ena izmed takšnih »stvari« je vera. V pogovorih z mladimi in samimi opažanji ugotavljamo, da je vera pri mladih izgubila pomembnost in v njej pravzaprav ne vidijo nobenega smisla. Zakaj je tako, naj si odgovori vsak bralec sam. Kljub temu pa se še najde kdo, ki mu vera nekaj pomeni. Tako ... *jaz kar dost dam na vero, pa Boga, tak da to postavljam kar skor na prvo mesto, ker pač vse poskušam gledat s tega vidika, sem tud bil tak vzgojen in se mi zdi to čist v redu ... (R5)*. Kot vidimo, je fant izpostavil, da je bil tako vzgojen. Ali to lahko pomeni, da pa vendarle primarna vzgoja v verskem duhu pusti neke temelje v posamezniku ali je to zgolj slučaj?

V grobem lahko rečemo, da so pomembne osebe v življenju mladih prijatelji ter družinski člani, najdemo pa tudi takšne, ki jim veliko pomeni vera. Skupina prijateljev v tem obdobju predstavlja celo referenčno skupino, ki je bila izbrana po lastni želji ter predstavlja nepogrešljivi del socialnega življenja in je primarnega pomena, kot o tem piše Strniša (2003). Avtorica nadaljuje, da je odnos s starši bolj ali manj rutina, le-ti imajo manjši vpogled v otrokovo intimnost in niso več glavni vir socialne opore in gotovosti.

V nadaljevanju bomo razložili, zakaj so prijatelji in družinski člani po mnenju intervjuvancev pomembni oziroma kakšna je njihova vloga v obdobju odraščanja mladih.

### **Vloga pomembnih oseb v obdobju odraščanja**

Nekatere izjave ne definirajo konkretnih oseb, lahko pa iz prejšnjih odgovorov sklepamo, da gre za prijatelje ali družinske člane. *Nasmejijo me, pa v dobro voljo me spravjo, še posebno moja sestra. Ko sm žalosten, pa se greva mal peljat pa katero rečema. Drugač se pa varnega počutim zraven njih, k so pač moja družina* (R3). Družina torej nudi varnost, sorojenci pa prijateljski odnos. *Razumejo me, pa lahk se pogovarjam z njimi o svojih težavah* (R7), *da mi pomagajo* (R8) in *če si v stiski, se lahk z njimi pogovoriš, pol pa nimaš več tolk stiske. Al pa, kadar te nobedn v družbi ne mara, te vzamejo* (MB6). Pomembne osebe pomagajo v stiski in ne kažejo hrbta takrat, ko vsi ostali »zatajijo«. Pomemben dejavnik tovrstnega odnosa je komunikacija, zato so pomembni *taki, k znajo komunicirat in se lahk z njimi pogovarjam* (R10), *ja, da me imajo radi, se pogovarjamo* (V5) ter *svetujejo mi, pomagajo mi* (V6). Pomembno je torej, *da me razumejo, se pogovarjajo z mano, me ne zatirajo, v bistvu mi ne govorijo negativnih stvari, ampak me spodbujajo* (R9).

Vloge pomembnih oseb se nekako razdelijo tako, da *starši mi pač dajo, da sem z njimi pod streho, sestre mi pomagajo, če imam kej za nardit, prijatli pa prijatelce pa mi delajo družbo, pa ko sem v težavah mi pomagajo* (V3) ali pa *ja, domači pač skrbijo za mene, prijateljem pa lahk zaupam, pač če me kaj teži. Ja s sošolci pa se skoz družiš, pač ne morš bit ne vem kak skregan z njimi* (R2). Če malo pretiravamo, lahko rečemo, da so starši ali družina pomembni z vidika varnosti in materialne preskrbljenosti, prijatelji pa nudijo pomoč pri razreševanju težav oziroma karikirano rečeno skrbijo za duševno preskrbljenost. V nekaterih primerih pa imajo starši še vlogo prijateljev ... *mami mi je kot mama in prijatelca, k ji lahk povem vse. Najboljša prijatelca pa ravno tak, ji povem vse, pa pr njej vedno vse tud ostane* (R1).

Mladim v neki skupini je pomembno, da so sprejeti in da lahko povejo svoje mnenje ... *kar zlo cenim je to, da te sprejemajo takšnega kot si, da te nočjo spremenit, pa da ti dajo tud besedo, da pač lahk poveš svoje mnenje* (R6) in *velik kontaktirajo s tabo, pač, da mislijo nate, da te ne ignorirajo al pa kej tazga. Da počnejo s tabo tko zanimive stvari* (MB5). Mladi želijo, da jih ostali sprejmejo takšne kot so, jih ne ignorirajo ter jim dajo možnost, da povejo svoje mnenje.

Kako je možno, da je prijateljstvo tako trden odnos, ki velikokrat traja skozi celotno odraščanje? V nadaljevanju bomo ugotavljali, na čem torej temelji odnos s prijatelji in starši.

### **Odnos s pomembnimi osebami temelji na ...**

Najprej bomo izpostavili izjave, ki ne določajo odnosa s konkretnimi osebami oziroma mladi le-teh niso omenili. Nekako velja, da *če vejo, da si ti prijazen do njih, so oni tudi do tebe* (MB4). Skoraj lahko rečemo, da pri tem odnosu velja fraza »zob za zob«. Pri odnosu s pomembnimi osebami je pomembna vrednota zaupanje ... *ja tista oseba mi dost pomeni, ker ji lahko velik zaupam, se veliko lahko pogovarjam z njo, potem se velikokrat družim z njo, me nikoli ne razočara in prizadene* (V2), poleg tega pa odnos temelji še na medsebojnem razumevanju ... *ja razumemo se dobro, malokdaj se skregava, skoraj nikoli, potem v mesto grema skupaj, po nakupih grema skup, potem v kako restavracijo* (V4), nudenju pomoči v stiski ... *če si v stiski, se lahko z njimi pogovoriš, pol pa nimaš več tolik stiske* ... (MB6), spoštljivi komunikaciji ... *da se lahko pogovarjaš z njo, da je ona tih, ko ti govoriš, da te ne prekinja* (R4) ter na iskrenosti ... *da je pač iskren, da ni tko preveč potuhnjena, da pač pove čisto tko naravnost, če je kej* (MB5) ... *iskrenost je v glavnem pomembna. Obe dve sva iskrene, pomaga mi ful rada, postav se v moj položaj in ve, kako se počutim, pomaga mi takrat, ko rabim pomoč* (MB3). Pred pomembnimi osebami se ni potrebno pretvarjati, saj *sm lahko pred njo to, kar sm, ker vem, da lahko povem svoje mnenje, pa me ne bo zaradi tega gledala v drugačni luči, ker me pozna, taga kot sm, ker me sprejema takega, pa ker tudi jaz sprejemam njo in ji dost povem* (R5), zato ... *ne daje mi nekih navodil, kak se naj ravnam, zato ko se zaveda, da so situacije različne* (R6).

Odnos s pomembnimi osebami temelji na skupnih interesih ter skupnem preživljanju šolskega in izven šolskega časa ... *pa je v istih krožkih kot jaz, pa nogomet skup špilama* (R8), *s to osebo sma skup v šoli, al pa skup hodmo na treninge. Večino časa sma skup pri pouku, tudi po pouku, pa tudi ob vikendih popoldan se vidiva. Pač večino časa sma skup* (R9).

Prijateljski odnos v mladosti je odnos, ki ima lahko korenine že v otroštvu ali pa se oblikuje v obdobju odraščanja ... *ja ful dolgo sma že dobre prijatelce, pa ble sva sošolke in pol, kadar sm bla v stiski, mi je ona vedno pomagala, če me kaka druga sošolka ni marala* (MB6). Prijatelji si zaupajo in si skušajo med sabo pomagati ... *s prijatelco si poveva stvari in si poskuša pomagat, če je kej takega, da se da naredit za drugo. Tudi doma so zelo iskreni, prijazni* (R2), *je zelo dobra prijateljca, lahko ji zaupam vse stvari, pač ni važno kaj je, recimo*

kar se dogaja doma al pa v šoli (R11). V krogu prijateljev se mladi »odklopijo«, saj ja pač, ko smo skupi z eno prijateljco, gremo skupaj vn, al smo cel dan skupi, prespimo pri njej al pa pri meni, odvisno kako se starši zmenijo, potem grem jaz do svojga fanta, ona do svojga, potem gremo pa skupi ven, pa smo do pol enajstih, enajstih zuni, pol pa gremo domov (V3).

Pomembne osebe so lahko tudi sorojenci, s katerimi imajo mladi odnos, ki je *prijazn, temelji na prijateljstvu, zaradi tega, k s sestro sva si zelo blizu glede tega, kar dost si povema pa zaupama, pač tak zelo prijateljski odnos mava* (R3). Odnos s sorojenci tako temelji na zaupanju in medsebojni pomoči ... *ja s sestro se najbolj. Velik se pogovarjava pa si zaupava* (MB7), *ja brata sva, pogovarjava se razne stvari, ki se dogajajo, o ocenah se pogovoriva, včasih se učiva skupaj* (V1).

Zaupniki nekaterih mladih so tudi starši<sup>89</sup>. Tako je njihov odnos starševski in prijateljski ... *bom pa maminga opisala, k je ž dlje. Ja, kar koli dela, dela z ljubeznijo, pač starševska ljubezen do mene. Ravno tako jaz, njo mam kot prijateljco, ker se mi zdi, da najlažje poveš vse mami* (R1). Kot vidimo, nekateri enačijo prijateljski odnos z odnosom s starši ali pa jim je starševski odnos pomembnejši od prijateljskega, saj je nekdo izpostavil odnos z mami. *Ja midva greva vsakokrat rolat okrog jezera, se pogovarjava o kakšnih stvareh, kaj je prav, da sm naredu, pa kaj je narobe. Velikokrat delava plane za naprej, kaj bo pol, ko bova prišla nazaj*<sup>90</sup> (MB2).

**UGOTOVITEV:** Prijatelji, starši, bratje in sestre so zagotovo pomembne osebe v življenju mladih. Kdo je pomembnejši, je težko reči, lahko pa iz izjav intervjuvancev razberemo, da so v obdobju mladosti vendarle najpomembnejši prijatelji, sledijo pa jim starši in ostali družinski člani<sup>91</sup>. Poleg oseb je lahko za nekoga pomembna še neoprijemljiva »stvar« kot na primer vera.

Vloga ali pomen pomembnih oseb je različen. Nekaterim mladim je dovolj, da jih nasmejijo in spravijo v dobro voljo, spet drugi rabijo njihovo pomoč, spodbudo in nasvete, vsi pa si želijo in tudi pričakujejo, da jih pomembne osebe sprejemajo takšne kot so in jih nočejo spreminjati.

Vloga družine, predvsem staršev je dokaj specifična, saj lahko na podlagi izjav mladih rečemo, da družina skrbi predvsem za varnost in materialne dobrine.

<sup>89</sup> Renerjeva (2000: 108) ugotavlja, da se povečuje pomen staršev v življenju mladih, saj zlasti » ... matere nastopajo kot pomembne »terapevte« in blažilke stisk in konfliktov iz »zunanjega sveta«.

<sup>90</sup> Etologinja Irenäus Eibl-Eibesfeld je celo prepričana, da je odnos med materjo in otrokom evolucijski temelj za vse prijateljske odnose med dvema posameznikoma (Rich Harris, 2007).

<sup>91</sup> Do enakih ugotovitev je prišla tudi Andreja Červek (2008).



Odnos, ki ga mladi vzpostavijo s pomembnimi osebami temelji na zaupanju, spoštovanju, sprejemanju, pomoči in ustrezni komunikaciji. Prijateljski odnosi<sup>92</sup> pa čestokrat še na skupnih interesih.

Z izsledki raziskave tezo, da imajo v obdobju mladosti pomembno vlogo prijatelji, potrjujemo. Ob tem še dodajamo, da je njihova vloga celo najpomembnejša, saj mladi znotraj prijateljskih odnosov gradijo svojo osebnost in živijo šolo za življenje<sup>93</sup>.

