

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

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

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

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

Urednika:
Co-Editors:

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

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

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

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

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

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:

Nenad Maraš
Bojan Dekleva

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Katarina Mihelič
Metka Čuk
Tiskarna Vovk

Letnik X, 2006, št. 2
Vol. X, 2006, No. 2
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.zzsp.org>

Naročnina na revijo za leto 2006 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2006 finančno podpirata Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

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

Kazalo/Contents

Izvirni znanstveni članek

*Mojca Peček, Ivan Čuk
in Irena Lesar*
Učitelji o Romih v slovenski
osnovni šoli 137

Empirical article

*Mojca Peček, Ivan Čuk
and Irena Lesar*
Teachers about the Romanis in
primary school in Slovenia

Pregledni znanstveni članek

Nataša Zrim - Martinjak
Socialna pedagogika v
kontekstu edukacijskih politik
in koncepta socialnega kapitala 169

Theoretical article

Nataša Zrim - Martinjak
Social pedagogy in the context
of educational politics and the
concept of social capital

Strokovni članki

Zalka Drglin
Popotnice skozi mračne
pokrajine – porodne stiske v
vsakdanjem življenju mladih mater 181

Professional articles

Zalka Drglin
Travelers through the dark
land – postnatal distress in
everyday life of young mothers

Sandra Medveš
Vloga in pomen
dvojezičnosti druge
generacije priseljenih
v Slovenijo 193

Sandra Medveš
The role and meaning of
bilingual culture for the second
generation of immigrants
in Slovenia

Simona R. Ožek
Hiperprotektivnost v
institucionalni vzgoji 217

Simona R. Ožek
Overprotection in the
institutionalised education

*Andreja Grobelšek
in Karmen Mikek*
Usposabljanje prostovoljcev in
prostovoljno svetovalno delo
v zaporu 231

*Andreja Grobelšek
and Karmen Mikek*
Training volunteers and
voluntary counselling work
in prison

Poezija

Saša Fužir
Neskrit 245

Poetry

Saša Fužir
Un-hidden

Navodila avtorjem 255 Instructions to authors

Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli

Teachers about the Romanis in primary school in Slovenia

Mojca Peček, Ivan Čuk in Irena Lesar

Mojca Peček, **Povzetek**

dr. ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
pl. 16, 1000
Ljubljana;

Ivan Čuk, dr.
kineziologije,
Fakulteta
za šport,
Gortanova
22, 1000
Ljubljana;

Irena Lesar,
mag. ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
pl. 16, 1000
Ljubljana, in
Pedagoška
fakulteta

Univerze na
Primorskem,
Cankarjeva
5, 6000 Koper.

Osnovno vprašanje pričujočega prispevka je, kako oblikovati kakovostno šolanje romskih učencev ob predpostavki ohranjanja lastne kulturne dediščine in jezika. V ta namen analizira, kako slovenska država in šolski sistem obravnava romske učence in kakšen odnos imajo do njih slovenski osnovnošolski učitelji. Iz odgovorov učiteljev je jasno zaznati prepričanje, da šola romskih učencev ne sme segregirati na ta način, da se jih poučuje ločeno, v posebnih razredih ali šolah. Manj senzibilnosti pa je zaznati pri vprašanih, ali bi moralo biti zanje kaj drugače in kaj, da bi bili lahko prav tako uspešni kot njihovi vrstniki. Prispevek tudi kaže, da učitelji sebe ne vidijo kot pomembne dejavnike pri doseganju učnih uspehov kot tudi pri socialnem vključevanju romskih učencev, temveč odgovornost zanje prelagajo na druge, predvsem na otroka samega. Odnosa učiteljev do romskih učencev ne moremo razumeti zunaj formalnih okvirov slovenskega šolskega sistema, za katere avtorji ugotavljajo, da specifične romske učencev prav tako ne rešuje ustrezno. Romski

učenci tako niso deležni ustrezne pozornosti stroke in politike, posledično pa tudi učiteljev.

Ključne besede: *Romi, osnovna šola, stališča učiteljev, vključevanje, izključevanje, zagotavljanje pravic.*

Abstract

The key question of this article is how to provide good quality education to the Romani children while helping them maintain their own culture and language. To answer it, the paper analyses the way in which the Slovenian government and the school system treat the Romani children and how they are seen by Slovenian teachers. Teachers clearly believe that the Romani children should not be segregated in school, i.e., they should not be taught separately in special classes and schools. However, there is less sensitivity when it comes to the question whether the Romanis should be treated differently and how differently to become as academically successful as their peers. The paper also shows that teachers do not see themselves as an important factor in facilitating good academic results and the social inclusion of the Romani children but rather pass the responsibility on to others, mainly on the children themselves. Such teachers' attitudes, however, should not be taken out of the formal context of the Slovenian school system which, according to the authors, has not found an appropriate response to the specific problems of the Romanis. The Romani children have not been given the attention needed by the experts in the field and the administration, and consequently the Slovenian teachers.

Key words: *Romani children, primary school, teachers' attitudes, inclusion, exclusion, human rights*

Uvod

Romi so skupina, ki v večini držav, kamor so prišli ali še prihajajo, predstavljajo bolj ali manj zahtevno nalogo z vidika zagotavljanja človekovih pravic. Če se osredotočimo samo na eno temeljno pravico, to je omogočanje osnovnega šolanja, kaj hitro lahko ugotovimo, da je že zaradi specifičnosti kulture in jezika Romov kot tudi njihovega načina življenja, zagotavljanje te pravice relativno težavno. Nekateri med njimi so način življenja v primerjavi s preteklostjo, ko je bila njihova značilnost potovanje iz kraja v kraj, sicer povsem spremenili in so se za dalj časa, če ne že za nekaj generacij, ustalili na nekem ozemlju, nekateri pa ohranjajo ta stil življenja, kar je z vidika omogočanja osnovnega šolanja romskim učencem težavnejša naloga. Poleg izrazitejše drugačnosti Romov v primerjavi z večinsko populacijo neke države so tudi med skupinami Romov samih zelo velike razlike npr. v tem, kateri jezikovno-kulturno skupini pripadajo, koliko so integrirani v način življenja širšega okolja, v socialno-ekonomskem statusu ipd. Poleg tega Romi skorajda v vseh okoljih naletijo na predsodke in nestrpnost. Tako npr. analize šolanja romskih otrok v centralni in vzhodni Evropi kažejo, da se tudi tam, kjer segregirane oblike šolanja Romov nimajo niti institucionalne niti formalne podpore, le-te dogajajo neuradno (The Education ..., 2002: 47). Poročilo Evropskega centra za pravice Romov (European Roma Rights Center) navaja številne primere segregacije romskih otrok, in sicer na ta način, da se jih vpisuje v posebne šole za duševno prizadete in v geto šole, v katerih je kvaliteta vzgoje in izobraževanja bistveno nižja kot v ostalih. Pogosto se tudi dogaja izključevanje romskih otrok iz šol bodisi zaradi birokratskih prepek ali revščine kakor tudi zaradi pritiskov neromskih staršev in šol samih (Barriers ..., 2002), zato si v zadnjem času v mnogih državah prizadevajo poiskati možnosti, kako vključiti romske otroke v šolski sistem, oblikovati boljše modele šolanja kot tudi konstruktivnejše pristope poučevanja in vzgajanja.

Slovenska država pri soočanju s kompleksno problematiko šolanja Romov kot tudi z družbeno konfliktnostjo in nestrpnostjo ni nobena izjema. Zato je osnovno vprašanje, ki si ga v pričujočem prispevku zastavljamo, kako organizacijsko, vsebinsko in metodično

oblikovati kakovostno šolanje romskih učencev ob predpostavki ohranjanja lastne kulturne dediščine in jezika. Tako si bomo najprej pogledali, kakšen je položaj Romov v Sloveniji, nato pa bomo skušali poiskati odgovor, kako se slovenska osnovna šola odziva na Rome, in sicer tako na sistemskem nivoju kot tudi z vidika odnosov na nivoju razreda. V ta namen bomo analizirali, kako slovenska država in šolski sistem obravnava romske učence in kakšen odnos imajo do njih slovenski osnovnošolski učitelji.

Romi v Sloveniji

Romi so skupina brez izobrazbe ali z nizko stopnjo le-te, ki je večinoma nezaposlena in se sooča z velikimi težavami na področju bivanjskih razmer. Kljub temu da se socialno-ekonomske razmere med posameznimi pripadniki romske skupnosti razlikujejo, je njihov socialni status v povprečju izrazito nižji od socialnega statusa večinskega prebivalstva. Po uradnih podatkih zadnjega popisa prebivalstva iz leta 2002 živi v Sloveniji 3.246 Romov, kar predstavlja 0,2 % celotnega prebivalstva, medtem ko na podlagi ocen centrov za socialno delo in šol z območij, kjer živijo Romi, lahko predvidevamo, da v Sloveniji živi med 7.000 in 12.000 Romov, torej okrog 0,5 % celotne populacije (Strategija ..., 2004: 25). Slovenska država loči med Romi, ki so v Sloveniji že več generacij (avtohtoni), in Romi, ki so prišli v Slovenijo pred nekaj desetletji in kasneje (neavtohtoni). Status dveh tretjin slednjih ni legalno urejen, saj nimajo državljanstva (ERRC, 2003). Avtohtonim Romom se priznava položaj posebne etnične skupnosti, in ne manjšine. Po ustavi naj bi njihov položaj in posebne pravice urejal poseben zakon, do katerega še vedno ni prišlo, jim pa pripadajo vse človečanske pravice.

V Sloveniji predstavlja poseben problem izobraževanje tistih Romov, ki nimajo urejenega legalnega statusa, in njihovo število niti ni znano. Svojih otrok večinoma ne pošiljajo v osnovno šolo zaradi strahu, da bi jih to izdalo in bi jih z družinami izgnali iz države (Strategija ..., 2004: 11). Pa tudi izobraževanje Romov, ki so vključeni v šolski sistem, ne poteka brez problemov. Dosedanja praksa pri nas namreč kaže, da je njihov učni uspeh bistveno slabši od ostalih otrok, da je med njimi velik osip in da so romski učenci

nenavadno pogosto preusmerjeni v osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP). V šolskem letu 2002/2003 je bilo po Sloveniji 1.223 romskih učencev v rednih osnovnih šolah, 126 pa jih je bilo vključenih v OŠPP. To pomeni, da je v primerjavi z deležem vseh otrok v OŠPP, ki je 1,48 %, delež romskih otrok sedemkrat višji, 9,3 %. »Zdi se /.../, da ko se logika »prilagajanja« programov združi s predsodki, v skrajni posledici prihaja do pojava stopnjevanja segregacije. Šolska neuspešnost in vedenjska problematika je vplivala na »prehitro« razvrščanje otrok v OŠPP, ne da bi razkrivali ali priznavali prave vzroke neuspešnosti (specifična kultura, neznanje jezika).« (Strategija ..., 2004: 11, 19.)

Najpogostejša oblika vključevanja romskih učencev v redno osnovno šolo so *heterogeni oddelki*, da se torej romski učenci vključijo v redne oddelke osnovnih šol. Ta oblika vključevanja ohranja domnevo, da so to otroci s posebnimi potrebami. Ne zaradi morebitnih motenj v razvoju, temveč zaradi svoje kulturne drugačnosti. Kulturna različnost se torej prepozna kot hendikep, dvojezičnost pa kot odklon, ki ga morajo otroci čim prej prerasti. V Navodilih za izvajanje programa OŠ za učence Rome za 9-letno osnovno šolo, ki jih je sprejel strokovni svet RS za splošno izobraževanje aprila 2000, je celo dobesedno zapisano, da je »treba upoštevati, da so to učenci s posebnimi potrebami« (Navodila..., 2000: 2; po Strategija ..., 2004: 15). V heterogenih oddelkih je pogosto praksa, da se romske otroke iz različnih oddelkov združuje v *posebne skupine (delno homogene oddelke)*, predvsem pri slovenskem jeziku, matematiki ter spoznavanju narave in družbe. Poleg omenjenih oblik vključevanja pa smo poznali tudi čiste *homogene oddelke* na rednih osnovnih šolah, ki so jih oblikovali v začetku šolanja, kadar je prišlo do vpisa večjega števila romskih otrok. Ta oblika šolanja ni več predvidena kot strokovno sprejemljiva, saj naj bi pomenila nesprejemljivo ločevanje učencev po narodni pripadnosti, kar je v nasprotju s temeljnimi dokumenti (Strategija ... 2004: 16).

Kot torej vidimo, naša dosedanja praksa ohranja oblike šolanja romskih učencev, ki jih na sistemskem nivoju opredeljujemo kot segregacijske, od katerih so nekatere povsem nesprejemljive (npr. kategorizacija teh otrok kot otrok s posebnimi potrebami v primeru, kjer ni za to ustreznega razloga), medtem ko so nekatere potrebne, saj omogočajo bolj učinkovito prilagajanje pouka njihovi specifik

in zato njihovo boljše napredovanje tako v izobraževalnem kot tudi vzgojnem in socializacijskem smislu. Vključevanje v redne oddelke osnovne šole na vsak način je namreč lahko povsem izključevalno, če se otrok ne uspe vključiti v šolsko in razredno okolje, na drugi strani pa tudi ni nujno, da segregirane oblike šolanja že same po sebi prinašajo slabše rezultate od integriranih. Ali nek organizacijski ukrep deluje vključevalno ali izključevalno, je namreč odvisno od cele vrste dejavnikov, med katerimi so prav gotovo najpomembnejši učitelji, katerih delo pelje bodisi v zagotavljanje vključenosti in napredovanja ali v njuno nasprotje. Osnovno vodilo takšne ali drugačne oblike dela bi torej moral biti premislek, ali konkretne rešitve vodijo v večjo stopnjo vključenosti romskega učenca ali ne.

Romi pri nas so izpostavljeni marginalizaciji in izključevanju. Če je eden izmed dejavnikov, ki zaznamuje njihov položaj, odnos države, ki se kaže s principom podeljevanja državljanstva, lahko že iz zgoraj zapisanega vidimo, da je le-ta odklonilen. K temu dejavniku lahko prištejemo še odnos, ki se kaže na nivoju kulture in družbe, kjer se srečamo s problemi ksenofobije, stereotipov, predsodkov, stigme in marginalizacije. Ti odzivi so zasnovani deloma na njihovi dejanski drugačnosti, pa tudi na različnih strahovih Slovencev, npr. da s svojimi navadami ogrožajo njihove otroke, čistost slovenske kulture in slovenskega rodu. V okviru šolskega sistema so znani konflikti med starši slovenskih otrok in Romi ter pritiski neromskih staršev na oblasti, naj prešolajo romske otroke v druge šole in s tem omogočijo »normalnejše« šolanje njihovim otrokom. Slovenija je ena izmed držav, ki se pogosto kritizira v različnih analizah Evropskega centra za pravice Romov, na njene vidnejše predstavnike pa Center pogosto naslavlja tudi svoje peticije in pisma. Izpostavljeno je kršenje pravic na različnih področjih življenja (npr. kršenje pravic in neurejen status neavtohtonih Romov, neuspehi pri preprečevanju rasne diskriminacije Romov), tudi na področju izobraževanja. Slovenija je omenjena med državami, ki kršijo načelo vključevanja romskih otrok v redne šole, in sicer predvsem z visokim deležem romskih otrok v OŠPP in posebnimi razredi zanje (Barriers ..., 2002; glej tudi ERRC, 2003; ERRC, 2004). Kot smo že omenili, s šolskim letom 2003/04 normativi ne predvidevajo več oblikovanja romskih oddelkov.

Ali je v formalnih temeljih slovenskih šol moč prepoznati načelo enakih možnosti za romske otroke?

Omenili smo že, da se Romom priznava položaj etnične skupnosti, in ne manjšine, zagotavlja se jim sicer nekatere posebne pravice v primerjavi z večinsko skupnostjo, pa vendar so te pravice bistveno manjše od tistih, ki jih uživata italijanska in madžarska manjšina, in sicer kljub temu, da je po popisu prebivalstva iz leta 2002 odstotek prebivalcev Slovenije, ki za svoj materni jezik navaja italijanščino in romščino, enako visok, medtem ko je maternih govorcev madžarščine nekoliko več. To se odraža tudi v šolski zakonodaji, ki govori o pravicah manjšin v zvezi z učnim jezikom, Romov v tej zvezi pa zakon sploh ne omenja. Celotno priseljenecem se na formalnem nivoju zagotavlja pouk maternega jezika in kulture,¹ ne pa tudi Romom. O izobraževanju Romov je zapisano le, da se »izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi« (Šolska ..., 1996: 111).

Poglejmo si nekoliko natančneje, kaj je določeno z zakonom z vidika ciljev. Na ravni osnovne šole lahko v Zakonu o osnovni šoli v 2. členu med cilji osnovnošolskega izobraževanja preberemo naslednje:

- razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku,
- vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti ter vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije.

Kot prvo je opaziti, da sta omenjeni italijanska in madžarska manjšina, ne pa tudi Romi.

Ob zgornjih ciljeh pa se nam zastavlja tudi vprašanje, ali so med seboj sploh kompatibilni? Če si te cilje pogledamo z vidika

¹ Da je to bolj kot ne res le na formalnem nivoju, glej Peček, 2005b; Skubic - Ermenc, 2003.

romskih učencev, to pomeni, da jim je v slovenski šoli na eni strani zagotovljeno razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije, pa vendar se pričakuje, da sprejmejo slovenski jezik kot tistega, v katerem se bodo izražali in ga razvijali. Hkrati se od njih pričakuje, da bodo razvili zavest o slovenski narodni pripadnosti. Zgoraj izpostavljeni cilji namreč ne govorijo o razvijanju maternega jezika, temveč le slovenskega, kakor tudi ni govora o katerikoli drugi narodni pripadnosti, marveč se pričakuje, da vsi državljani Slovenije sprejmejo oz. razvijejo zavest o slovenski narodni pripadnosti. Pravico romskih otrok do razvoja lastne, posebne identitete je mogoče razbrati v cilju, ki govori o vzpodbujanju zavesti o integriteti posameznika, in tistem, ki govori o razvijanju in ohranjanju lastne kulturne tradicije – izpeljati jo je mogoče tudi iz vrednote spoštovanja človekovih pravic –, oboje pa ne spremeni dejstva, da ima slovenski narod že v osnovi privilegiran položaj. Iz povedanega bi lahko zaključili, da so navedeni cilji med seboj izključujoči, šolska politika v Sloveniji pa predpostavlja, da se bodo Romi čim prej asimilirali v obstoječo večinsko kulturo in sprejeli jezik okolja, kar je v nasprotju s splošno deklaracijo o človekovih pravicah kot tudi ostalimi relevantnimi mednarodnimi dokumenti (s Konvencijo o borbi proti diskriminaciji na področju izobraževanja, s Konvencijo o otrokovih pravicah itd.), ki predstavljajo temeljno normo preverjanja sprejemljivosti zakonov v naši državi. Prav tako pa je tudi v nasprotju s konceptualno zasnovanostjo našega šolskega sistema, ki izpostavlja tako načelo enakosti kot tudi različnosti (Bela knjiga ..., 1995: 25).