## 6. V kriznih situacijah rabijo mladi nekoga ob sebi

Čeprav je obdobje mladosti čas »odklopa«, pa imajo mladi tudi slabe dneve. V tem času se mladi prvič srečujejo s težavami kot so: izbira, dilema ter odnos do nenehnih sprememb. Le-te se seveda ne razrešijo naenkrat, ampak postanejo del vsakdanjega življenja. Poleg tega se v tem obdobju začne proces postopnega oddaljevanja od primarne družine in vključevanja v vrstniške skupine. Gre nekako za čas, ko mora vsak posameznik izreči svoj »da« življenju, sanjam, pričakovanjem in tudi razočaranjem (Bajzek, 2008b).

V naši raziskavi pod terminom krizne situacije razumemo vse razmere, v katerih se mladi ne počutijo dobro. Soočanje s takšnimi situacijami je različno, tako pri mladih kot tudi pri odraslih. Nekako v grobem velja, da se nekateri s situacijo soočijo, drugi pa počakajo, da mine.

V kriznih situacijah je mladim *najbolj pomembno mi je, da bi se iz te krize ven spravu, zaradi tega, ker se ne počutim fajn, če sem v krizi. Drugače, ne vem, verjetno bi se najprej spomnil na koga člana družine al pa zlo dobrega prijatla.* (R3). Mladi se v kriznih situacijah ne počutijo dobro. Ali mogoče kdo se?! *Rabijo ja, pač eno osebo, da te spodbuja, da ti predlaga, pomaga. Če ti gre v šoli slabo, da ti pomaga pri tistem predmetu, če ti gre na drugemu področju slabo, da te spodbuja, pa pove svoje izkušnje* (R9). Pomembna je *podpora. Pa da ti kdo pove kako dobro besedo, da nasvet, ti ne očita ampak ti pomaga, če maš problem. Pa doma sigurn te tud vsaka družina podpira* (R13). Zgleda, da imajo na tem mestu vlogo tolažnika pomembne osebe, o katerih smo pisali v prejšnjem diskurzu. V kriznih situacijah oziroma težavah je pomembno, da *mam svoje ljubljene osebe ob seb* (MB3). Pomoč je dobrodošla tako s strani prijateljev kot tudi staršev ... *pomoč prijatlov, pogovor rabim s*

<sup>92</sup> O prijateljstvu in vlogi prijateljev je raziskovala tudi Strniša (2003). Ugotovila je, da so vrline pravih prijateljev nudenje pomoči, razumevanje, iskrenost in doslednost, spoštovanje ter delitev izkušenj.

<sup>93</sup> O najpomembnejši vlogi prijateljev in vrstnikov piše Rich Harrisova v knjigi *Otroka oblikujejo vrstniki* (2007).

prijatli pa z mami (MB1), starši, k mi znajo svetovat (MB2). V takšnih situacijah je pomembno, da ti en stoji ob strani, recimo prijatelj (R7). Poleg prijateljev in staršev so mladi, ki živijo v institucionalni oskrbi, kot zaupnike in tolažnike omenili še vzgojitelje ... da se z vzgojitelco pogovoriva (MB6), ... se pa najprej obrnem na vzgojitla (MB5) in učitelje ... ja kakšen pogovor z učiteljem ... da se pač pogovorimo, kaj je narobe (V4).

Nemalokrat se dogaja, da za razreševanje težav niso dovolj le pomembne osebe. V takšnih primerih jih nadomestijo droge ... da ti kak prijatelj pomaga, če pa to ne gre, se morš pa kej drugega spomnit. Na primer droge. Ker, ko se slabo počutiš pač misliš, da ti bodo droge pomagale, da ti bodo pripomogle k temu, da se boš potem bolje počutu. Pomaga ja, sam ne traja dolg (R4). Istočasno se mladi zavedajo, da droge »pomagajo« le kratek čas, težave pa ostanejo. Poleg nedovoljenih drog se mladi poslužujejo še dovoljenih. Tako nekateri v kriznih situacijah potrebujejo kombinacijo ... cigareta, pa prijatelji, da se pogovorimo (V5).

Poleg omenjenih načinov reševanja oziroma soočanja s kriznimi situacijami obstaja še »reševanje«, ki ne pomeni soočanja, ampak jaz ne poskušam reševati, da bi pač šel nekam pa se z enim pogovoril. Jaz pač počakam, da mine (R5). Težave potemtakem minejo same od sebe? Zgleda, da pri mladih to pomaga, saj jih je veliko intervjuvanih izpostavilo, da takrat pa se rajši odmaknem, sm rajš za sebe pa da me pustijo pri miru (V2), da sem sama, da mam mir (V3) in sploh ne bi rada nobenga, se sploh kej pogovarjala, mam najraje, da me pustijo pri miru. Sam pol itak kar hitr povem, da neki ni dobro, potem mi pa svetujejo pa se pogovorimo ... (MB5). Pomembno je torej da mam mir. Takrat se najraje prepustim sama seb pa poslušam muzko. To je v bistvu pomembno (R11). Tudi glasba je pomemben segment pri reševanju težav ali kriznih situacij ... pa ful rada se sprostim z glasbo, sam, da ne poslušam balade, k me še bolj v slabo voljo spravjo, ampak bolj take žive pesmi (R6).

Mladi se soočajo s kriznimi situacijami tako, da o se o njih pogovorijo s prijatelji, sorojenci ali starši<sup>94</sup>, nemalo pa jih je, ki se v težavah umaknejo od ostalih, so sami s sabo in počakajo, da težave minejo. Wilting (2008) je v svoji raziskavi ugotovil, da mladi v kriznih situacijah potrebujejo mir, podporo nekoga, in sicer takega, ki ima sposobnost in pogum približati se ter istočasno distancirati do krizne situacije drugega, ter razumevanje, zaupanje, pozornost, iskrenost ter en prostor.

<sup>94</sup> Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Červekova (2008).

V nadaljevanju bomo spoznali »dobra mesta«, kjer mladi lahko najdejo mir. Eno takšnih mest je zagotovo lastna soba, o kateri smo že pisali. V iskanju miru *grem v sobo, sm zaprta in sm rada sama* (V6), ... *se zaprem v svojo sobo* (MB6), *se zaprem v svojo sobo* (R2), *grem v svojo sobo, prosim ostale naj me pustijo pri miru, poslušam glasbo* (R7) in še bi lahko citirali. Če smo malo poetični, lahko sobo imenujemo »dobro mesto« miru. Mladi najdejo mir ob poslušanju glasbe v sobi ... *grem v svojo sobo poslušat glasbo* (R10), *poslušam glasbo* (R11). Tisti, ki niso izpostavili sobe, pa najdejo mir tako, da *grem na samo, včasih na najljubši kraj* (R3) ali ... *grem v naravo* (R1), *grem nekam, da sem sama* (V3), skratka *se umaknem in grem v drug prostor* (MB7) ali *si najdem ustrezen prostor, kjer lahko razmišljam in delam kar čem* (R4). Mladi iščejo mir še v naravi ... *grem na sprehod, ne začnem pogovorov, sem redkobeseden* (R5), *grem v naravo* (R13) oziroma *grem v naravo ali pa grem igrat računalnik* (R8). Vidimo, da lahko tudi z računalnikom mladi »dobijo« svoj mir.

Med mladimi so tudi takšni, ki druge odženejo stran ... *naženem čim bolj stran ljudi od sebe* ... (MB5), nekateri pa kljub temu da se umaknejo, rabijo nekoga ob strani ... *se umaknem od ostalih. Jih pustim pri miru in želim, da tudi oni mene. Potrebujem pa tudi eno osebo, ki je ves čas zraven mene in mi pomaga* (R9).

**UGOTOVITEV:** Krizne situacije med mladimi so vedno bile in vedno bodo. Z reševanjem le-teh se mladi pravzaprav učijo za življenje. Z raziskavo smo ugotovili, da si mladi, ki se soočajo s takšnimi situacijami, želijo rešiti to breme, ki ga prinašajo krize oziroma težave. To storijo tako, da se po pomoč obrnejo na njim pomembne osebe, ki so lahko prijatelji<sup>95</sup>, sorojenci ali starši. Pomembno jim je, da jih poslušajo, jim dajo nasvete in jim ne očitajo. V primeru, da težave še vedno ostanejo, pa mladi posežejo tudi po drogah<sup>96</sup>.

Soočanje s kriznimi situacijami ni edini način reševanja le-teh. Marsikdo raje počaka, da težave minejo same od sebe. Za takšno reševanje pa je potreben mir, ki ga mladi poiščejo in najdejo na različne načine. Velika večina ga najde v svoji sobi, kjer so sami, poslušajo glasbo ali so za računalnikom. Nekaterim pa mir prinese sprehod v naravo.

Na podlagi izjav, ki so jih podali mladi, teze ne moremo potrditi. Dodamo lahko le to, da v kriznih situacijah nekateri rabijo nekoga ob sebi, spet drugi ne. Soočanje s krizo oziroma

<sup>95</sup> Da je pogovor o težavah zanimiva tema prijateljskih skupin mladih, je ugotovil tudi Bajzek (2008a).

<sup>96</sup> Zlorabo drog med mladimi je raziskoval Bedernjak (2008) in ugotovil, da se mladi vdajajo drogam v prvi vrsti zaradi slabe družbe, nato pa sledijo krizne situacije, med katere lahko štejemo osamljenost, težave v odnosu s starši, pomanjkanje pomoči v lastnih težavah, razbitost družine ter krhkost značaja.

težavami je odvisno od vsakega posebej. Vsak sam razvije svojo strategijo soočanja in reševanja kriznih situacij.

## 7.2 ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA

V zaključku empiričnega dela bomo strnili ugotovitve, ki smo jih dobili z analizo izvedenih intervjujev. Predstavili jih bomo v štirih podskupinah. Najprej bomo zapisali ugotovitve, ki se nanašajo na »dobra mesta«, tako konkretna kot metaforična, sledi zapis ugotovitev v zvezi s preživljanjem prostega časa, za tem se bomo ustavili pri pomembnih osebah, nazadnje pa bomo predstavili ugotovitve, ki se navezujejo na soočanje s kriznimi situacijami.

### »Dobra mesta«

»Dobra mesta« na konkretni ravni se v prvi vrsti nanašajo na zunanji prostor. Tako veliko mladih svoj čas najraje preživlja zunaj, v naravi. Pomemben objekt predstavlja igrišče, kjer mladi aktivno in pasivno preživljajo svoj prosti čas. Poleg le-tega pa je za mlade, ki živijo doma, pomembna še okolica lokalne šole ter tudi sama šola. Zanimiva se nam zdi ugotovitev, da mladim v institucionalni oskrbi »dobro mesto« pomeni dom oziroma domače okolje. Pomembno mesto med »dobrimi mesti« ima lastna soba, ki simbolizira prostor zabave, druženja ter tudi soočanja s kriznimi situacijami. Kako pa je z opremljenostjo »dobrih mest«? Akterji raziskave so mnenja, da sta pomembni predvsem čistoča in urejenost »dobrih mest«. Poleg tega so zaželeni živahnejše barve, saj vzbujajo boljše počutje, medtem ko naj bi perfekcionizem povzročal zadržanost. Kljub temu da se »dobra mesta« mladih v institucionalni oskrbi med tednom razlikujejo od »dobrih mest« mladih, ki so doma, le-ta vsem intervjuvanim pomenijo sinonim za prijateljstvo, zabavo, sproščenost ter mesta brez kontrole odraslih. Ugotovili smo, da je izbira »dobrih mest« pogojena s spolom. Tako so fantje radi bolj izpostavljeni, večkrat se družijo v gostilnah, pogosteje konzumirajo alkohol in prepovedane droge, več časa preživijo za računalnikom ter poslušajo drugačno glasbo. Dekleta pa so bolj mirna, imajo rada sprehode ter nakupovanja, poslušajo tudi drugačno glasbo. Ob tem naj omenimo, da je takšna ali drugačna glasba nepogrešljivi člen »dobrih mest«. Intervjuvane mlade smo povprašali še o željah oziroma sanjah, ki so usmerjene v »dobra« mesta. Odgovori so bili zelo podobni. Večina jih meni, da v njihovem lokalnem območju manjka »klubov za mlade« oziroma konkretnih mest, kjer bi se lahko mladi družili.