Kot smo že omenili, v Sloveniji podobno kot v mnogih drugih evropskih državah (The Education ..., 2002: 73–75) ugotavljamo, da prihaja do zelo velikega osipa romskih učencev, še posebej v višjih razredih osnovne šole, kot tudi do bistveno slabšega učnega uspeha. Očitno do sedaj uveljavljeni pristopi reševanja šolanja romskih učencev ne dosegajo zadovoljivih rezultatov, čeprav država Slovenija šolam priznava kar nekaj ugodnosti za njihovo šolanje: znižane normative za oblikovanje oddelka, v katerem so romski učenci, dodatna finančna sredstva za individualno in skupinsko delo, dodatno financira prehrano, učbenike, ekskurzije ipd., financirala pa je tudi nastanek prvega delovnega zvezka za poučevanje romskega jezika. Ob navedenih ugodnostih se nam zastavlja vprašanje, ali ni dodeljevanje sredstev na podlagi etničnosti problematično, tudi

nepravilno. Nekaterih izmed navedenih ugodnosti bi bili potrebni tudi drugi otroci, ne le romski. To vprašanje se zastavlja tudi z vidika človekovih pravic: ali lahko pripadnike nekaterih skupin že kar a priori opredelimo kot posebne in jim s tem dajemo posebne pravice – ali s tem ne vzpostavljamo novih krivic? Takšni kriteriji za dodeljevanje ugodnosti lahko še dodatno prispevajo k nestrpnosti do Romov pri nas.

Nedvomno pri šolanju Romov najbolj očitna težava izhaja iz jezikovne in kulturne drugačnosti glede na večinski narod v Sloveniji. Zato se že pojavljajo pobude za oblikovanje predmeta o romski kulturi in jeziku kot tudi za zaposlitev posebnih romskih asistentov, ki obvladajo oba jezika, slovenskega in romskega, in bi učencem omogočali ne le lažje učenje, marveč tudi pozitiven identifikacijski lik. Poleg tega se pojavljajo tudi mnogi drugi predlogi, ki naj bi prispevali k višji stopnji vključenosti romskih učencev, širšemu poznavanju specifičnosti romskega jezika, kulture in identitete, upoštevanju socialno-kulturnih in drugih okoliščin ter višanju pričakovanj učne uspešnosti romskih otrok (Strategija ..., 2004: 5). Če so bile namreč dosedanje razprave o izobraževanju romskih učencev osredotočene na vprašanje, kako Rome asimilirati v prevladujočo kulturo, kako zagotoviti, da bodo čim prej sprejeli jezik in kulturo okolja, omenjena strategija obljublja veliko širšo razpravo o tej problematiki, in sicer, kako Rome integrirati, a omogočiti hkrati ohranjanje in razvoj njihovega jezika, kulture in identitete.

Ugotovitve o obstoječih sistemskih rešitvah, ki jih država predvideva za šolanje romskih učencev, so z vidika mnogih mednarodnih dokumentov, katerih podpisnica je Slovenija, precej nesprejemljive in so se izkazale tudi za neučinkovite. Eden izmed pomembnejših dejavnikov pri uresničevanju predvidenih boljših rešitev so po našem prepričanju nedvomno učitelji in njihova mnenja o tej problematiki. Zato smo konec leta 2003 in v začetku leta 2004 na reprezentativnem vzorcu razrednih in predmetnih učiteljev uporabili vprašalnik, katerega cilj je bil ugotoviti stališča učiteljev do različnih skupin učencev v osnovni šoli.² V pričujočem prispevku bomo predstavili tisti del rezultatov, v katerem smo

² Vprašalnik je del širše raziskave z naslovom Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik (temeljni raziskovalni projekt Ministrstva za šolstvo, znanost in šport), vodja projekta je Mojca Peček.

učitelje spraševali, kakšen naj bi bil po njihovem mnenju najboljši način šolanja romskih učencev in kakšno je njihovo stališče do učenja jezika kot tudi, kdo je po njihovem mnenju odgovoren za učni uspeh in socialno vključitev romskih učencev.

Opredelitev raziskovalnega problema

Za namene pričujočega prispevka bomo predstavili ugotovitve osnovnih analiz že omenjenega vprašalnika, vezanega na romske učence. Sklop, vezan na romske učence, bi lahko razdelili na štiri dele, od katerih bomo predstavili tri.

Prvi del sestavljata dve vprašanji:

- kakšen naj bi bil po mnenju učiteljev najboljši način šolanja romskih otrok ter
- kakšno je njihovo stališče do učenja materinščine in slovenščine romskih otrok.

V drugem delu smo učitelje spraševali, kateri dejavniki po njihovem mnenju vplivajo na učni uspeh romskih učencev in koliko. Zanimali so nas bližnji ali neposredni dejavniki, in sicer značilnosti učencev (sposobnosti učenca in njegova aktivnost), dogajanje v razredu (učiteljev način poučevanja, klima v razredu) in domače razmere (kultura in način življenja družine ter njen socialno-ekonomski status) (podrobneje o klasifikaciji glej Marentič - Požarnik, 2000: 132).

Tretji del je sestavljen iz 16 trditev Likertovega tipa.³ Njihov namen je ugotoviti:

- kakšno vlogo pri socialni vključenosti igrajo po mnenju učiteljev starši ostalih otrok, ostali otroci, učitelj in otrok sam ter njegov jezik in kultura;
- kakšen je odnos učitelja do teh otrok – kakšne so njegove zahteve na vzgojnem in izobraževalnem področju, koliko se čuti sposobnega otroke poučevati, kaj meni o njihovih sposobnostih; pomen poznavanja jezika in kulture;

³ Učitelji so izrazili svoja stališča do izpostavljenih trditev na petstopenjski lestvici, pri čemer je odločitev za 1 pomenila, da se z omenjeno trditvijo sploh ne strinjajo, odločitev za 2 je pomenila, da se z njo ne strinjajo, 3, da se niso mogli odločiti, 4, da so se strinjali, in 5, da so se s trditvijo popolnoma strinjali.

- kakšen je po mnenju učiteljev odnos staršev do svojega šolajočega se otroka – kakšne so vzpodbude staršev, pričakovanja, koliko se zanimajo za otrokov (ne)uspeh in komu pripisujejo krivdo zanj.

Pri vseh sklopih vprašanj nas bo v pričujočem besedilu zanimalo, ali so razlike v odgovorih med predmetnimi in razrednimi učitelji ter ali so razlike med učitelji, ki imajo izkušnje z romskimi učenci, in tistimi, ki jih nimajo.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Empirična raziskava je zasnovana na kombinaciji kvantitativnega (uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo) in kvalitativnega pedagoškega raziskovanja (polstrukturirani intervjuji z učitelji).

Vzorec anketirancev

Vzorec anketirancev v raziskavi so predstavljali razredni in predmetni učitelji, ki so v šolskem letu 2003/2004 poučevali na osnovnih šolah v republiki Sloveniji. Zelena velikost vzorca je bila določena z osnovnimi cilji celotnega vprašalnika. Vzorec je obsegal 207 razrednih in 207 predmetnih učiteljev. Stratificiran je po tem, ali je šola v mestu ali na podeželju, ter po regiji in spolu učiteljev, ki poučujejo na posameznih stopnjah šolanja. Izbor šol je bil znotraj teh kriterijev naključen. V raziskavi so sodelovali učitelji razrednega in predmetnega pouka iz 41 osnovnih šol po Sloveniji.

V vzorcu učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji, je bilo 3,4 % učiteljev moškega spola in 96,6 % ženskega. 91,2 % je bilo učiteljev razrednega pouka, 3,9 % je bilo učiteljev podaljšanega bivanja, 3,4 % vzgojiteljev v prvem razredu in 1,5 % učiteljev predmetnega pouka. Največ učiteljev je imelo univerzitetno stopnjo izobrazbe, in sicer 46,4 %, nekaj manj višješolsko, in sicer 45,9 %, 7,2 % učiteljev je imelo srednješolsko izobrazbo in 0,5 % specializacijo, magisterij ali doktorat. Povprečna starost učiteljev je 38 let, njihova povprečna delovna doba v šoli pa 15 let. Med njimi je 42 učiteljev odgovorilo, da imajo ali so imeli izkušnje z romskim učencem.

Vsi učitelji na predmetni stopnji so predmetni učitelji. Med njimi je 19,8 % moških in 80,2 % žensk. Največ učiteljev ima višješolsko

izobrazbo, in sicer 48,5 %, visokošolsko oz. univerzitetno ima 47,5 % učiteljev, srednješolsko izobrazbo ima 3,4 % učiteljev in 0,5 % specializacijo ali več. Večina učiteljev ima naziv svetovalec (41,5 %), potem mentor (33,7 %), sledijo učitelji brez naziva (22 %) in najmanj učiteljev ima naziv svetnik (2,9 %). Njihova povprečna starost je 41 let in delajo v šoli povprečno 16,6 let. Med njimi je 58 učiteljev odgovorilo, da imajo ali so imeli izkušnje z romskim učencem.

Postopek zbiranja podatkov

Najprej smo sestavili preliminarno obliko vprašalnika, ki smo jo preizkusili na pilotskem vzorcu razrednih in predmetnih učiteljev. Vprašalnik smo na osnovi tako pridobljenih rezultatov izpopolnili in izoblikovali končno obliko vprašalnika, ki je razdeljen na sedem sklopov: deklice in dečki; Romi; otroci priseljencev iz bivše Jugoslavije; otroci bogatih staršev; otroci revnih staršev; UPP in pravičnost. Zanesljivost končne oblike vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki je bil za dele vprašalnika, iz katerih v pričujočem besedilu izhajamo, za razredni pouk 0,687 in za predmetni 0,716. Veljavnost smo preverjali z odstotkom pojasnjene variance prvega faktorja faktorjske analize, ki je bil za razredni pouk 17,577 % in za predmetni 19,014 %. Zanesljivost smo dodatno preverili s pomočjo faktorjske analize. Z vsemi skupnimi faktorji je pojasnjene za razredni pouk 61,595 % in predmetni 56,086 % variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti r_{tt} za razredni pouk 0,785 in za predmetni 0,749.

Oktober 2003 smo začeli z izvedbo vprašalnika na izbranem vzorcu učiteljev in jo zaključili marca 2004. Po vnaprejšnjem dopisu in telefonskem dogovoru je anketiranje potekalo vodeno s strani raziskovalcev na posameznih šolah. Po opravljeni osnovni analizi vprašalnika smo v šolskem letu 2004/05 šolam, ki so to želele, predstavili rezultate in z učitelji opravili polstrukturirani intervju. Izpostavili smo nekaj vnaprej pripravljenih ključnih vprašanj, druga vprašanja pa smo oblikovali sproti in na ta način pridobili njihove interpretacije rezultatov.⁴ Naredili smo tudi 10 polstrukturiranih intervjujev z učitelji, ki poučujejo romske učence. Tako smo kvantitativno analizo nadgradili s kvalitativno.

⁴ Izmed 41 osnovnih šol, na katerih je bil izveden vprašalnik, je takšno željo izpostavilo šest osnovnih šol. Predstavitev smo do trenutka zaključevanja tega prispevka izvedli na štirih.

Obdelava podatkov

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 12.0. Izračunane so bile mere centralnih tendenc in razpršenosti. Kot mejo statistične pomembnosti hi-kvadrat preizkusa hipoteze neodvisnosti smo vzeli $p < 0,05$. Izračunali smo tudi t-test; kot mejo statistične pomembnosti smo vzeli $p < 0,05$.

Za ugotavljanje skupnih značilnosti smo naredili faktorško analizo glavnih komponent in osnovno rešitev pravokotno zavrteli. Na podlagi testa Scree smo ugotavljali število pomembnih faktorjev pri posameznih skupinah učencev. Pravokotna rotacija (metoda varimax) rezultatov faktorške analize glavnih komponent nam je dala za predmetne in razredne učitelje različno število faktorjev (upoštevali smo samo vrednosti nasičenosti nad 0,50 in pod -0,50).

Stališča učiteljev do načina šolanja romskih učencev in do učenja jezika

Najprej bomo predstavili dobljene rezultate na vprašanje, »katera trditev je najbližja vašemu stališču do načina šolanja Romov«.

Tabela 1: Stališča učiteljev do načina šolanja romskih učencev – odstotek pritrilnih odgovorov.

Stališče:	Kategorija učitelja:	
	Razredni učitelji	Predmetni učitelji
Romi naj se od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski učenci.	65,7 %	63,3 %
Romi naj pred vstopom v slovensko šolo opravijo tečaj slovenskega jezika.	25,7 %	26,6 %
Rome je nujno čim bolj pogosto učiti individualno, ločeno od ostalih učencev v razredu.	6,9 %	7 %
Romi naj se poučujejo v posebnem razredu.	1,7 %	3,1 %

Med predmetnimi in razrednimi učitelji v odgovorih na zgornje vprašanje ni statistično pomembnih razlik, prav tako tudi ne med učitelji, ki imajo izkušnje z romskimi učenci, in tistimi, ki jih nimajo.

Najvišja stopnja strinjanja učiteljev je bila s trditvijo, naj se otroci od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski učenci. Ko smo po šolah, kjer je bil vprašalnik izveden, učitelje vprašali, kaj

si predstavljajo pod »enaki pogoji«, so izpostavili, da jim to pomeni, da imajo otroci enake možnosti izbire in vključevanja; da se trudijo, da snov razložijo tako, da jih učenec razume; da imajo lahko dodatni pouk slovenščine. Na eni šoli pa so izpostavili, da bi bilo potrebno tudi vsebinsko prilagajanje in približevanje kurikuluma njihovi kulturi.

Naslednji odgovor, ki je dobil okoli četrtno strinjanja, je bil odgovor, ki govori o tečaju slovenskega jezika, ki ga naj opravijo otroci pred vstopom v slovensko šolo. Ta odgovor bi si lahko razlagali kot zavedanje učiteljev, da učenec, ki ne zna slovenščine, težko sledi pouku, ki je v slovenščini, in da je zaradi nerazumevanja jezika lahko neuspešen tudi pri drugih predmetih. Da je slovenščina pri romskih učencih resen problem, kaže raziskava Kreka in Vogrinca (2005). Kot ugotavljata, je znanje slovenščine romskih otrok ob vstopu v šolo slabo, kakor tudi, da je kar tretjina anketiranih učiteljev,⁵ ki poučuje romske otroke, prepričana, da večina romskih učencev nikoli ne obvlada slovenskega jezika tako, da bi lahko sledili pouku enako kot drugi učenci (Krek, Vogrinc, 2005: 129–130). Naša zakonodaja tečaja slovenskega jezika pred vstopom v šolo ne predvideva, kakor tudi ne kakršnekoli drugačne tovrstne segregirane oblike izobraževanja. Se pa izpostavlja pomen predšolske vzgoje kot tiste, v okviru katere naj bi se romski otroci učili slovenskega in romskega jezika ter se socializirali, torej sprejemali izkušnje in vzorce, ki otroku omogočajo lažji vstop v osnovno šolo (Strategija..., 2004: 30). Kaj pa za otroke, ki v vrtec ne hodijo in ne razumejo slovenščine? V teh primerih se zastavlja vprašanje, ali je odgovorno, da kljub raziskavam, ki kažejo, da k boljšim možnostim učencem, katerih materinščina ni jezik okolja, pomaga neka prehodna oblika dvojezičnega šolanja, to možnost zavračamo. Kot primer naj navedemo Avstralijo, kjer otrokom priseljencem omogočajo, da se za krajši čas šolajo v posebnih šolah, kjer jih poučujejo za to posebej usposobljeni učitelji v manjših skupinah z namenom, da bi se lahko čim prej naučili jezika okolja, ki jim omogoči enakopravnejše šolanje z ostalimi učenci. (o tem glej več v Peček, 2004: 202–206). Sicer pa se to pri nas očitno tudi dogaja na nek specifičen način. V eni izmed osnovnih šol v Sloveniji so romske otroke, od katerih so bili nekateri stari 8 in 9 let, ki »niso znali slovenskega jezika in so bili popolnoma nesocializirani«, vključili v vrtec, kjer so formirali posebno skupino

⁵ V raziskavo sta zajela osnovne šole z romskimi učenci iz spodnjeposavske regije in jugovzhodne Slovenije.

romskih otrok. »Obenem so jih takoj začeli tudi opismenjovati in naslednje šolsko leto so jih vključili v osnovno šolo, dva starejša neposredno v drugi razred, ker sta se naučila pisati dovolj, da je bilo to mogoče izpeljati.« (Krek, Vogrinc, 2005: 123.) Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, kaj pomeni za toliko stare otroke, da morajo hoditi v vrtec s pol mlajšimi otroki, in kakšne modele socializacije jim s tem ponujamo. Ali jim prav s tem ne povemo, da so nedorasli? In ali ni šola tista institucija, ki bi tovrstno delo lahko opravila in morala opraviti veliko kakovostneje kot vrtec? Gre pa tudi za sprenevedanje. S tem se sicer zadosti zakonodaji, ki takšnega načina dela v šoli ne dopušča, ker pa očitno brez njega ne more, ga dopušča na drugačen, za otroke prav gotovo manj primeren način.

Za oblike segregiranega načina poučevanja, ki sta ga ponujala predzadnji in zadnji odgovor, se je odločila okoli desetina učiteljev.

Učitelje smo tudi vprašali, katera trditev je najbližja njihovu stališču do učenja materinščine in slovenščine.

Tabela 2: Stališča učiteljev do učenja romščine in slovenščine – odstotek pritrilnih odgovorov.

Stališče:	Kategorija učitelja:	Razredni učitelji	Predmetni učitelji
Starši bi se morali potruditi in tudi doma z otroki čim več govoriti slovensko.		57,9 %	34,5 %
Starši naj govorijo z otroki v svojem jeziku, otroci pa se bodo slovenščine naučili v okolju, vrtcu in šoli.		15,7 %	30,4 %
Otroci naj se doma, v vrtcu in šoli učijo poleg slovenščine tudi svojega jezika.		24,2 %	31,5 %
Učni jezik romskih otrok v vrtcu in šoli naj bo materinščina, slovenščine pa naj učijo kot tujega jezika.		2,2 %	3,6 %

Tudi pri odgovorih na to vprašanje ni razlik med učitelji glede na njihove izkušnje z romskimi učenci. So pa statistično pomembne razlike med razrednimi in predmetnimi učitelji. Hi-kvadrat je 20,219 (df = 3), $p = 0,000$. Predmetni učitelji se v približno enakem deležu odločajo za prve tri odgovore, medtem ko se razredni učitelji nagibajo najbolj pogosto k prvemu odgovoru, nato k tretjemu in drugemu.

Zanimiv je delež odgovorov na prvo ponujeno možnost, ki je bila sicer pri obeh skupinah anketiranih učiteljev najpogosteje izbrana. Med razrednimi učitelji se je zanjo odločila dobra polovica, medtem

ko pri predmetnih le dobra tretjina učiteljev. Ali je razlog tako velike razlike morda v tem, da se razredni učitelji veliko pogosteje soočajo z jezikovnimi ovirami romskih učencev kot predmetni, pa ne le zaradi velikega osipa, temveč morebiti tudi zato, ker se tisti romski učenci, ki uspejo priti do predmetne stopnje, že precej dobro naučijo slovenskega jezika? Ko smo učitelje vprašali, kako interpretirajo zgornje rezultate, so nekateri odgovorili, da gre za odločitev družine, v katerem jeziku govorijo njeni člani doma. Drugi so izpostavili kot normalno, da se od njih v šoli zahteva znanje slovenščine, saj je to jezik sporazumevanja večine v okolju. Čutiti pa je bilo prepričanje, da je naloga družine, če je pouk v šoli v slovenščini, da zanj učenca čim bolj pripravijo doma. To pa lahko naredijo starši predvsem tako, da z otroki tudi sami govorijo slovensko. Ob tem se kaže nepoznavanje izsledkov cele vrste sodobnih raziskav, ki kažejo, da lahko s takšnim odnosom starši svojim otrokom naredijo več škode kot koristi (glej npr. Smyth, 2001). Najprej zato, ker tudi sami ne obvladajo dobro slovenščine, kar prenesejo na svoje otroke. Drugi razlog je ta, da uporaba slovenščine lahko slabo vpliva na kvaliteto in kvantiteto komunikacije v družini. Naslednji razlog je ta, da otroku, ki ima težave z jezikom okolja, otežujemo tudi učenje jezika tega okolja, če mu ne omogočamo razviti materinščine v elaboriranem kodu, posledično pa to vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih. Danes je že zelo široko sprejeto zavedanje, da lahko otroci, ki se učijo brati in pisati v materinščini, lažje prenesejo te spretnosti na drugi jezik kot otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, ki ga ne razumejo in govorijo dobro (Denied a future?, 2001: 34). Zadnji razlog pa je ta, da s tem tudi sami starši vzpodbujajo asimilacijo v večinsko kulturo in otroku ne dajejo možnosti ohranjanja in nadgrajevanja njegove kulturne identitete.