Poleg le-teh pa sanjajo še o morju, naravi, razkošju, zabavi, tujini, športni karieri, pa tudi o domu, mami ali partnerju.

V teoretičnem delu smo pisali, da je odnos med starši in odraščajočimi mladimi večkrat na preizkušnji. Zaradi tega nas je zanimalo, kako po mnenju mladih »dobra mesta« vidijo starši in ostali odrasli. Odgovori enoznačno kažejo na to, da imajo odrasli o »dobrih mestih« negativno mnenje, saj jih povezujejo z drogami, alkoholom, spolnostjo ter nasiljem.

### **Prosti čas**

Prosti čas predstavlja kategorijo, ki je že bila velikokrat raziskana ter katere ugotovitve različnih raziskovalcev so si podobne<sup>97</sup>. Tudi izsledki naše raziskave ne pomenijo »odkritja tople vode«. Intervjuvanci navajajo, da prosti čas radi preživljajo aktivno, kamor sodi ukvarjanje s športom, sprehajanje v naravi, pomoč pri opravljanju domačih del ter udejstvovanje pri organiziranih izvenšolskih dejavnostih. Poleg aktivnega preživljanja pa je med mladimi pogosto še pasivno preživljanje, ki vključuje delo za računalnikom, gledanje televizije, branje, spanje, poslušanje glasbe ter klepetanje s prijatelji. Mladi, predvsem mladi s podeželja, bi radi svoj prosti čas preživljali kvalitetnejše, zato si želijo organiziranih športnih tekmovanj in izletov, skejt parka, diskoteke, predvsem pa neke vrste »klubov mladih«. Izsledki raziskave so nam pokazali, da so mladi, ki živijo v institucionalni oskrbi, pogostokrat nezadovoljni s preživljanjem prostega časa. Pri tem si želijo več avtonomije v izbiri dejavnosti (participacija). Pomembna se nam zdi še ugotovitev, da bi mladi v institucionalni oskrbi prosti čas radi preživljali doma, v domačem okolju.

### **Pomembne osebe**

Udeležence naše raziskave pomembne osebe asociirajo na prijatelje ter družinske člane. V obdobju odraščanja pa naj bi vendarle bili pomembnejši prijatelji, kot menijo intervjuvanci. Tudi vera, kot primer neoprijemljive stvari, je lahko za mlade pomembna. Zanimalo nas je, kakšen je pravzaprav pomen pomembnih ljudi oziroma stvari. Ugotovili smo, da je pomen različen, saj je nekaterim dovolj, da jih pomembne osebe nasmejijo ali spravijo v dobro voljo, spet drugi pa od njih pričakujejo pomoč ali spodbudo. Nekako pa si vsi želijo, da jih pomembne osebe sprejemajo takšne kot so ter da jih ne poskušajo spremeniti. Kot vsak odnos tudi odnos s pomembnimi osebami temelji na vrednotah oziroma pravilih. Tako intervjuvanci izpostavljajo, da odnos s pomembnimi osebami temelji na zaupanju, spoštovanju,

<sup>97</sup> O tem smo pisali v teoretičnem delu v poglavju Preživljanje prostega časa.

sprejemanju, pomoči, ustrezni komunikaciji ter skupnih interesih. Za konec karikirano dodajamo, da v obdobju odraščanja družina skrbi za varnost in materialne dobrine, prijatelji pa za »duševno preskrbljenost«.

### **Soočanje s kriznimi situacijami**

V naravi človeka je, da mu soočanje s kriznimi situacijami pomeni breme, ki se ga želi znebiti. Tudi intervjuvani mladi ne želijo nositi bremena, ki ga prinašajo krizne situacije. Za samo soočanje s krizami in težavami pa vsakdo razvije svojo strategijo. V raziskavi smo ugotovili, da se mladi po pomoč zatečejo k njim pomembnim osebam ali pa k drogam. Ob tem jim je pomembno, da jim nihče nič ne očita. Nemalo pa je mladih, ki raje počakajo, da kriza mine sama od sebe. Za tovrstno reševanje rabijo mir, ki ga najdejo med štirimi stenami svoje sobe, ob poslušanju glasbe oziroma za računalnikom. Nekateri intervjuvani pa najdejo mir na sprehodu v naravo.

V zapisu v podskupinah smo aktualizirali bistvene ugotovitve naše raziskave. Razvidno je, da so »dobra mesta«, tako konkretna kot metaforična, za mlade zelo pomembna. Le-ta asociirajo na druženje s prijatelji, zabavo, sproščenost, zaupanje, spoštovanje ... »Dobra mesta« so sinonim za aktivno in pasivno preživljanje prostega časa. Pomembna so tako za mlade, ki živijo doma, kot tudi za tiste, ki so v institucionalni oskrbi. Pomembne osebe kot metaforična »dobra mesta« predstavljajo prijatelji ter družinski člani. Ker so po pomembnosti na prvem mestu prijatelji in vrstniki, je bistveno, da starši in pedagoški delavci ozavestijo pomen prijateljstva ter se po svojih močeh trudijo za možnost »rasti« prijateljskih in vrstniških odnosov. Menimo, da lahko k temu pripomoremo ravno z realizacijo »dobrih mest«, poleg tega pa še omogočimo kvalitetnejše preživljanje prostega časa mladih ter pedagoško in preventivno pomoč. S tem ko bi mladi imeli svoja »dobra mesta«, ki bi bila tudi pedagoško vodena, bi implicitno pomagali, da se mnenje odraslih o »dobrih mestih« usmeri v pozitivizem.

## 8 SKLEP

V teoretičnem delu smo prikazali teoretična izhodišča, ki se nanašajo na empirični del. Osvetlili smo dejstva, ki so jih dognali in zapisali raziskovalci, ki (so) se ukvarjajo s tovrstno tematiko. Teme, ki smo jih obdelali v omenjenem delu, so nam razsvetlile določene segmente, ki vplivajo na vsakega posameznika in nanj delujejo predvsem nezavedno. Osebnostno pa menimo, da nam je prebiranje literature ozavestilo nekatera področja življenja, na katera sedaj gledamo drugače in določenih stvari zaradi tega ne obsojamo.

Če se za trenutek v spominu vrnemo v naše odraščanje, smo se zbirali na avtobusni postaji ter v stari hiši, ki smo si jo priredili po »naše«. Kaj drugega v bližini tudi nismo imeli. Pa vendarle, omenjena mesta so bila za nas nek vezni člen v vrstniški skupini. Poudarili bi, da v tej skupini ni šlo za neka globlja prijateljstva, temveč za druženje in včasih preseganje meja ter kršenje pravil. Ja, tudi mi smo včasih »grešili«! Ravno zaradi tega tudi razumemo potrebe in nujnost participacije mladih v obdobju odraščanja. Mladi si želijo »dobrih mest« nekje zunaj, v naravi. Mnogokrat so bila izpostavljena igrišča kot mesta aktivnega ter pasivnega preživljanja prostega časa oziroma druženja. Zanimivo, da ima okolica šole velik pomen za odraščajoče mlade, predvsem tiste, ki živijo doma in je šola v njihovi bližini. Tudi v telovadnici, knjižnici ali učilnici se mladi počutijo dobro. Nadalje nas je presenetila ugotovitev, da mladi, ki živijo v institucionalni oskrbi, kot »dobro mesto« navajajo dom in domače okolje. O razlogih le-tega smo pisali v prejšnjem poglavju. Ena, po našem mnenju izmed najpomembnejših ugotovitev pa je, da velika večina mladih rabi svojo, lastno sobo. V njej preživljajo prosti čas, pa najsi za računalnikom, ob poslušanju glasbe, branju ali ležanju. Soba je tudi mesto, kjer se sami soočajo s težavami ali preprosto počakajo, da minejo, največkrat ob poslušanju glasbe. Če že imajo mladi neko mesto druženja, si želijo, da bi bilo čisto in urejeno, z živimi barvami ter opremo, predvsem kadar je to mesto »pod streho«.

Nič kolikokrat je že bilo omenjeno in sedaj še zadnjič poudarjamo, da ima termin »dobra mesta« več pomenov. Če smo se v zgornjem odstavku osredotočili na konkretna mesta, v nadaljevanju le-ta zamenjujemo z metaforičnim pomenom. Tako »dobra mesta« v grobem pomenijo zabavo, sproščenost in mesto brez kontrole odraslih. Z drugimi besedami so lahko »dobra mesta« sinonim za prijateljstvo, zaupanje in ohranjanje skrivnosti. Nepogrešljivi košček mozaika »dobrih mest« je vsekakor glasba, ki je del vsakdana, tako med vrstniki in prijatelji, kot tudi v trenutkih samote ali krize. Mladi si želijo glasbe v diskotekah, pravzaprav

si želijo diskotek oziroma neke vrste »klubov za mlade«, kjer bi plesali in se na nek način »odklopili«.

Ciljna skupina plesanja v diskotekah so predvsem dekleta. »Dobra mesta« le-teh se v nekem obdobju razlikujejo od »dobrih mest« fantov. Že sam izbor glasbe je različen, saj fantje poslušajo bolj rockersko glasbo, ki je povezana z vožnjo z motorji<sup>98</sup>. Veliko se zadržujejo v gostilnah, konzumirajo alkohol, prisotna pa je tudi zloraba drog. Med dekleti je tega manj, saj so rade bolj na samem, v naravi. To seveda ni pravilo, saj če smo pozorni na vrstniške skupine, lahko vidimo, da so velikokrat spolno heterogene.

Druženje s prijatelji in vrstniki sovpada s preživljanjem prostega časa. Tega mladi preživljajo aktivno in pasivno. Raziskava nam je pokazala, da aktivno preživljanje obsega športno udejstvovanje, sprehajanje v naravi ter pomoč pri domačih opravilih. Razen slednjega ostale aktivnosti potekajo v družbi vrstnikov. Tako lahko rečemo, da gre za aktivno druženje z vrstniki. Tudi pasivno preživljanje prostega časa je lahko vezano na vrstniško skupino. S tem mislimo predvsem na klepetanje in posedanje po gostilnah. Poleg skupinskih dejavnosti pa med pasivno preživljanje sodijo še poslušanje glasbe, branje, igranje video igrice ali »surfanje« po spletu. Seveda bi mladi svoj čas preživljali tudi drugače, če bi le imeli možnosti. Želijo si namreč več organiziranih izletov, športnih prireditev in tekmovanj, že omenjenih diskotek ter »klubov za mlade«. Nikakor pa ne smemo spustiti dejstva, da si mladi v institucionalni oskrbi želijo predvsem preživljanja prostega časa po svoji izbiri. Nekateri bi ga celo radi preživljali doma, kar je med tednom nemogoče. Drznemo si na tem mestu apelirati na institucije, da bi lahko omogočile več raznovrstnih dejavnosti za stanovalce, saj so že tako ali tako za marsikaj prikrajšani in je to mogoče najmanj, kar lahko naredijo in jim tako za odtenek polepšajo njihovo bivanje med tednom.

Življenje prav vsakega posameznika se vrti okrog določenih oseb. Z nekaterimi imajo(mo) boljše odnose, spet z drugimi slabše. Kakšne pa so (naj bi bile) osebe, ki so pomembne za raziskovano populacijo? To so osebe, katerih vrline so dobrotu, zaupanje, sprejemanje, ohranjanje skrivnosti, komuniciranje ter medsebojno razumevanje. Te vrline naj bi bile vrline prijateljev in tudi staršev oziroma družine v širšem pomenu (sorojenci in sorodniki). V splošnem smo ugotovili, da so v obdobju odraščanja najpomembnejši prijatelji. Predstavljajo oporo v kriznih situacijah, z njimi pa se mladi prvič srečajo z »magičnostjo« opijanjanja, zlorabo drog ter spolnostjo. Prijateljski odnos tako temelji na zaupanju, spoštovanju, skupnih interesih ter seveda medsebojnem sprejemanju. Pravi prijatelji te sprejmejo takšnega ko si in

<sup>98</sup> Avtorica dela si to upa trditi, saj je sama pripadnica motoristične subkulture in udeleženka tovrstnih zborov, kjer se vedno vrti rock glasba. So pa motorje izpostavili intervjuvani fantje.



te »niti pod razno« ne želijo spremeniti. Tudi starši so v tem obdobju še pomembni za mlade, mogoče še bolj kot se mladi sploh zavedajo. Če ne drugega, jim nudijo materialno preskrbljenost, pogostokrat pa so predvsem matere v vlogi zaupnikov. Zanimivo je, da so slednje pomembne osebe tudi za mlade v institucionalni oskrbi, kar je pravzaprav paradoks, o katerem smo pisali že v prejšnjem poglavju. Bi pa radi izpostavili še vero kot primer pomembnosti ali če hočete neke vrste zatočišča, v katerem nekdo najde smisel.

Tako prijatelji kot starši in konec koncev vera imajo pomembno noto v življenju mladih. So tudi blažilci in zaupniki v kriznih situacijah. Dnevno se mladi srečujejo s krizami, odločitvami oziroma s stvarmi, ki jim ne povzročajo ugodja, ki niso »dobra mesta«. Gotovo se marsikdo izmed njih sprašuje Kam po pomoč? Kako naj se iz tega izkopljem? Nekateri se s kriznimi situacijami soočijo na način, da se pogovorijo s pomembnimi osebami, pri čemer je bistveno, da jim le-te ne očitajo, temveč poslušajo in svetujejo, spet drugim v takih trenutkih pomagajo droge. Najdejo pa se posamezniki, ki jim je lažje, da se s težavami ne soočijo, ampak počakajo, da minejo. Za to pa rabijo mir. Mir, ki jim ga nudi ugodje lastne sobe, kjer poslušajo glasbo in tako dovolijo, da težave odplavajo stran. Ali pa mir, ki ga ponuja sprehod v naravo.

Z izvedeno raziskavo in samim magistrskim delom želimo v slovenski prostor terminološko uvesti besedno zvezo »dobra mesta«. Cilj je, da bi ustvarili »klube za mlade«, kjer bi mladim ponudili različne dejavnosti in animacije, s katerimi bi zapolnili predvsem pasivno preživljanje prostega časa. Z ugotovitvami apeliramo na šole, da naj omogočijo aktivno preživljanje prostega časa v sami instituciji ter tudi v okolici. Predvsem igrišča so mesta, ki lahko prenekaterega mladega odvrnejo od pasivnosti in celo prestopništva. Izsledke raziskave tako prepuščamo v razmišljanje bralcem, predvsem tistim, ki čutijo, da lahko nekaj naredijo na tem področju.

Ob koncu bi dodali še predlog tovrstnega modela animiranja oziroma našo zamisel o »klubu mladih«. Če se pred tem osredotočimo še na »dobra mesta«, ki sovpadajo z okolico šole, bi poudarili, da je pomembno, da imajo mladi v vsakem kraju, še posebej v okolici lokalne šole, igrišče, ki je seveda ustrezno opremljeno. Zaželen je tudi skejt park. Ker mladi veliko časa preživijo v šoli (pouk, odmori, čakanje na prevoz ali krožke), menimo, da je naloga šole

oziroma akterjev, ki nudijo finančno pomoč, da poskrbijo za ustrezno opremljenost učilnic, dostop do računalnikov<sup>99</sup> in telovadnice ter participiranost učencev v izbiri krožkov.

Tako kot je pri realizaciji igrišč in nekaterih šolskih »zadev« pomembna podpora lokalne skupnosti, je tudi pri ustvarjanju in delovanju »klubov mladih«. Naša ideja o »klubu mladih« je projekcija analize opravljene raziskave, pri čemer smo se osredotočili predvsem na mlade s podeželja, saj se zavedamo, da so ruralna okolja v marsičem prikrajšana<sup>100</sup>. V nadaljevanju bomo zaradi večje preglednosti idejo o modelu animiranja predstavili v alinejah.

- Pri iskanju ustreznega prostora bi se obrnili na lokalno skupnost. Pomembno je, da se ta prostor uporablja izključno za potrebe »kluba mladih«. Le-tako se bodo mladi z njim identificirali in imeli občutek pripadnosti.
- V opremljenost in izgled interjerja in eksterjerja bi vključili ideje okoliške mladine.
- Večje število prostorov, da bi ustvarili računalniški, knjižni, glasbeni, ustvarjalni ... kotiček.
- Skupna določitev pravil in sankcij ob neupoštevanju pravil v »klubu mladih«.
- Dejavnosti:
  - sodelovanje in tudi vodenje tematskih delavnic (aktualnost tem, npr. droge, spolnost, mediji, modna delavnica, fotografska, likovna/umetniška ...), sodelovanje gostov pri posameznih delavnicah, participacija akterjev v izbiri tematskih delavnic;
  - organizirani prevozi in spremstvo na koncerte, v nakupovalna središča, na sejme;
  - organizirana športna druženja in tekmovanja, izleti, razstave, prireditve;
  - ogledi filmov (v kinu ali v »klubu mladih«) s tematiko odraščanja, za katere menimo, da so lahko zelo poučni in bi tudi mladi ob ustrezni analizi začutili »point« filma;
  - prostovoljstvo;
  - biljard, namizni nogomet.
- Pomembno se nam zdi, da se akterji v dejavnosti vključujejo prostovoljno.
- Možnost mladih za lastno izvajanje delavnic oziroma dejavnosti.
- Skupno načrtovanje in določevanje kratkoročnih in dolgoročnih ciljev.

<sup>99</sup> Dejstvo je, da je preživljanje časa za računalnikom globalni problem in da ni ravno vzgojno, da bi jih še v šolah spodbujali k temu. Po drugi strani pa se zavedamo, da je še vedno veliko otrok, ki v domačem okolju nimajo dostopa do računalnika in je tako možnost uporabe le-tega v šoli edina priložnost za spoznavanje virtualnega sveta.

<sup>100</sup> Tudi avtorica dela izhaja s podeželja, zato se še bolj zaveda tovrstne problematike.

- Da »klub mladih« ne bi bil muha enodnevnica, je pomembna sprotna refleksija pričakovanj in realizacij le-teh, sprotno reševanje konfliktov ter spoštljiva komunikacija vseh akterjev.
- Temeljnega pomena pri delovanju »kluba mladih« je upoštevanje potreb vseh akterjev. Ob tem ne smemo pozabiti tudi na posameznike s takšnim ali drugačnim deficitom.
- Nujno se nam zdi sodelovanje z lokalno skupnostjo, lokalnimi mediji, lokalno šolo, Centrom za socialno delo ter vzgojnim zavodom, če je v bližini.
- Ne smemo pozabiti na ljudi, ki bi tovrstne animacije vodili. Absolutno morajo biti to ljudje, ki razumejo današnje mlade, imajo sposobnost empatije, sprejemajo različnost, imajo prirojen čut za delo z ljudmi, poleg tega pa so še strokovno podkovani o socialno-pedagoški praksi.

Želja po realizaciji modela je velika. Zavedamo se dejstva, da bi bil tovrstni model velik finančni in organizacijski zalogaj, zaradi tega bi realizacija potekala po korakih. Ne glede na vse ovire predstavljeni model pomeni idejo o »klubu mladih«, ki bi imel veliko vrednost v socialno-pedagoškemu delu, saj vsebuje prvine preventivnega delovanja v vzgojni pomoči mladih.

Naša vizija za prihodnje desetletje je realizacija predstavljenega modela v naši dolini. K temu stremimo tudi zaradi tega, ker vsakodnevno opažamo, da vse več mladih v našem okolju podlega opojnosti drog in alkohola, kar implicitno vodi tudi do učne neuspešnosti in izključitve iz srednje šole. Kljub temu da je veliko preveč mladih na »stranpoteh«, menimo in iskreno upamo, da lahko predstavljen model pomaga nekomu najti pot nazaj. Če ne to, pa vsaj naslednjim generacijam ponudi kvalitetnejše preživljanje prostega časa ter pripomore k rasti odgovornih, samozavestnih ter odločnih odraslih.

## 9 LITERATURA

- Ambrose, A. (1985). Ekološko stanovište u razvojnoj psihologiji. V *Ekološka dečja psihologija* (str. 24–31). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- De Almeida, D., Chorrea Chaves, E. (2009). *Teaching humanization in indergraduate nursing education programs*. Pridobljeno 20. 10. 2009, s <http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1233-Einstein%20v7n3p271-8.pdf>
- Bacher, J., Teubner, M. in Winklhofer, U. (2007). Participation von Kindern in der Grundschule. V Alt, Chr. (Hg.), *Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*, (str. 271–299). Wiesbaden.
- Bajzek, J. (2003a). Pozno otroštvo in njegove značilnosti. V D. Ošljaj (ur.), *Zrcalo odraščanja* (str. 12–40). Radovljica: Didakta.
- Bajzek, J. (2003b). Splošni zaključki. V D. Ošljaj (ur.), *Zrcalo odraščanja* (str. 249–281). Radovljica: Didakta.
- Bajzek, J. in Bitenc, M. (2003). Pozno otroštvo, socializacija in prihodnje vloge. V D. Ošljaj (ur.), *Zrcalo odraščanja* (str. 43–51). Radovljica: Didakta.
- Bajzek, J. (2008a). Svet prijateljstva in vezi prostega časa. V *Odiseja mladih* (str. 278–321). Radovljica: Didakta.
- Bajzek, J. (2008b). Teoretična izhodišča. V *Odiseja mladih* (str. 11–38). Radovljica: Didakta.
- Bajželj, B. (2008). Vloga participacije mladih v luči trajnostnega razvoja. V I. Kavčič in P. Šabec (ur.), *Didaktika v šoli v naravi: zbornik 4. strokovnega posveta* (str. 6–12). Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Batistič Zorec, M. (2006). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bedernjak, K. (2008). Svet odvisnosti in nevarnosti. V *Odiseja mladih* (str. 324–357). Radovljica: Didakta.
- Beranek, M. (2002). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berčnik, S. (2007). Kaj je skupnega vlogi učitelja v vzgojnem konceptu javnih in alternativnih šol. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 151–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bickham, D., Lee, J. in Vanderwater, E. (2006). Time well spent? Relating television use to Children`s Free-time Activities. *Pediatrics*, 117 (2), 181–191.
- Black Hawkins, K., Florian, L. in Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London in New York: Routledge.
- Blatchford, P. (1998). *Social Life in School. Pupils`Experience of Breaktime and Recess from 7 to 16 Years*. Bristol: The Falmer Press.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Desing*. London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Ekologija ljudskega razvoja – pogled u prošlost i u budućnost. V *Ekološka dečja psihologija* (str. 11–23). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cajnko, J. (1999). Varovalni in ogrožajoči dejavniki psihosocialnega razvoja skozi perspektivo življenjskega cikla. *Socialna pedagogika*, 3 (5), 215–226.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children`s participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, Issue 42, str. 9–13. London: IIED.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Craig, W., Pepler, D. in Roberts, W. (1995). *Social skills training and aggression in the peer group*. Pridobljeno 10. 9. 2009, s [http://www.tru.ca/faculty/wlroberts/social\\_skills\\_training.pdf](http://www.tru.ca/faculty/wlroberts/social_skills_training.pdf)
- Červek, A. (2008). Družina je prva šola za človeka kot človeka. V *Odiseja mladih* (str. 94–126). Radovljica: Didakta.
- Dekleva, B. (2000). Šola, mladina in nasilje. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 137–149). Ljubljana: Bonex založba.
- Dekleva, B. (1993a). Uvod – srečanje s pojmom normalizacija. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok (normalizacija)* (str. 5–8). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dekleva, B. (1993b). Prikaz Wolfensbergerjevega razumevanja in vprašalnika normalizacije. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok (normalizacija)* (str. 15–29). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Devjak, T., Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole: teoretična izhodišča in empirični podatki. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 17–97). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dežman, A. (2002). VIZ Višnja Gora – totalna ustanova? V *Ptički brez gnezda*, 21 (40), 6–34.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fištravec, A. (2009). Prosti čas in participacija mladih. V U. Boljka in T. Rakar (ur.), *Med otroštvom in odraslostjo: analiza položaja mladih v Sloveniji 2009* (str. 113–126). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Inštitut RS za socialno varstvo.
- Flaker, V. (1989). *Hrastovski anali*. Ljubljana: RK ZSMS.
- Flaker, V. (1998). *Odpiranje norost. Vzpon in padeč totalnih ustanov*. Ljubljana: Založba /\*cf.