Za četrtno razrednih in slabo tretjino predmetnih učiteljev je bila druga najpogostejša izbira tretji odgovor. Če izhajamo iz dejstva, da je »ključni element mednarodnega varstva narodnih manjšin, kot se je razvilo predvsem od konca hladne vojne v Evropi, /.../ zagotavljanje pogojev za rabo, ohranjanje in razvoj manjšinskih jezikov« (Roter, 2004: 238), potem je verjetno to odgovor, ki je z vidika mednarodnih dokumentov najbolj zaželen. Govori o izobraževanju dvojezičnih učencev in pripadnikov večinske kulture v skupnih razredih ob predpostavki ohranjanja in spodbujanja razvoja kulturnih identitet ne le večinskega prebivalstva, temveč tudi manjšin.

Tretja pogostejša izbira anketiranih učiteljev je, naj starši govorijo

z otroki v svojem jeziku, slovenščine pa se bodo naučili v okolju, vrtcu in šoli. Tudi pri tem odgovoru, ki se sicer pri obeh skupinah učiteljev pojavlja na tretjem mestu v ranžirni vrsti, je opazna velika razlika v deležih, saj se le 15 % razrednih učiteljev in kar 30 % predmetnih strinja z izpostavljenostjo trditvijo. Ta odgovor odraža prepričanje, naj bo materinščina Romov potisnjena v zasebno sfero.

Najmanjši delež učiteljev pa se je strinjal s tem, da bi naj bil učni jezik romskih učencev romščina in da naj bi se slovenščine učili kot tujega jezika. Gre za model, ki ga pri nas ponujamo za pripadnike italijanske manjšine, šole za madžarsko manjšino pa so dvojezične.

Če združimo odgovore na zgornji dve vprašanji, lahko vidimo, da se največji delež učiteljev strinja s trditvijo, naj se romski učenci od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski, velik delež učiteljev pa vidi realizacijo te možnosti tako, da bi se starši morali potruditi in tudi doma z otroki čim več govoriti slovensko. Vprašanje je, koliko bi starši, tudi če bi hoteli, to lahko realizirali. Kot kaže raziskava Kreka in Vogrinca, romski učenci – tudi če prihajajo iz družin, ki imajo ugodnejši socialno-ekonomski položaj – »v družini večinoma nimajo priložnosti pridobiti dovolj široke pojmovne osnove slovenskega jezika« (Krek, Vogrinc, 2005: 131). To pa pomeni, da tudi ti učenci nujno potrebujejo za obvladovanje slovenščine dodatno vzpodbudo in pomoč. Šolanje pod enakimi pogoji lahko razumemo kot sinonim za to, da se vse učence poučuje enako, kar pomeni, da učitelji ne delajo razlik med enimi in drugimi učenci, kakor tudi, da pouka ne individualizirajo in diferencirajo. Če izhajamo iz že objavljenih analiz drugih delov tega istega vprašalnika, lahko vidimo, da učitelji načelno sicer zagovarjajo individualizacijo in diferenciacijo pouka, v praksi pa je pogosto ne izvajajo (Lesar, Čuk, Peček, 2005b). To pa pomeni, da ideja, da je treba vse učence poučevati pod enakimi pogoji, na prvi pogled lahko deluje sprejemljivo, v kontekstu otrokovega napredovanja pa pomeni izključevanje romskih učencev. Kot smo že omenili, imajo romski učenci pogosto težave s slovenščino, poleg tega pa imajo »ob vstopu v šolo povsem drugačno« predznanje« (...). Imajo drugačne vzorce mišljenja in navad, ki jim pogosto otežkočajo vključevanje v institucionalno okolje šole.« (Strategija ..., 2004: 13.) To pomeni, da bi uspešno napredovanje romskih učencev v vzgojnem in izobraževalnem smislu kakor tudi njihova participacija in vključevanje v razred kot socialno skupnost nujno zahtevala od učiteljev in šole kot celote individualizacijo in diferenciacijo dela.

Dejavniki, ki vplivajo na učni uspeh romskih učencev

Glede na dejstvo, da romski učenci dosegajo občutno nižji učni uspeh kot ostali učenci, smo učitelje povprašali, ali po njihovem mnenju navedeni dejavniki vplivajo na učno uspešnost romskega učenca. Če so pri posamezni postavki obkrožili DA, smo jih še zaprosili, naj napišejo okvirni delež.

Tabela 3: Dejavniki, ki po mnenju učiteljev vplivajo na učno uspešnost romskega učenca/učenke in povprečna ocena njihovega deleža

	Pritrdilni odgovori:		Koliko % ta dejavnik vpliva:	
	razredni	predmetni	razredni	predmetni
Sposobnosti učenca	(1) 98,8 %	(2) 98,7 %	(1) 35,05 %	(1) 31,51 %
Aktivnost učenca samega	(1) 98,8 %	(1) 99,4 %	(2) 19,11 %	(2) 20,43 %
Učiteljev način poučevanja	(5) 89,9 %	(4) 91,3 %	(4) 11,81 %	(4) 12,43 %
Klima v razredu	(4) 91,6 %	(3) 91,5 %	(5) 10,81 %	(5) 12,11 %
Kultura in način življenja družine	(3) 92,3 %	(5) 90,9 %	(3) 13,22 %	(3) 13,40 %
Socialno-ekonomski status družine	(6) 4,7 %	(6) 80,8 %	(6) 10,00 %	(6) 10,12 %

Med učitelji razrednega pouka in tistimi, ki poučujejo predmetni pouk, pri odgovorih na to vprašanje ni statistično pomembnih razlik. Tudi ni razlik med učitelji, ki imajo izkušnje z romskimi učenci, in tistimi, ki jih nimajo. Izjema je le odgovor c pri razrednih učiteljih. T-test je $-2,629$, $p = 0,01$. Pri učiteljih, ki imajo izkušnje, je povprečen delež, ki so ga pripisali temu odgovoru, 10,75 %, pri tistih, ki jih nimajo, pa 13,92 %. To pomeni, da učitelji, ki nimajo izkušenj z romskimi učenci, nekoliko večji vpliv pripisujejo načinu poučevanja učitelja za učni uspeh romskega učenca kot učitelji, ki imajo izkušnje.

Če si najprej pogledamo le koloni, ki prikazujeta strinjanje učiteljev, lahko vidimo, da so se tako učitelji na predmetni kot tudi na razredni stopnji skoraj v celoti strinjali, da zapisani dejavniki vplivajo na učno uspešnost romskega učenca oz. učenke. Prvo mesto pri učiteljih, ki poučujejo na razredni stopnji, si delita dejavnika sposobnost učenca ter aktivnost učenca samega, pri

predmetnih učiteljih je na prvem mestu aktivnost učenca samega in na drugem njegove sposobnosti. Na tretjem mestu je klima v razredu pri predmetnih učiteljih ter kultura in način življenja družine pri razrednih učiteljih. Učiteljev način poučevanja je pri predmetnih učiteljih na četrtem, pri razrednih pa šele na petem mestu. Najmanj učiteljev tako na predmetni kot razredni stopnji meni, da ima socialno-ekonomski status družine vpliv na učno uspešnost.

Če si pogledamo delež, ki ga učitelji namenjajo posameznemu dejavniku, vidimo, da največji delež tako učitelji na predmetni kot tisti na razredni stopnji namenjajo sposobnostim učenca, in sicer več kot 30 %, več kot petina učne uspešnosti pa je odvisna po njihovem mnenju od aktivnosti učenca samega. Delež, ki ga namenjajo učiteljevemu načinu poučevanja, je nekoliko večji kot 11 % in je po rangi na četrtem mestu. Delež, ki ga namenjajo klimi v razredu, je nekoliko večji kot desetina. Od sposobnosti in aktivnosti romskih učencev je torej odvisno več kot pol njihove učne uspešnosti. Delež, ki ga učitelji namenjajo dogajanju v razredu, je podoben tistemu, ki ga namenjajo domačim razmeram. Kot torej vidimo, učitelji ne prepoznavajo svoje vloge kot pomembne pri učni uspešnosti romskih učencev. Več kot 17 % učiteljev celo meni, da dogajanje v razredu ni pomemben dejavnik učne uspešnosti romskega učenca. Kot smo že omenili, razredni učitelji z izkušnjami z romskimi učenci svoji vlogi pri učni uspešnosti pripisujejo še nekoliko manjši delež kot učitelji, ki izkušeni z njimi nimajo. Ali to pomeni, da jih izkušnje peljejo v še večjo apatijo glede pomena njihove vloge?