- Griffin, S. (2008). *Inclusion, Equality & Diversity in Working with Children*. Oxford: Heinemann.
- Gržan, K. (2001). *Ne me ... slovenski šolski sistem!* Ljubljana: Družina.
- Hirschi, T. in Hindelang, M. (1977). Intelligence and Delinquency: A Revisionist Review. *American Sociological Review*, 42 (4), 571–587.
- Horvat, Z. (2003). Paradigma vseživljenjskega razvoja in spoprijemanje s spremembami. *Socialna pedagogika*, 7 (3), 275–312.
- Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*, 7 (3), 315–338.
- Jeriček, H. (2009). Changes in the Behaviour of School-aged Children: new or old Educational Challenges. *Socialna pedagogika*, 13 (2), 131–146.
- Kastelic, L. in Opara, B. (2003). Deinstitutionalizacija kot eden od pogojev vključevanja oseb s posebnimi potrebami v socialno okolje. *Defektologica slovenica*, 11 (3), 97–99.
- Kavkler, M. (2009). Učiteljeva vloga pri uresničevanju inkluzije. *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (5), 6–11.
- Kavkler, M. (2010). Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov. V I. Adlešič (ur.), *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov* (str. 5–13). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. in Kobal, B. (2009). Poti do inkluzije. V D. Kobal Grum in B. Kobal (ur.), *Pravica do inkluzije* (str. 37–42). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krajnčan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2007). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 119–141). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. (2007). Tudi šole vzgajajo, mar ne? V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kuhar, M. (2007). Prosti čas mladih v 21. stoletju. *Socialna pedagogika*, 11 (4), 453–471.
- Lokar, A. (2003). Šolske izkušnje in delo. V D. Ošljaj (ur.), *Zrcalo odraščanja* (str. 129–156). Radovljica: Didakta.
- Macura, D. (2004). Šolska doktrina na sodobni preizkušnji. V D. Macura in J. Babšek (ur.), *Kakšna bo šola prihodnosti?* (str. 15–24). Radovljica: Didakta.

Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. V J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer in J. L. Orlofsky (ur.), *Ego Identity* (3–21). New York: Springer-Verlag.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marovič, M. (2010). Romi, socialni kapital ter dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode. *Socialna pedagogika*, 14 (2), 247–270.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Meško, G. (1997). *Družinske vezi na zatožni klopi?* Ljubljana: Educy.

Meško, G. (2002). *Osnove preprečevanja kriminalitete*. Ljubljana: Visoka policijsko-varnostna šola.

Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Musek, J. (2004). Znanje kot vrednota. V D. Macura in J. Babšek (ur.), *Kakšna bo šola prihodnosti?* (str. 60–70). Radovljica: Didakta.

Nastran Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Založba Educa, Melior, d. o. o.

Paquette, D. in Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Pridobljeno 5. 3. 2008, s

[http://www.doh.state.fl.us/AlternateSites/CMSKids/ESproviders/training/resource\\_bank/Bronfenbrenner\\_Ecological\\_Systems\\_Theory.pdf](http://www.doh.state.fl.us/AlternateSites/CMSKids/ESproviders/training/resource_bank/Bronfenbrenner_Ecological_Systems_Theory.pdf)

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Piciga, D. (2000). Kakovostna šola za negotovo prihodnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (1), 12–16.

Poljšak Škraban, O. (2004). *Obdobje adolescence in razvoj identitete*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rener, T. (2000). Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V M. Ule (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 93–118). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Šentilj: Aristej.

Rice, F. P. (2001). *Human Development: a Live-Span Approach*. Upper Saddle River (New Jersey): Prentice Hall.

Rich Harris, J. (2007). *Otroka oblikujejo vrstniki*. Ljubljana: Orbis.

- Rieländer, M. (2000). *Die Funktion der Familie in der Sozialisation*. Pridobljeno 10. 9. 2009, s [http://www.psychologischepraxis.rielaender.de/Literatur/Familie\\_Sozialisation.pdf](http://www.psychologischepraxis.rielaender.de/Literatur/Familie_Sozialisation.pdf)
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta.
- Skalar, V. (1993). Nekateri dileme v zvezi s problemom normalizacije. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok (normalizacija)* (str. 9–14). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Skalar, V. (2007). Značilnosti inkluzivne šole. *Iskanja – vzgoja – prevzgoja*, 25 (27), 12–16.
- Strniša, Š. (2003). Odraščajoči otrok in odnosi z vrstniki. V D. Ošljaj (ur.), *Zrcalo odraščanja* (str. 83–106). Radovljica: Didakta.
- Škoflek, I. (2006). Profiliranje institucionalne vzgoje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami po načelu normalizacije. V E. Kamenov (ur.), *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja*, (143–150). Novi Sad: Odsek za pedagogijo Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Thomas, M. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Tivadar, B. (2000). Mladost kot problem: dejavniki prestopniškega vedenja. V M. Ule (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 145–171). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Šentilj: Aristej.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletnem prestopništvu. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 89–111). Ljubljana: Bonex založba.
- Ule, M. (2000a). Spremembe v življenjskem svetu mladih ali odgovor mladih na vrnitev negotovosti. V M. Ule (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 57–70). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Šentilj: Aristej.
- Ule, M. (2000b). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 11–32). Ljubljana: Bonex založba.
- Ule, M. (2003). Spremenjena razmerja zasebnosti in družinskega življenja. *Mladi, družina, starševstvo* (str. 49–62). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2009a). *Socialna psihologija. Analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Ule, M. (2009b). *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Wilting, K. (2008). *Dokumentation "Gute Orte" in der Erziehungshilfe aus der Perspektive der Jugendlichen*. Eine Partizipationsprojekt der IGFH – Regionalgruppe Nord in Zusammenarbeit mit der Paritätische. Hamburg: Agentur für Prävention GbR.



*Youth Participation*. (2010). Eschborn/Germany: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Pridobljeno 10. 11. 2010 s  
<http://www2.gtz.de/dokumente/bib/gtz2010-3221en-youth-participation.pdf>

Zorc Maver, D. (2000). Človekove pravice in integracija/inkluzija v moderni družbi. V K. Destovnik in S. Kralj (ur.), *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami* (str. 15–25). Ljubljana: G Grafika, d. o. o.

Žorga, S. (1999). Pojmovanje razvoja. *Socialna pedagogika*, 3 (3), 207–214.

## 10 PRILOGE

## Priloga 1: VPRAŠALNIK ZA IZVEDBO INTERVJUJEV

**Statistični podatki**

Ime (šifra):

Starost:

Šola/razred:

Izvedba intervjuja (kdaj, kje):

Beležke o poteku, stanju, vzdušju ...

**Vprašanja in nedokončane povedi s katerimi smo izvedli intervjuje.**

1. Kaj ti pade na pamet, če razmišljaš o »dobrem mestu« za mlade?
2. Kaj ti predstavljajo ta »dobra mesta«?
3. Na katerih prav določenih mestih pa si rad/a?
4. Kaj ti je pomembno, če si nekje na novo?
5. »Dobra mesta« pomenijo tudi konkretne prostore. Kako pa naj bodo le-ti urejeni in oblikovani?
6. »Dobra mesta« pomenijo tudi dobre odnose z ljudmi. Kateri ljudje so zate pomembni? Kaj naredijo takega, da se ob njih dobro počutiš? Opiši odnos s tebi pomembno osebo.
7. Kaj ti pomeni dober odnos z učiteljem ali vzgojiteljem?
8. Kaj rabite mladi, ko ste v kriznih situacijah? Kaj ti je takrat najpomembnejše?
9. Kaj rabiš, da se v skupini počutiš dobro?
10. »Dobra mesta« za fante in »dobra mesta« za dekleta. Ali so podobnosti ali razlike?
11. Kaj misliš, kakšno mnenje imajo o »dobrih mestih« odrasli?
12. Kako preživljaš ali bi si želel/a preživljati svoj prosti čas?
13. Ali je še kaj takega na temo »dobra mesta«, da bi želel/a povedati?

**Dopolni stavke:**

1. Ko rabim mir, potem ...
2. Če se želim zabavati, potem ...
3. Najboljše mesto v moji okolici je ...
4. Dober odnos je zame ...
5. »Dobro mesto« o katerem sanjam je ...

Priloga 2: PRIMERI KODIRANJA<sup>101</sup>

## Kaj ti pade na pamet, če razmišljaš o »dobrem mestu« za mlade?

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<p><i>Dobro mesto, ja v <u>plesni šoli</u>. Da sem <u>med prijatli</u>, v bistvu <u>mojimi vrstniki</u>.</i> (MB1)</p> <p><i>Ja, zame je dobro mesto pač <u>soba, k sm sam</u>, da se <u>lahk sprostim</u>, pa <u>računalnik al pa televizija</u>.</i> (MB2)</p> <p><i><u>Druženje, zabava</u>.</i> (MB3)</p> <p><i>Ja, da <u>se počutim dobr</u>. Pa da je <u>tišina</u>, pa da se <u>lahk pogovarjaš v miru</u>, pa da se <u>lahk igraš v mirnem prostoru</u>, pa da <u>drugih ne motiš</u>.</i> (MB4)</p> <p><i>Ja, da <u>se pleše</u>, da v bistvu <u>delamo neki, ne glih po mejah</u>. Tko no, če si z mladino pa <u>pol počneš take stvari, se imaš fajn</u>, pa <u>piješ</u>. No, v tistem trenutku je to fajn.</i> (MB5)</p> <p><i>Da je tam <u>velik veselja</u>, pa da si <u>lahko tam sproščeni</u>.</i> (MB6)</p> <p><i><u>Zunaj se fajn počutim</u>.</i> (MB7)</p>	<p>Dobro mesto je plesna šola.</p> <p>Da sem med prijatelji, vrstniki. Skupaj se družimo in zabavamo.</p> <p>V sobi, kjer sem sam, se lahko sprostim.</p> <p>Računalnik, televizija.</p> <p>Dobro se počutim, če se lahko pogovarjam ali igram v mirnem prostoru.</p> <p>Na teh mestih ne delamo stvari ravno po mejah. Imamo se fajn in pijemo.</p> <p>Da sem lahko sproščeni in je veselo.</p> <p>Dobro mesto je zunaj.</p>	<p>»Dobra mesta« pod streho.</p> <p>»Dobra mesta« v naravi.</p> <p>Pomen »dobrih mest« za mlade</p>

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<p><i>Razmišljam o <u>sobi, svoji sobi</u>, pa kak <u>kotiček v naravi</u>. Ne vem, tak, da je ob vodi, pa <u>klopca, tak k ga mam mi, da se sprostiš tam</u>.</i> (R1)</p> <p><i>Ja, razmišljam o <u>enem prostoru al pa o enem kraju</u>, kjer bi se najraje <u>zadrževali mladi</u>. Za mene je to na primer <u>zunanj prostor</u>, da sm tam s prijatli, na primer <u>igrišče</u>.</i> (R2)</p> <p><i>Ja, o temu, da <u>se fajn počutim</u> na tistmu mestu. Na primer v <u>telovadnici</u></i></p>	<p>Mladi razmišljamo o svoji sobi, ker se tam fajn počutimo.</p> <p>Imamo kotiček ob vodi, da se tam sprostim.</p> <p>Zbiranje v parkih ni dobro, ker se tam zbirajo mladi, ki se od nas razlikujejo.</p>	<p>»Dobra mesta pod streho«.</p> <p>»Dobra mesta« v naravi.</p>

<sup>101</sup> Zapise kodiranja vseh intervjujev ima shranjene avtorica dela.