Rezultati, ki smo jih dobili, so v nasprotju z ugotovitvijo Kreka in Vogrinca, ki pravita, »da ključne ovire za bolj uspešno integracijo romskih učencev v vzgojno-izobraževalni sistem in posledično v družbo ne izhajajo neposredno iz dela šol, marveč izhajajo iz jezikovnih, kulturno in socialno-ekonomskih dejavnikov, in da je nedoseganje standardov znanja ter slabše usvajanje spretnosti posledica predvsem teh dejavnikov /.../« (2005: 126). Po mnenju učiteljev so omenjeni dejavniki po svojem vplivu na zadnjem mestu, na prvem pa dejavniki, ki so vezani na značilnosti učencev. Majhen delež, ki ga pripisujejo učitelji domačim razmeram, je tudi v primerjavi z drugimi tovrstnimi raziskavami nekoliko presenetljiv, saj v le-teh socialno-ekonomske razmere družine odigravajo odločujočo vlogo.

Učitelji o vključevanju romskih učencev v razred

Tabela 4: Odstotki posameznih odgovorov anketiranih učiteljev o svoji stopnji strinjanja z izpostavljenimi trditvami (možni odgovori so od "1 – sploh se ne strinjam" do "5 – popolnoma se strinjam").

Odgovori učiteljev: TRDITVE:	1		2		3		4		5	
	f (%)		f (%)		f (%)		f (%)		f (%)	
Stopnja poučevanja učiteljev	RP	PR	RP	PR	RP	PR	RP	PR	RP	PR
1. Uspešnost vključitve romskega učenca v razred je odvisna od otroka samega.	8,8	7,2	37,9	38,6	17	19,3	28,6	24,1	7,7	10,8
2. Starši slovenskih otrok so naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, kjer je njihov otrok.	10,4	10,8	35,2	45,8	40,7	34,3	13,7	9,1	/	/
3. Učitelji imajo do romskih učencev nižje učne zahteve.	8,4	4,8	29,1	24,2	30,1	27,1	27,4	33,7	5	10,2
4. Romi se za uspeh svojih otrok v šoli zanimajo manj kot ostali starši.	1,7	1,8	12,1	7,8	37	33,1	29,3	42,2	19,9	15,1
5. Romski učenci pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti.	4,4	3,6	12,1	16,9	25,3	26,5	47,8	45,8	10,4	7,2
6. Romski učenci so v povprečju manj sposobni od ostalih otrok.	7,7	9,6	34,3	41,6	34,3	29,5	20,4	17,5	3,3	1,8
7. Starši ostalih otrok ne dovolijo, da se njihov otrok družijo z romskim otrokom.	4,4	3,0	24,7	22,6	47,8	48,7	19,8	22,0	3,3	3,7
8. Učitelji so popustljivejši pri discipliniranju romskih učencev.	19,9	7,8	45,3	45,5	25,4	29,7	8,8	17,0	0,6	/
9. Romi od svojih otrok preveč pričakujejo.	15,5	14,5	35,9	36,7	41,4	42,2	6,1	6,0	1,1	0,6
10. Sprejetost romskega učenca v razred je bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja.	7,1	1,8	30,8	22,4	23,6	27,3	33	38,8	5,5	9,7
11. Romi svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju.	3,3	1,2	8,8	6,1	39,8	30,9	34,8	44,8	13,3	17,0
12. Učitelji se ne čutijo usposobljeni poučevati romske učence.	15,4	9,7	41,2	40,6	27,5	28,5	13,2	17,0	2,7	4,2
13. Romski starši krivdo za neuspeh svojega otroka pripišejo učitelju.	3,8	3,6	25,8	26,5	54,9	49,4	12,1	15,7	3,4	4,8
14. Romski učenci imajo težave pri učenju, ker se jih ne poučuje v materinščini.	6,1	7,8	25,4	31,9	43,1	37,3	19,9	19,9	5,5	3,1
15. Učitelj, ki uči romske učence, bi moral poznati romsko kulturo in jezik.	5,5	6,0	14,3	14,5	24,7	25,8	46,7	41,0	8,8	12,7
16. Romski učenci so nestrpni do slovenskih učencev.	4,4	4,8	25,8	33,7	57,2	51,2	11	9,1	1,6	1,2

Naj najprej omenimo, da so se številne statistično pomembne razlike pokazale v stališčih med učitelji, ki imajo izkušnje, in tistimi, ki izkušenj nimajo. V podrobnejšo analizo razlik se na tem mestu ne bi spuščali, saj bi bistveno podaljšala besedilo, naj le izpostavimo, da so učitelji, ki nimajo izkušenj z romskimi učenci, bistveno bolj neodločeni, medtem ko so se učitelji, ki imajo izkušnje, pogosteje opredelili na lestvici bodisi v smer strinjanja ali nestrinjanja.

Frekvenčna analiza pri razrednih in predmetnih učiteljih pa je pokazala, da se v vseh treh kategorijah (strinjanje, neodločenost in nestrinjanje) pojavljajo skoraj iste trditve. Statistično pomembne razlike med predmetnimi in razrednimi učitelji se pojavljajo le pri osmi in deseti trditvi. Pri trditvi 8 je hi-kvadrat 14,767 ($df = 4$), $p = 0,005$. Rezultati kažejo, da se razredni učitelji s trditvijo, da so učitelji popustljivejši pri discipliniranju romskih učencev, bistveno bolj ne strinjajo, predmetni učitelji pa se rahlo bolj strinjajo. Pri trditvi 10 je hi-kvadrat je 10,884 ($df = 4$), $p = 0,028$. Razredni učitelji se s trditvijo, da je sprejetost romskega učenca v razred bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja, bolj ne strinjajo, predmetni pa se bolj strinjajo.

Sicer pa hiter pogled na dobljene rezultate kaže, da se je pri nekaterih trditvah pokazalo izrazito nagibanje učiteljev bodisi k (ne)strinjanju ali pa visoka stopnja neodločenosti. Prvi vtis pri razrednih učiteljih je zelo vzpodbuden, saj deluje, da se učitelji zavedajo pomena poznavanja romske kulture, kakor tudi, da po njihovem mnenju romski otroci v razredu pripomorejo k vzgoji k tolerantnosti. Odgovori kažejo, da so učitelji kritični do staršev, saj skoraj polovica razrednih učiteljev meni, da se Romi za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši in da svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju. Učitelji se sodeč po rezultatih večinoma čutijo usposobljene za poučevanje romskih učencev in niso popustljivejši pri njihovem discipliniranju, čeprav so nekateri izrazili, da imajo do njih nižje učne zahteve. Poleg tega so izkazali precej visoko nestrinjanje, da bi bili slovenski starši naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred svojega otroka. Z vidika predmetnih učiteljev bi lahko rekli, da romski učenci nimajo podpore s strani svojih staršev in da je nepoznavanje kulture in jezika velika ovira za učiteljevo delo. Hkrati pa tudi ostali starši niso naklonjeni integraciji romskega otroka v razred, kjer je njihov otrok, romski starši pa ne pričakujejo dovolj od svojih otrok, ki po mnenju anketiranih učiteljev niso manj sposobni od ostalih otrok. Zanimivo je, da se veliko učiteljev ne strinja s trditvijo, da se ne čutijo usposobljene

poučevati romskega učenca. Glede na to, da imajo verjetno ti učitelji manj izkušenj z romskimi učenci kot razredni učitelji, se postavlja vprašanje, koliko so ti odgovori normativni. Če primerjamo rezultate teh dveh skupin, lahko ugotovimo, da so tiste trditve pri razrednih učiteljih, kjer je prišlo do nagiba k strinjanju oz. nestrinjanju, zelo podobne predmetnim učiteljem.

Poglejmo si še rezultate faktorjske analize.

Tabela 5: Prikaz nasičenosti faktorjev s posameznimi trditvami pri različnih skupinah anketiranih učiteljev

TRDITVE	Razredni učitelji	Predmetni učitelji
1. Uspešnost vključitve romskega učenca v razred je odvisna od otroka samega.	F6 ,810	F5 ,810
2. Starši slovenskih otrok so naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, kjer je njihov otrok.	F2 -,594	F3 -,736
3. Učitelji imajo do romskih učencev nižje učne zahteve.	F1 ,673	F1 ,577
4. Romi se za uspeh svojih otrok v šoli zanimajo manj kot ostali starši.	F1 ,859	F1 ,705
5. Romski učenci pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti.	F5 ,879	
6. Romski učenci so v povprečju manj sposobni od ostalih otrok.	F1 ,663	
7. Starši ostalih otrok ne dovolijo, da se njihov otrok družijo z romskim otrokom.	F2 ,759	F3 ,739
8. Učitelji so popustljivejši pri discipliniranju romskih učencev.	F2 ,663	F2 ,761
9. Romi od svojih otrok preveč pričakujejo.	F3 ,736	F1 -,691
10. Sprejetost romskega učenca v razred je bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja.	F3 ,470	F5 ,568
11. Romi svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju.	F1 ,663	F1 ,753
12. Učitelji se ne čutijo usposobljeni poučevati romskih učencev.		F2 ,507
13. Romski starši krivdo za neuspeh svojega otroka pripišejo učitelju.	F3 ,646	F2 ,559
14. Romski učenci imajo težave pri učenju, ker se jih ne poučuje v materinščini.	F4 ,819	F4 ,746
15. Učitelj, ki uči romske učence, bi moral poznati romsko kulturo in jezik.	F4 ,513 F5 ,597	F4 ,762
16. Romski učenci so nestrpni do slovenskih učencev.	F6 -,547	F3 ,535

Pri interpretaciji vsakega faktorja smo poleg korelacijske matrike, kjer smo ugotavljali, katere trditve so med seboj povezane, upoštevali tudi frekvenčno strukturo odgovorov, na osnovi katere smo lahko razumeli, kakšno valenco imajo trditve znotraj faktorjev pri posameznih skupinah. In kako smo imenovali faktorje?

Razredni učitelji

Prvi faktor smo imenovali NESPODBUDNO UČNO OKOLJE ROMSKIH UČENCEV.

Pojasni 17,58 % variance. Možna interpretacija faktorja je, da imajo učitelji do romskih otrok nižje učne zahteve, ker se romski starši po njihovem mnenju za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši in jih ne spodbujajo dovolj k učenju. Zato se potem romski učenci izkažejo kot manj sposobni od ostalih učencev.

Drugi faktor smo imenovali NEZAŽELENOST ROMOV S STRANI SLOVENSKIH STARŠEV. Pojasni 11,83 % variance. To povezanost lahko interpretiramo, da manj ko so slovenski starši naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, manj dovolijo svojemu otroku druženje z romskim učencem.

Tretji faktor smo imenovali ODGOVORNOST ZA USPEH. Pojasni 9,54 % variance. Med trditvama (9, 13) je sicer pozitivna korelacija, vendar je v frekvenčni analizi jasno nestrinjanje učiteljev s trditvijo, da romski starši preveč pričakujejo od svojih otrok, kar pomeni, da tudi krivde za neuspeh ne pripisujejo učitelju.

Četrty faktor smo imenovali POMEN JEZIKA IN KULTURE PRI IZOBRAŽEVANJU ROMSKEGA UČENCA. Pojasni 8,40 % variance. Med trditvama (14, 15) je pozitivna korelacija, pri čemer je zanimivo to soočiti s frekvenčno analizo, saj so učitelji večinoma neodločeni oz. se nagibajo celo k nestrinjanju, da bi romski učenci imeli težave pri učenju, ker se jih ne poučuje v materinščini, medtem ko so izkazali skorajda najvišjo stopnjo strinjanja, da bi učitelj, ki uči romske otroke, moral poznati romsko kulturo in jezik.

Peti faktor smo imenovali VPLIV UČITELJEVEGA POZNAVANJA JEZIKA IN KULTURE NA VZGOJO. Pojasni 7,48 % variance. V frekvenčni strukturi lahko vidimo, da se pri obeh trditvah (5, 15) dobra polovica anketiranih strinja, kar lahko interpretiramo, da bolj ko učitelj pozna romsko kulturo in jezik, bolj pripomore romski učenec k vzgoji vseh ostalih k strpnosti in solidarnosti.

Zadnji faktor smo imenovali OTROKOVA (NE) ODGOVORNOST ZA INKLUZIJU IN (NE) STRPNOST. Pojasni 6,75 % variance in govori o negativni povezanosti med prvo in zadnjo trditvijo, kar pomeni, da uspešnost vključitve romskega učenca po njihovem mnenju ni odvisna od učenca samega, in so zato le-ti nestrpni do slovenskih učencev kot tudi obratno – da je vključitev romskega učenca odvisna od njega samega in da zato le-ta ni nestrpen do slovenskih otrok.

Vsi faktorji skupaj pojasnijo 61,60 %

Predmetni učitelji

Prvi faktor smo imenovali NESPODBUDNO UČNO OKOLJE ROMSKIH UČENCEV

Pojasni 14,30 % variance. To lahko interpretiramo, da po mnenju večine učiteljev Romi svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju, od svojih otrok niti ne pričakujejo veliko, se za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši in da imajo učitelji do romskih učencev nižje učne zahteve. Faktor je v treh od štirih trditvev podoben prvemu faktorju pri razrednem pouku.

Drugi faktor smo imenovali USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE ROMSKIH UČENCEV. Pojasni 12,35 % variance. Ti rezultati nas napeljujejo k naslednji interpretaciji: večina učiteljev se čuti sposobna poučevati romske otroke, pri discipliniranju slednjih niso popustljivejši in romski starši krivde za neuspeh svojega otroka ne pripišejo učitelju.

Tretji faktor smo imenovali NENAKLONJENOST INKLUZIJU S STRANI OSTALIH STARŠEV IN NESTRPNOST ROMSKIH UČENCEV. Pojasni 11,31 % variance. To lahko interpretiramo, da po mnenju večine učiteljev starši slovenskih otrok niso naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, kjer je njihov otrok, in zato tudi svojemu otroku ne dovolijo druženja z romskim, kar vpliva na nestrpnost romskih učencev do slovenskih.

Četrty faktor smo imenovali POMEN JEZIKA IN KULTURE PRI IZOBRAŽEVANJU ROMSKEGA UČENCA. Pojasni 10,32 % variance. Učitelji, ki menijo, da je poznavanje romske kulture in jezika nujno za poučevanje romskih učencev, menijo tudi, da je jezik glavna ovira pri učenju romskih učencev in obratno.

Zadnji faktor smo imenovali INKLUZIJA, ODVISNA OD

OSTALIH IN ROMSKEGA UČENCA SAMEGA. Pojasni 7,82 % variance. Sprejetost romskega učenca je torej po mnenju večine učiteljev bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev, in v tem kontekstu je inkluzija odvisna tudi od romskega učenca samega.

Vsi faktorji skupaj pojasnijo 56,10 % variance.

Kot torej vidimo, smo v faktorski analizi pri razrednih učiteljih dobili 6, pri predmetnih pa 5 faktorjev, kljub različnemu številu pa je med njimi kar nekaj podobnosti. Prvi (nespodbudno učno okolje romskih učencev) in četrti faktor (pomen jezika in kulture pri izobraževanju romskega učenca) sta pri obeh skupinah skoraj identična. Tudi drugi faktor pri razrednih in četrti pri predmetnih učiteljih sta si v dveh postavkah identična in v eni različna, vendar oba govorita o nezaželenosti Romov s strani ostalih staršev. Zanimiv je drugi faktor pri predmetnih učiteljih, ki govori, da so učitelji usposobljeni za vzgojo in izobraževanje romskih učencev, in peti faktor pri razrednih učiteljih, ki vzpostavlja zanimivo povezavo med učiteljevim poznavanjem romske kulture in jezika ter vzgojo. Zadnja faktorja pri obeh skupinah sta ravno tako precej podobna, saj govorita o tem, da je v večini primerov romski otrok sam odgovoren za vključitev.

Odgovornost učiteljev za učni uspeh in vključitev romskih učencev v razred

Kot nam kažejo zgoraj predstavljeni rezultati, je prepoznana stopnja učiteljeve lastne vloge pri doseganju učnega uspeha romskih otrok izredno nizka. Četudi smo pri enakem vprašanju dejavnikov učnega uspeha, vezanega na običajnega učenca v naši osnovni šoli, dobili precej podobne rezultate, je pri romskih učencih stopnja učiteljeve odgovornosti za učni uspeh na najnižji ravni (Lesar, Čuk, Peček, 2005a). Če te ugotovitve povežemo z rezultati, ki smo jih dobili pri trditvi 14, kjer le dobra petina anketiranih prepoznava učni jezik kot oviro pri šolanju romskih učencev in se dobra tretjina učiteljev ne strinja, da bi bil slovenski jezik razlog za učne težave romskih učencev, lahko zaključimo, da je med našimi učitelji prepoznana ne le nizka stopnja odgovornosti za učni uspeh romskih učencev, temveč da je tudi njihova senzibilnost za zelo očitno oviro

pri šolanju romskih učencev na zelo nizki ravni.

Zanimivi so tudi rezultati za 12. trditev, kjer se dobra polovica anketiranih ne strinja, da se učitelji ne čutijo usposobljeni za poučevanje romskih učencev, hkrati pa se pokaže podobno visoko strinjanje, da bi učitelji morali poznati romsko kulturo in jezik. Ali to govori o tem, da naši učitelji dovolj poznajo romsko kulturo in jezik? Kljub temu da raziskave, ki bi nam odgovorila na zastavljeno vprašanje, ne poznamo, o tem dvomimo. Iz naše raziskave pa je jasno, da ta védenja učitelji pri poučevanju ne pogrešajo, jih pa izpostavljajo kot potrebna pri izobraževanju Romov ter tudi pri vzgoji za tolerantnost in solidarnost. Ali je v ozadju tega moč prepoznati njihovo željo, da bi romske učence poučevali predvsem tisti učitelji, ki poznajo romsko kulturo in jezik, ali morda, da si oni želijo pridobiti ta védenja? V kolikor drži prva predpostavka, je težko verjetno, da bo predlagana rešitev o vključevanju dodatnih romskih asistentov (Strategija ..., 2004) pri nas konstruktivna. Pri takšni naravnosti slovenskih učiteljev do vključevanja romskih učencev v redne oddelke osnovne šole bo zelo verjetno prispevala k še večjemu poglobljanju lastne neodgovornosti in prelaganju le-te na asistenta.

Če te ugotovitve povežemo s stališči učiteljev do načina šolanja romskih učencev oz. učenja romščine in slovenščine, se nam le-te ponovno potrdijo. Kot smo ugotovili, dve tretjini učiteljev kot najboljši način šolanja romskih učencev prepozna v poučevanju Romov pod enakimi pogoji kot ostalih učencev in hkrati tretjina predmetnih oz. več kot polovica razrednih učiteljev meni, naj se Romi slovenskega jezika naučijo pred vstopom v šolo.

V zvezi s stopnjo odgovornosti učiteljev za učni uspeh romskih učencev bi izpostavili tudi 1. faktorsko rešitev pri obeh skupinah učiteljev, v kateri se jasno pokaže povezanost med zniževanjem učne zahtevnosti z nespodbudnim odnosom staršev do otroka. Že smo ugotovili, da imajo nekateri učitelji pri romskih učencih nižje učne zahteve, zanimivo pa je, da se le-te povezujejo s tistimi učenci, pri katerih zaznajo nespodbudno družinsko okolje. Znano je, da nizka pričakovanja vodijo v nizke rezultate, kar pomeni, da so romski učenci zato dvakrat prikrajšani. Ne le doma, temveč tudi v šoli jih učitelji obravnavajo kot tiste, od katerih ne pričakujejo toliko kot od ostalih. V zvezi s tem je tudi zanimivo, da je vseh deset učiteljev, s katerimi smo naredili polstrukturirani intervju,

na naše vprašanje, kakšni so njihovi predlogi za povečanje učne uspešnosti romskih otrok, v svojih odgovorih omenjalo le starše in njihovo vlogo pri tem. Po njihovem mnenju so torej starši tisti, ki lahko največ pripomorejo k boljši učni uspešnosti romskih otrok. V zvezi z nižanjem učnih zahtev pa je bila večina mnenja, da jih ne nižajo, pri čemer so nekateri argumentirali, češ da prilagajanje ciljev otrokovemu znanju in sposobnostim – kar počnejo – ne pomeni zniževanja učne zahtevnosti, temveč kaže na njihovo razumevanje teh otrok.