<p><i>se js vedno fajn počutim, pa če <u>me prijatli obdajajo</u>, pa tud, da je vzdušje fajn. Sam, če so <u>prijatli zraven</u>, je to, kakšen je prostor, v bistvu vseeno, sam če pa imaš kej za delat v prostoru, tak k na primer tud v šoli v <u>računalniški učilnici</u>, je tud fajn, tak lahko dolgcajt lažje preneseš. <u>Igrišče</u>, pa ne vem, <u>moja soba tud, k se fajn počutim tam.</u></i></p> <p>(R3)</p> <p><i><u>Prijatelj</u> dom, svoja soba, <u>podstrešje.</u></i> (R4)</p> <p><i>Moja soba, <u>knjižnica</u> al pa ke taga.</i></p> <p>(R5)</p> <p><i>Povečini se mi zdi, da je to tam, k se <u>mladi najbolj počutjo</u>, pa ne glede na to, a je to doma al drugje. Važno je, da se vsak posameznik počuti v redu. Po navadi je to tam k je <u>velik mladine</u>, da so to taka mesta.</i> (R6)</p> <p><i>Ja, to je mesto, k se dobro počutimo, npr. <u>igrišče</u>, trg.</i> (R7)</p> <p><i>Pade mi na pamet recimo <u>učilnica</u>, da je učilnica opremljena, da je raznolika, barvita.</i> (R8)</p> <p><i>Ja, na prvem mestu je sigurno <u>okolica šole</u>, pa <u>različna igrišča</u>, kjer se pač največ tud zadržujemo. Potem so še tu drugi prostori, kot so recimo <u>kakšni parki</u>, sam tisti niso ne vem kak dobri, ker po navadi se tam zbira tak, hm, druge vrste družba, kot smo mi zdejt v osnovni šoli. Drugač sm pa <u>rada zunaj</u>, nikakor ne not, da se zabavam s prijatli, kot pa da bi mogla bit zaprta v bajti, no v hiši, pa lahk gremo <u>kolesarit</u> ali pa kej taga.</i> (R9)</p> <p><i><u>Disko</u> al pa ke takega.</i> (R10)</p> <p><i>Da se pač <u>fajn počutiš</u> in da ti je v redu, da se sprostiš.</i> (R11)</p>	<p>Mladi smo radi zunaj, nikakor ne zaprti nekje.</p> <p>Pomembno je, da so zraven prijatelji, pa ne glede na to, kakšno mesto druženja imamo.</p> <p>Kjer so prijatelji, se počutimo fajn in sproščeno.</p> <p>Fajn se počutimo na raznih igriščih, pa prijatelji so tudi tam.</p> <p>Zadržujemo se tudi v okolici šole.</p> <p>V šoli je fajn v telovadnici, knjižnici in učilnici, če je opremljena in barvita.</p> <p>V naši dolini manjka kakšen disko ali mladinski prostor, kjer bi lahko mladi plesali in se družili.</p>	<p>Vloga prijateljev v obdobju odraščanja</p> <p>Šola kot »dobro mesto«.</p> <p>Še o »dobrih mestih«</p>
---	---	--

<p><u>Igrišče, kaki mladinski prostori, pač domovi za mladino, to je to.</u> (R12)</p> <p>Ne vem, <u>razna igrišča, mogoč kak disko, sam tu v naši dolini ga ni. Pa ne vem, predvsem igrišče pa zunanji prostori k se pač lahk družmo.</u> (R13)</p>		
--	--	--

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<p><u>Ja, moje rodno mesto.</u> (V1)</p> <p><u>Ja, kakšne zabave ali pa npr. kaki bari, ko je muzika, podnevi, na kaki pijači s prijatli.</u> (V2)</p> <p><u>Ja, pade mi recimo na pamet kak park, al pa da greš v diskoteko, al pa v kako gostilno s prijateljicami in se z njimi pogovarjaš.</u> (V3)</p> <p><u>Ja, da bi blo tam mesto, da ni velik trave, k bi jo kadili, pa da se ne bi pikali, pa da bi bla čim boljša mesta, da bi bla čim več v naravi.</u> (V4)</p> <p><u>Hm, šola včasih, drugo pa se zdaj ne spomnim.</u> (V5)</p> <p><u>Najbolš je doma.</u> (V6)</p>	<p>Moje rodno mesto.</p> <p>Druženje s prijateljicami v diskoteki ali gostilni.</p> <p>Kakšen park, pa da so »mesta« čim več v naravi.</p> <p>Da ni veliko trave tam, da bi jo kadili ali pa se pikali.</p> <p>Včasih šola.</p> <p>Najbolje mi je doma.</p>	<p>»Dobra mesta« pod streho.</p> <p>»Dobra mesta« v naravi.</p> <p>Dom kot »dobro mesto«.</p>

**Dobra mesta pomenijo tudi dobre odnose z ljudmi.  
Kateri ljudje so za tebe pomembni?**

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<p><u>Tisti, k znajo ohranit skrivnost. K jim lahk poveš, pa pr njih ostane. Pr men je to definitivno mami, pa prijateljica.</u> (R1)</p> <p><u>Tisti, ki se znajo postaviti za sebe, pa k vejo kaj hočjo, npr. družinski člani pa prijatli.</u> (R2)</p> <p><u>Sigurno moje sestre, vse tri, potem pa mama tud zlo, pa včasih tud stara mama, zared tega, k mi pomaga.</u> (R3)</p> <p><u>Ja pomembni so mi ljudje, k jim lahk zaupam, pač da me ne izdajo. To so prijatli.</u> (R4)</p> <p><u>Mama, stara mama, prijatli. Jaz kar dost dam na</u></p>	<p>Tisti, ki znajo ohranit skrivnosti.</p> <p>Pomembni so mi tisti, ki jim lahko zaupam in me ne izdajo.</p> <p>Sošolci so tudi pomembni.</p> <p>V naših letih so najpomembnejši prijatelji.</p>	<p>Pomembne osebe/stvari v obdobju odraščanja</p>

<p><u>vero, pa Boga, tak da to postavljam kar skor na prvo mesto, ker pač vse poskušam gledat s tega vidika, sem tud bil tak vzgojen in se mi zdi to čisto v redu. Potem so seveda prijatli, čeprav koliko lahko imaš sploh pravih prijatlov. Pač, jaz nimam ravno dost prijatlov. (R5)</u></p> <p><u>Na prvemu mestu prijatli, na drugem mestu so starši, potem so še pa tisti, s katerimi delam pa se fajn zastopmo. (R6)</u></p> <p><u>Pomembni so sošolci, predvsem pa prijatli. (R7)</u></p> <p><u>Prijatli, sošolci. (R8)</u></p> <p><u>Pač najbolj pomembni v mojih letih so prijatli. Sej so starši tud, pa družina pa te fore, sam zdej v teh letih bolj zaupamo pa bolj povemo vse prijatlom, staršem mogoč mal manj. (R9)</u></p> <p><u>Taki, da se razumem z njimi. Da se znajo pogovarjati. (R10)</u></p> <p><u>Dobri prijatli. Pa recimo, če spoznaš kake nove ljudi, tud s tistim se lahk spoprijateljš. Drugač pa tud odrasli ljudje. (R11)</u></p> <p><u>Prijatli, komunikativni ljudje. (R12)</u></p> <p><u>Družina pa najbližji sorodniki. Pa zdej večino časa, ko se počitnice bližajo, so pomembni prijatli. (R13)</u></p>	<p>V teh letih bolj zaupamo prijateljem.</p> <p>Definitivno mami pa prijateljica.</p> <p>Na prvem mestu so prijatelji, potem pa starši.</p> <p>Sigurno so mi pomembne vse tri sestre, mama in stara mama.</p> <p>Koliko lahko imaš sploh pravih prijateljev?</p> <p>Veliko dam na vero in Boga postavljam skoraj na prvo mesto.</p> <p>Da se znajo pogovarjati in so komunikativni.</p>	<p>Vera</p> <p>Vloga pomembnih oseb</p>
---	---	---

### Kako preživljaš oziroma bi si želel/a preživljati svoj prosti čas?

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<p><u>Sem na računalniku al pa grem s prijatelco na sprehod, tud televizijo kej gledam. Dost sem zunaj s frendi ob reki. Fajn bi pa blo, da bi meli v našem kraju kakšen park al pa kej podobnega. (R1)</u></p> <p><u>Sem za računalnikom ali pa gledam televizijo. Rada bi imela več trgovin v okolici. (R2)</u></p> <p><u>Ja, grem malo v naravo. Vozim se tud s kolesom. Rad sem tud s prijatli na igrišču. Pa doma kej nardim, če je treba. Fajn bi bilo imet kakšen skejt park ali pa</u></p>	<p>Sem za računalnikom in se prepustim vplivom interneta in facebooka.</p> <p>Včasih gledam televizijo.</p> <p>Rada bi imela več trgovin v okolici.</p> <p>V našem kraju bi lahko imeli kakšen park oziroma skejt park.</p>	<p>Pasivno preživljanje prostega časa.</p> <p>Aktivno preživljanje</p>

<p><u>kej takega.</u> (R3)</p> <p><u>Ukvarjam se s športom, sem na računalniku. Pa dost sem s kolegi.</u> (R4)</p> <p><u>Ja, zlo rad rišem, pa hodim v glasbeno šolo. Rad grem tud na sprehod v naravo. Bi blo pa fajn, da bi meli kakšen prostor, kjer bi se mladi lahk zbirali pa kej pomenli.</u> (R5)</p> <p><u>Preživljam ga ob knjigah, ker me sprostitjo. Žal pa se prevečkrat prepustim vplivom interneta in Facebooka. Želela pa bi si več klubov za mlade, kjer bi lahko plesali in se sproščali, kot moji starši nekoč.</u> (R6)</p> <p><u>Včasih gledam televizijo, rada berem, hodim v glasbeno šolo, družim se s prijatelji.</u> (R7)</p> <p><u>Sem na računalniku, doma kej pomagam, pa na gasilske vaje grem rad, pa na modelarski krožek.</u> (R8)</p> <p><u>Fajn bi blo, da bi bilo v dolini več organiziranih zabav za mlade, ne sam med počitnicami pač pa tud med šolo. Posebej pa več športnih prireditev, k bi ble organizirane, pač tekmovanja.</u> (R9)</p> <p><u>Ja, želim si več zabav, disko, kakšni organizirani izleti, pa en prostor, kjer bi se zbirala mladina.</u> (R10)</p> <p><u>Rada se rolam, pa grem na sprehod. Včasih sem tud na računalniku ali pa gledam televizijo.</u> (R11)</p> <p><u>Berem al pa gledam televizijo, družim se s prijali.</u> (R12)</p> <p><u>Mislim, da bi vsi mladi v naši občini in okolici želel več zabave oz. neke prostore, ki bi bli temu namenjeni, npr. kako igrišče za odbojko, diskoteko ali pa lokal z glasbo, pač samo za mlade, pa brez alkohola.</u> (R13)</p>	<p>Da bi imeli kakšen prostor, klub, kjer bi se mladi zbirali.</p> <p>Grem na sprehod pa v naravo.</p> <p>Vozim se s kolesom.</p> <p>Veliko sem s prijatelji.</p> <p>Klub za mlade, kjer bi plesali.</p> <p>Hodim v glasbeno šolo.</p> <p>Rad grem na gasilske vaje in modelarski krožek.</p> <p>Rad rišem.</p> <p>Doma kaj pomagam.</p> <p>Rada se rolam.</p> <p>Da bi bilo v dolini več organiziranih zabav, tudi v času šole, pa več športnih prireditev.</p> <p>Želim si več zabave, disko, organizirane izlete pa prostor za zbiranje mladih.</p>	<p>prostega časa</p> <p>Kaj manjka za boljše preživljanje prostega časa?</p>
--	--	--



**Ko rabim mir, potem ...**

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<u>se umaknem od drugih.</u> (V1) <u>se raje odmaknem stran od drugih.</u> (V2) <u>grem nekam, da sem sama.</u> (V3) <u>grem v sobo ali grem v taki prostor, kjer je mir in tišina.</u> (V4) <u>naženem vse stran in hočem biti sam.</u> (V5) <u>se zaprem v sobo.</u> (V6)	Se umaknem stran od drugih.  Hočem biti sama.  Grem nekam, kjer je mir in tišina.  Zaprem se v sobo.	Iskanje miru

**Dobro mesto, o katerem sanjam, je ...**

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<u>disko soba.</u> (MB1) <u>svet.</u> (MB2) <u>»klub mladih«.</u> (MB3) <u>pravo nogometno igrišče.</u> (MB4) <u>zabavišni park.</u> (MB5) <u>tam, kjer so ljudje živahni, veseli in prijazni.</u> (MB6) <u>soba.</u> (MB7)	Disko.  Svet.  »Klub mladih«  Pravo igrišče.  Zabavišni park.  Z veselimi in prijaznimi ljudmi.  Soba.	»Dobro mesto« iz sanj mladih.

**Če se želim zabavati, potem ...**

Zapis	Pojmi 1. reda	Pojmi 2. reda
<u>pokličem prijateljico.</u> (R1) <u>se zabavamo s prijateljih.</u> (R2) <u>pokličem prijatelja, da se dobiva ali pa grem na računalnik.</u> (R3) <u>vzameš droge ali pa boljši način je, da greš s prijatelji ven in se zabavaš brez tega.</u> (R4) <u>grem med prijatelje, kino, nakupovanje.</u> (R5) <u>poiščem dobro družbo.</u> (R6) <u>grem na trg ali na igrišče, kjer se dobimo s prijatelji in se pogovarjamo o vseh stvareh.</u> (R7)	Pokličem prijateljico.  Se družim s prijatelji.  Poiščem dobro družbo.  Vzameš droge.  Grem v kino ali nakupovati.  Grem na računalnik.  Poslušam glasbo.	Načini zabave za mlade.

<p><i>se družim s prijatelji. (R8)</i></p> <p><i>Grem ven. Na trening. In sploh v družbo.</i></p> <p><i>Poslušam glasbo in se zabavam ob misli</i></p> <p><i>na neko dobro, koristno stvar. (R9)</i></p> <p><i>sem s prijatelji. (R10)</i></p> <p><i>grem ven s prijatelji. (R11)</i></p> <p><i>poiščem najboljšega prijatelja. (R12)</i></p> <p><i>grem ven s prijatli. (R13)</i></p>	<p>Grem na trening.</p> <p>Sem s prijatelji.</p>	
--	--	--

## Priloga 3: IZPISI POSAMEZNIH KATEGORIJ

### Izpis posameznih kategorij intervjuvancev iz OŠ Rečica ob Savinji

#### **1. »Dobra mesta« pod streho**

- Zadrževanje v njihovi sobi.
- V šoli so radi v telovadnici, knjižnici ali učilnici.
- Nikakor niso radi nekje zaprti.
- Preživljanje za računalnikom.

#### **2. »Dobra mesta« v naravi**

- Kotiček ob vodi za sprostitev.
- Zbiranje v parkih ni dobro.
- Dobro počutje je na igriščih.
- Zadrževanje v okolici šole.
- Sprehod v gozd, v naravo.
- Druženje od reki, pod mostom.
- Druženje na trgu v domačem kraju.
- Sodelovanje na gasilskih vajah.

#### **3. Šola kot »dobro mesto«**

- Zadrževanje v okolici šole.
- Radi so v šoli, ker so tam prijatelji.

#### **4. Pomen »dobrih mest« za mlade**

- Mladi se tam sprostijo.
- Lahko govorijo, kar želijo.
- Noben jih ne kontrolira.
- Skrivnosti ostanejo tam.
- Lahko so to, kar so.
- Lahko delajo, kar želijo.
- Važno je, da so zraven prijatelji, ne glede na mesto druženja.

#### **5. Fizičen opis »dobrih mest«**

- So živih barv, ne samo bele.
- Je veliko.
- Perfekcionistična ureditev zbuja strah.
- Urejena tako, kot hočejo mladi.
- Čistoča in urejenost sta pomembna dejavnika.
- So v bližini igrišča.
- Tam ni drog in alkohola.
- Tam je glasba.
- Možnost, da si tudi sam.
- Najboljše je zunaj.

#### **6. Pomembnost interjerja za počutje**

- Prostor mora biti dovolj velik, da ni občutka utesnjenosti.
- »Lepota« mesta je odvisna od lastnega počutja.

#### **7. »Dobra mesta« za fante**

- Fantje niso tako čustveni.
- Raje so v gostilni ali na veselici.
- Radi so na igrišču.
- Se kažejo in so radi izpostavljeni.

- Všeč so jim drugačne barve.
- Poslušajo bolj rock glasbo.
- So bolj na samem z motorji.
- Zraven imajo kakšno pijačo.

### 8. »Dobra mesta« za punce

- Rade so v naravi, na sprehodih.
- V šoli se med odmori zadržujejo na WC-jih.
- Rade gredo v trgovine.
- Njihova »mesta« so bolj spoštovana, urejena, mirna.
- Zanima jih moda in lepota.
- Imajo različne interese kot fantje.

### 9. Mnenja odraslih o »dobrih mestih«

- Odrasli imajo črn pogled.
- Mislijo, da se tam »bogve kaj« dogaja.
- Mislijo, da imajo ta mesta slab vpliv.
- Da so mladi nori, ker si izbirajo takšne kraje za druženje.
- Da sta tam prisotna alkohol in droga, zaradi tega nekateri svojih otrok ne pustijo tja.
- Da so mesta neprimerna.
- Najprej pomislijo, na kaj slabega.
- Starši podpirajo igrišča.
- Mislijo, da so mladi tam varni.
- Zaradi nestrinjanja z mladimi prihaja med njimi do konfliktov.
- Mnenje odraslih in mladih se ne razlikuje.

### 10. Še o »dobrih mestih«

- Predvsem na podeželju manjkajo mladinski prostori in disko.
- Mladi se zadržujejo tam, kjer je njih všeč in ne odraslim.
- Mesta druženja za fante in punce so enaka.
- Mladi se družijo tam, kjer so prijatelji, ne glede na mesto.
- Tam ne počnejo to, kar ostali mislijo.
- Na »dobrih mestih« se družijo s prijatelji.
- Za varnost mora biti poskrbljeno.
- Da naj se ne zbirajo samo v šoli in njeni okolici.
- Najstnik najde zatočišče tam, kjer ni preganjan.
- Zadrževanje na enakih mestih v enakih zasedbah.

### 11. »Dobra mesta« iz sanj mladih

- Mirna narava in morje.
- Prijatelji, razkošno življenje in zabava.
- Kjer lahko delajo, kar želijo.
- Pomembna je tudi šola.
- Sanjarjenje o gledališču.
- V družbi z najboljšimi prijatelji.
- Disko oz. prostor z glasbo.
- Mesto.
- Igrišče.
- Lasten dom.

### 12. Pomembni ljudje v obdobju odraščanja

- Sošolci.
- Najpomembnejši so prijatelji.
- Prijateljem bolj zaupamo.
- Starši (mami, stara mama).

- Sorojenci.
- Tisti, ki znajo ohraniti skrivnosti.
- Tisti, ki ne izdajo.

### **13. Vloga prijateljev v obdobju odraščanja**

- Prisotnost prijateljev je pomembnejša od same izbire »dobrega mesta«.
- Prisotnost prijateljev sovпада z dobrim počutjem in sproščenostjo.
- Prijatelji sprejemajo drug drugega in se med sabo razumejo
- S prijatelji je zabavno.
- Prijateljem se zaupa.
- Prijatelji nudijo pomoč.

### **14. Vloga družinskih članov obdobju odraščanja**

- Mama tudi v vlogi prijateljice.
- Skrb domačih.
- Občutek varnosti.
- Sorojenci skrbijo za dobro voljo.

### **15. Vloga pomembnih oseb v obdobju odraščanja<sup>102</sup>**

- Sposobnost komuniciranja.
- Sprejetost.
- Možnost izražanja svojega mnenja.
- Dobra volja.
- Spodbuda.
- Razumevanje.

### **16. Odnos s pomembnimi osebami temelji na ...**

- starševski ljubezni.
- prijateljskem odnosu s sorojenci.
- prijateljstvu, razumevanju in zaupanju.
- sprejemanju drug drugega.
- skupnih interesih.
- preživljanju prostega časa.

### **17. Odnos in počutje znotraj skupine**

- Pomembna je sprejetost, ne glede na to, kakšen je posameznik.
- Prijaznost drug do drugega.
- Pravi prijateljski odnos.
- Podobnost v karakterju, razmišljanju, interesih.
- Spoznavanje novih ljudi.
- Je zabavno.
- V skupini ni tožarjenja.
- Nihče se ne zapira vase.

### **18. Doprinos skupine k dobremu počutju posameznika**

- Pozitivna energija.
- Občutek, da imajo radi ter zaupajo.
- Predvsem to, da vsakega sprejmejo.
- Vsak lahko pove svoje mnenje.
- V skupini ni kreganja in zafrkavanja.
- Za dobro počutje so pomembni skupni interesi.

---

<sup>102</sup> Tu navajamo odgovore, kjer ni razvidno oziroma ni bilo s strani intervjuvancev izpostavljeno, za katere pomembne osebe gre (starše ali prijatelje).

- Nihče ne izstopa.
- Da je zabava in smeh.

**19. Lasten doprinos k dobremu počutju**

- Čimprejšnje navezovanje stikov.
- Odprtost za različnost.
- Sprejemanje samega sebe.
- Vzajemen odnos.

**20. Vloga učitelja<sup>103</sup> v dobrem odnosu**

- Kljub temu, da je strokovnjak, mu lahko zaupaš težave.
- Pravičnost pri ocenjevanju.
- Nudenje pomoči ter usmerjanje na pravo pot.
- Nepomemben odnos z učiteljem.
- Učitelj je pravičen in zabaven.
- Nima nobenega »na piki«.

**21. Vloga učenca<sup>104</sup> v dobrem odnosu**

- Postavljena je meja, do kje se lahko šali.
- Učitelja se ne prizadene.
- Učitelj je nadrejen, zato ga je potrebno ubogati.

**22. Prispevek učitelja in učenca v dobrem odnosu**

- Pomemben je prispevek obeh strani.
- V medsebojnem odnosu ni konfliktov.
- Odnos učenca do učitelja sovpada z odnosom učitelja do učenca.

**23. Dober odnos je zame ...**

- prijateljstvo, ki temelji na razumevanju in zaupanju.
- V odnosu je počutje dobro.
- Pomembna je enakovrednost.
- Vsak ima pravico do besede.
- Je zelo pomemben.

**24. Načini zabave za mlade**

- Druženje s prijatelji.
- Droga.
- Računalnik.
- Poslušanje glasbe.
- Ukvarjanje s športom.
- Kino.
- Nakupovanje.

**25. Pasivno preživljanje prostega časa**

- Brskanje po spletu in facebooku.
- Gledanje televizije.
- Branje. Knjige sproščajo.
- Pasivno druženje s prijatelji.

**26. Aktivno preživljanje prostega časa**

- Sprehod v naravo.
- Ukvarjanje s športom (kolesarjenje, rolanje)

---

<sup>103</sup> Beseda učitelj se nanaša tako na ženski kot na moški spol.

<sup>104</sup> Beseda učenec se nanaša tako na moški kot na ženski spol.

- Aktivno druženje s prijatelji.
- Obiskovanje glasbene šole.
- Sodelovanje na gasilskih vajah
- Sodelovanje na raznih tekmovanjih.
- Pomoč doma.
- Risanje.

### **27. Kaj manjka za boljše preživljanje prostega časa?**

- Več trgovin v okolici.
- Park ali skejt park.
- Klub mladih, kjer bi se zbirali in plesali.
- Več organiziranih zabav in športnih prireditev tudi med šolskim letom.
- Organizirani izleti.
- Disko.

### **28. Soočanje s težavami**

- Mladi rabijo nekoga, ki mu povejo in zaupajo svoje težave.
- Pomembno jim je, da se iz krize ven spravijo.
- Pomoč prijateljev.
- Droga pripomore k boljšemu počutju.
- Pogovor in svetovanje.
- Nihče ne očita.
- Da nekdo zna poslušati.
- Podpora družine.
- Ne rešujejo, počakajo, da mine.
- Sproščanje z glasbo.
- Prepustitev samega sebi.

### **29. Iskanje miru**

- Samota, brez bližine ostalih.
- Lastna soba.
- Računalnik.
- Poslušanje glasbe.
- Sprehod v naravo.
- Tišina.
- Potreba po osebi, ki ja ves čas prisotna.

## **Izpis posameznih kategorij intervjuvancev iz zavoda Veržej**

### **1. »Dobra mesta« pod streho**

- Druženje s prijatelji v diskoteki ali gostilni.
- Šola.
- Zavod.
- Dvorana.
- Kino.

### **2. »Dobra mesta« v naravi**

- Rodno mesto.
- Zunaj, v parku.
- Brez drog.
- Skejt park.
- Igrišče.
- Druženje s prijatelji.
- Okolica šole (vogal).

**3. Dom kot »dobro mesto«**

- Najbolje je doma.
- Navajenost na dom – v zavodu je težko.

**4. Pomen »dobrih mest« za mlade**

- Kot rojstno mesto.
- Druženje s prijatelji.
- Dobro počutje.

**5. Fizičen opis »dobrih mest«**

- Urejenost in čistost.
- Nepomemben.
- Pomen okolice in samega prostora.
- Pomen bivališča in hrane.

**6. »Dobra mesta« za fante**

- Kino.
- Pijača.
- Fantje kadijo travo.
- V družbi punc.

**7. »Dobra mesta« za punce**

- Trgovine.
- Opravljanje.
- V družbi fantov.

**8. Mnenja odraslih o »dobrih mestih«**

- Jih kritizirajo.
- Negativno mnenje (droge, kajenje, spolni odnosi).
- Njihovih pravil se mladi ne držijo.

**9. Še o »dobrih mestih«**

- Brez prisotnosti drog.
- Izboljšanje »mest« z odstranitvijo drog in alkohola.
- Kontrola gojencev<sup>105</sup> v zavodu.

**10. »Dobra mesta« iz sanj mladih**

- Mesto.
- Profesionalni športnik.
- Tujja država.
- Pri mami.
- S fantom.

**11. Pomembni ljudje v obdobju odraščanja**

- Tisti, ki imajo cilje in nekaj dosežejo.
- Starši.
- Sorojenci.
- Sorodniki.
- Prijatelji.
- Vzgojitelji.

**12. Vloga prijateljev v obdobju odraščanja**

---

<sup>105</sup> Izraz gojenec je uporabil intervjuvanec.



- Družba.
- Pomoč v težavah.

### **13. Vloga družinskih članov v obdobju odraščanja**

- Starši dajejo varnost.

### **14. Vloga pomembnih oseb v obdobju odraščanja<sup>106</sup>.**

- So vzorniki (imajo cilje v življenju).
- Izkazujejo ljubezen.
- Svetujejo in pomagajo.

### **15. Odnos s pomembnimi osebami temelji na ...**

- druženju s sorojenci.
- iskrenem, prijateljskem odnosu.
- skupnem druženju.
- dobrem razumevanju.
- starševski ljubezni (razumevanje z mamo).

### **16. Odnos in počutje znotraj skupine**

- V skupini ni zahrbtnih, lažnivih in prepirljivih ljudi.
- V skupini nisi sam.
- Pomembna je pozitivna sprejetost.
- Je zabavno.

### **17. Doprinos skupine k dobremu počutju posameznika**

- Medsebojno razumevanje, brez kreganja in sovraštva.
- Sprejetost vsakega posameznika.
- Poznane osebe.

### **18. Lasten doprinos k dobremu počutju**

- Ta kategorija ni bila izpostavljena.

### **19. Vloga vzgojitelja<sup>107</sup> v dobrem odnosu<sup>108</sup>**

- Je pravičen.
- Participacija otrok.
- Svetovanje.
- Privilegiji.
- So enaki do vseh.
- Pester dnevni program.
- Raznoliko preživljanje prostega časa.

### **20. Vloga otroka<sup>109</sup> v dobrem odnosu**

- Ubogljivost.
- Zaupanje do vzgojiteljev.

### **21. Prispevek vzgojitelja in otroka v dobrem odnosu**

- Medsebojno spoštovanje in razumevanje.
- Medsebojna pomoč.
- Brez kreganja.

---

<sup>106</sup> Tu navajamo odgovore, kjer ni razvidno oziroma ni bilo s strani intervjuvancev izpostavljeno, za katere pomembne osebe gre (starše ali prijatelje).

<sup>107</sup> Beseda vzgojitelj se nanaša tako na ženski kot na moški spol.

<sup>108</sup> V to kategorijo smo vključili tudi izjave, ki so se nanašale na organizacijo dela v zavodu.

<sup>109</sup> Otrok, ki je v vlogi stanovanca zavoda ter tudi v vlogi učenca.

**22. Dober odnos je zame ...**

- prijateljstvo.
- veliko vreden.
- prijaznost, poslušnost in strpnost.
- sprejemanje vsakega posameznika.
- razumevanje.
- brez kreganja in preklinjanja.
- odnos s starši.

**23. Načini zabave za mlade**

- Zabava, žur.
- Druženje s prijatelji.

**24. Pasivno preživljanje prostega časa**

- Druženje s prijatelji.
- Gledanje televizije.
- Računalnik.
- V zavodu ni prostega časa oziroma je njegovo preživljanje slabo.

**25. Aktivno preživljanje prostega časa**

- Ukvarjanje s športom (nogomet, kolesarjenje).

**26. Kaj manjka za boljše preživljanje prostega časa oz. kako bi si želeli preživeti?**

- Preživljanje doma.
- Računalnik.
- Lastne želje in interesi.

**27. Soočanje s težavami**

- Mir pred ostalimi.
- Umik od ostalih.
- Pogovor (starši, vzgojitelji, prijatelji).
- Cigareta.
- Sam/a s sabo v sobi.

**28. Iskanje miru**

- Umik od ostalih, samota.
- Mir, tišina.
- Lastna soba.

**Izpis posameznih kategorij intervjuvancev iz Mladinskega doma Malči Belič****1. »Dobra mesta« pod streho**

- Plesna šola.
- V sobi se sprostijo.
- Miren prostor.
- Žurke.
- Doma, v njihovi sobi.
- Dnevni prostor v domu.
- Računalnik in televizija.

**2. »Dobra mesta« v naravi**

- Nekje zunaj.
- Na igrišču.

- V hribih.

### 3. Pomen »dobrih mest« za mlade

- Da so med prijatelji in vrstniki, s katerimi se družijo in zabavajo.
- Tam se delajo stvari, ki niso ravno po »mejah« (pijača).
- Sproščenost, druženje in veselje, brez kreganja.
- Ostali so prijazni s njimi.
- Nobeden jim nič ne more.
- Ni zraven starejših.

### 4. Fizičen opis »dobrih mest«

- Da so žive barve, okna z rožami.
- Pomembna je čistoča, urejenost.
- Je dovolj veliko.
- Tam je glasba.

### 5. »Dobra mesta« za fante

- Fantje imajo radi »lušne« punce ob sebi.
- Igrajo video igrice.
- Radi igrajo nogomet.
- Fantje se družijo skupaj, za punce ne vedo, kje so.

### 6. »Dobra mesta« za punce

- Ni razlik.
- So enaka mesta.

### 7. Mnenja odraslih o »dobrih mestih«

- Mislijo, da se tam zbirajo čudni ljudje in se tepejo.
- Da bodo mladi naredili kakšno lumparijo.
- So zaskrbljeni, ker ne vejo, kaj se tam dogaja.
- Primerjajo s tem, kako je bilo včasih.
- Pogovor mladih je različen od njihovega.
- Nekaterim je vseeno.

### 8. Še o »dobrih mestih«

- »Dobro mesto« predstavljajo tudi prijatelji in starši.
- V njihovi okolici (mesto in podeželje) manjka mest za druženje.
- Ideja o prostoru, kjer bi bil biljard in bi se vrtela glasba.
- Ideja o klubu mladih.

### 9. »Dobra mesta« iz sanj mladih

- Disko.
- Svet.
- »Klub mladih«.
- Igrišče.
- Zabaviščni park.
- Biti z veselimi in prijaznimi ljudmi.
- Soba.

### 10. Pomembni ljudje/stvari v obdobju odraščanja

- Starši.
- Sorodniki (sorojenci).
- Dobri in prijazni ljudje.
- Prijatelji.
- Znanci.

- Pomembnost vere.

### **11. Vloga prijateljev v obdobju odraščanja**

- Pomembna je prisotnost prijateljev, ne glede na izbiro mesta.
- S prijatelji se razumejo, zabavajo in si zaupajo.

### **12. Vloga družinskih članov v obdobju odraščanja**

- Skupno preživljanje časa z mami.
- Druženje in igranje družabnih iger s starši.

### **13. Vloga pomembnih oseb v obdobju odraščanja<sup>110</sup>.**

- Pomen obojestranskega odnosa.
- Ni ignoriranja.
- V stiski je možnost pogovora z njimi.
- Vedno je ob strani, tudi, če te ostali ne marajo.
- Nudijo pomoč.

### **14. Odnos s pomembnimi osebami temelji na ...**

- pogovoru, zaupanju in pomoči.
- Pomembna je iskrenost.
- Sposobnost vživljanja drug v drugega.
- Skupno preživljanje prostega časa.

### **15. Odnos in počutje znotraj skupine**

- Pomembna je pozitivna sprejetost.
- Obnašanje drugih ni grdo.
- Dobro počutje.
- Posameznik se na okolje privadi in prilagodi.

### **16. Doprinos skupine k dobremu počutju posameznika**

- Dobra volja in veselje.
- V skupini je tudi vsaj en prijatelj.
- Enakost med vsemi.
- Nihče ne izstopa.
- Dobro razumevanje, brez kreganja.

### **17. Lasten doprinos k dobremu počutju**

- Ta kategorija ni bila izpostavljena.

### **18. Vloga vzgojitelja<sup>111</sup> v dobrem odnosu<sup>112</sup>**

- Da ni malenkosten (se ne dere in ne krega za vsako stvar).
- Da ni živčen.
- Ima »normalen«<sup>113</sup> odnos.
- Nudenje pomoči med učnimi urami.
- Ne morejo biti ves čas prijazni.
- Dajo občutek, da jim otroci lahko zaupajo.
- Otroci lahko vprašajo kar hočejo.
- Da otroke kam pelje.
- Da omogoča pestro preživljanje prostega časa (ne samo za računalnikom).

<sup>110</sup> Tu navajamo odgovore, kjer ni razvidno oziroma ni bilo s strani intervjuvancev izpostavljeno, za katere pomembne osebe gre (starše ali prijatelje).

<sup>111</sup> Beseda vzgojitelj se nanaša tako na ženski kot na moški spol.

<sup>112</sup> V to kategorijo smo vključili tudi izjave, ki so se nanašale na organizacijo dela v mladinskem domu.

<sup>113</sup> Ne moremo definirati, lahko si samo mislimo, kaj je intervjuvanec mislil s tem.

**19. Vloga otroka<sup>114</sup> v dobrem odnosu**

- Ta kategorija ni bila izpostavljena.

**20. Prispevek vzgojitelja in otroka v dobrem odnosu**

- Odnos med vzgojiteljem in otrokom ni pomemben.
- Odnos je zelo pomemben, saj omogoča »normalno« življenje v domu.

**21. Dober odnos je zame ...**

- pogovor.
- zaupanje.
- prijaznost.
- veselje in zabava.
- iskrenost in spoštljivost.
- s prijatelji.
- Ni kreganja.
- Je zelo pomemben.

**22. Načini zabave za mlade**

- Druženje s prijatelji.
- Prostor z zabavo.

**23. Pasivno preživljanje prostega časa**

- Gledanje televizije.
- Brskanje po računalniku in spletu.
- Spanje.
- Poslušanje glasbe.
- Zabavanje s prijatelji.

**24. Aktivno preživljanje prostega časa**

- Ukvarjanje s športom (nogomet).
- Sprehod v naravo.
- Pomoč staršem pri delu.

**25. Kaj manjka za boljše preživljanje prostega časa oz. kako bi si želeli preživeti?**

- Želja po vožnji s kolesom, sprehodom po mestu.
- Želja po igranju play station.
- Več komuniciranja z ostalimi.

**26. Soočanje s težavami**

- Pogovor s prijateljem/prijatelji.
- Pogovor s starši.
- Bližina ljubljenih oseb.
- Ostali pustijo pri miru, kasneje pogovor.
- Najprej iskanje pomoči pri vzgojitelju.
- Mir.

**27. Iskanje miru**

- Lastna soba.
- Lasten kotiček.
- Umik od ostalih, samota.

---

<sup>114</sup> Otrok, ki je v vlogi stanovalca mladinskega doma ter tudi v vlogi učenca.