Glede socialne vključenosti romskega učenca nam faktorska analiza pri obeh skupinah učiteljev precej jasno pokaže, da je leta odvisna predvsem od njega samega kot tudi od staršev ostalih otrok, ki po mnenju učiteljev večinoma niso naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred. Tako pri razrednih kot tudi predmetnih učiteljih smo dobili kar dva faktorja, ki govorita o nezaželenosti in prepuščenosti učenca samemu sebi, vloga učitelja pri socialni vključenosti romskega učenca pa je iz faktorske analize ostala nepojasnjena – frekvenčna analiza pri razrednih učiteljih kaže na bipolarnost mnenj, pri predmetnih učiteljih pa je opaznejše nagibanje k strinjanju, da je vloga učitelja pomembna. Je pa zanimiv peti faktor pri razrednih učiteljih, kjer se pokaže pozitivna povezanost med učiteljevim poznavanjem romske kulture in jezika ter vplivom romskega učenca v razredu na vzgojo vseh v smislu strpnosti in solidarnosti. Potreba po večjem poznavanju romske kulture in jezika se pri učiteljih povezuje bolj s prepoznavanjem ključne vloge pri doseganju tako vzgojnih kot izobraževalnih ciljev.

Zaključimo lahko, da analiza vprašalnika kaže na nizko stopnjo prepoznavanja ključne vloge in odgovornosti učiteljev za romske učence kot tudi na neobčutljivost za njihove težave. Pri takih stališčih učiteljev je težko verjetno, da bodo predlagane rešitve, zapisane v Strategiji, zaživele v svoji konstruktivnosti, saj če ponovno izpostavimo samo vključevanje dodatnih asistentov, ki se je v večini evropskih držav sicer izkazalo kot dobra rešitev, bi pri takšni naravnosti slovenskih učiteljev do integracije romskih učencev v redne oddelke osnovne šole zelo verjetno prispevalo k še večjemu poglobljanju lastne neodgovornosti in prelaganju leta na asistenta. Zato bi bilo treba največjo pozornost namenjati tako ozaveščanju učiteljev o njihovi ključni vlogi pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev šolanja kot tudi njihovi senzibilizaciji

za realne težave Romov ter še zlasti ozaveščanju učiteljeve lastne pripravljenosti za interkulturalnost v vzgoji in izobraževanju.

Zaključek

Iz odgovorov učiteljev je jasno zaznati prepričanje, da šola romskih otrok ne sme segregirati na ta način, da se jih poučuje ločeno, v posebnih razredih ali šolah. Manj senzibilnosti pa je zaznati pri vprašanih, ali bi moralo biti zanje kaj drugače in kako, da bi bili lahko prav tako uspešni kot njihovi vrstniki. Predvsem pa zgornja analiza kaže, da učitelji sebe ne vidijo kot pomemben dejavnik tako pri doseganju učnih uspehov kot tudi pri socialnem vključevanju romskih učencev, temveč odgovornost za to prelagajo na druge, predvsem na otroka samega. Seveda vsega tega ne moremo razumeti zunaj formalnih okvirov našega šolskega sistema, za katere smo ugotovili, da specifične romskih učencev prav tako ne rešuje ustrezno. Romski učenci tako niso deležni ustrezne pozornosti stroke in politike, posledično tudi učiteljev. Zakaj ne?

Najprej zaradi načina, na katerega se slovenski šolski sistem loteva posameznikove pravice po ohranjanju in razvoju materinščine. Romski učenci namreč trenutno nimajo niti formalne možnosti za učenje materinščine.

Romski učenci prav tako nimajo znotraj šolskega sistema nobene možnosti ohranjanja in razvijanja lastne kulture, saj ni v okviru osnovne šole nobenega predmeta, ki bi le-to omogočal. Kvalitativna analiza je sicer pokazala, da mnogi učitelji vključujejo romsko kulturo bodisi v redni pouk, obvezne šolske ali interesne dejavnosti, pa vendar se zastavlja vprašanje, ali s tem res prispevajo k vključevanju romskih otrok v šolsko kulturo oz. ali ni uspeh nasproten od pričakovanega. Raziskava *Denied a future?* npr. kaže, da občasno vključevanje elementov romske kulture v kurikulum le-tega samo po sebi ne naredi bolj vključujočega. Nekateri starši romskih otrok v omenjeni raziskavi so celo izpostavili, da vključevanje plesov in pesmi v šolski kurikulum ne naredi njihovih otrok bolj spoštovanja vrednih, temveč prej vzpodbuja mišljenje, da so le-ti nesposobni slediti kurikulumu (*Denied a future? ...*, 2001: 33).

Naslednji manko našega šolskega sistema se kaže v učnih vsebinah, ki ne upoštevajo značilnosti in posebnosti narodno-manjšinskih skupnosti, tudi ne romskih. V učnem načrtu za osnovne šole ni praktično nobenih vsebin, povezanih z Romi. Zabeležene so le redke izjeme (Spremljanje ..., 2002: 100). Pri uresničevanju tega bi bilo smiselno upoštevati priporočilo visokega komisarja za narodne manjšine Organizacije za varnosti in sodelovanje v Evropi (OVSE), ki pravi, naj države omogočijo »sodelovanje manjšinskih predstavnikov pri oblikovanju izobraževalnih programov« (Roter, 2004: 247). Ob tem naj le omenimo, da četudi se sami strinjamo s tem, da je treba uvesti v učne načrte tudi vsebine o romski kulturi – in sicer ne le za romske učence, temveč tudi za ostale – kakor tudi v sistem izobraževanja učiteljev, imajo takšni ukrepi, v kolikor niso izpeljani ustrezno, zelo hitro lahko nasprotno učinke od zaželenih. Poznavanje romske kulture lahko namreč predstavlja argument za opravičevanje predsodkov, ki jih imajo Neromi o Romih, hkrati pa lahko predstavlja oviro za socialno-psihološke odnose med učitelji, učenci in njihovimi družinami (The Education ..., 2002: 49).

Naslednji problem je pouk slovenščine za Rome. Jasno je, da imajo romski otroci številne težave, ker je pouk v slovenščini, te pa ne razumejo dovolj dobro. Pa vendar, ali vemo, koliko časa potrebujejo, da slovenščino povsem obvladajo?⁶ Ali bi bilo do takrat, ko jo povsem obvladajo, treba zanje oblikovati predmet slovenščina kot drugi jezik, ki ga poznajo marsikatero druge dežele? Ali je med učitelji dovolj znanja o tem, kako poučevati slovenski jezik učence, katerih materinščina ni slovenščina? Z učenčevo zmožnostjo učenja slovenščine pa je, kot smo že omenili, povezano tudi učenje materinščine. Kot smo že izpostavili, otrok, ki se opismenjuje v materinščini, lažje prenese te spretnosti na drugi jezik kot otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, ki ga ne razumejo in govorijo dobro.

Problem pri romskih učencih v zvezi z znanjem in razumevanjem vsebin poučevanja pa ni le jezikovni. Romski učenci imajo ob vstopu v šolo drugačno predznanje. Razvite imajo drugačne vzorce

⁶ Tuje raziskave kažejo, da potrebuje otrok, ki se ne šola v maternem jeziku, če uporablja drugi jezik vsak dan, tri do pet let, da doseže tolikšno raven znanja, da ga jezik pri šolskem delu ne ovira. Če uporablja drugi jezik samo v šoli, potrebuje pet do sedem let za doseganje iste ravni (Commings po Hočevar, 2001: 152).

mišljenja in navad, ki jim otežujejo vključevanje v institucionalno okolje šole. Zato odgovor na vprašanje, katere oblike in načini dela so zanje boljši, ni *integracija je boljša od segregacije*, temveč je odvisno od otroka, šolskega okolja in predvsem od učiteljev, katere oblike so tiste, ki prispevajo k boljšemu izobraževalnemu in socialnemu vključevanju konkretnega otroka v šolo in razred.

Kaže se tudi manko zavedanja, kaj za otroka pomeni, če je izpostavljen dvojnemu kulturnim vplivom: v svoji družini in okolju, v katerem živi. Tako je v njegovi zavesti spoj in navzkrižje dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov življenja, saj družina in širše družbeno okolje v mnogih primerih nista skladna socializacijska dejavnika. To se lahko odraža tudi v oblikovanju posameznikove identitete. Njegova identiteta lahko vsebuje namreč tudi »elemente nove družbene in kulturne sredine, njen odnos do drugačnosti in lasten položaj v tej relaciji« (Lukšič - Hacin, 1995: 131). Pri posamezniku lahko pride po mnenju Lukšič-Hacinove zaradi dveh različnih procesov celo do razdvojene osebnosti. Čuti se člana nove skupnosti, se z njo identificira, ta pa ga zavrača in mu pripisuje status tujca. Naša stroka in šole se s temi vprašanji ne ukvarjajo dovolj načrtno.

In kot zadnje naj izpostavimo še vzgojno dimenzijo šole. Prepričani smo, da vodstvo šol in učitelji iščejo rešitve, ki bi jim zagotavljale boljšo vzgojo, na žalost pa so marsikateri med njimi že vnaprej obsojene na uspeh. Vse dokler se bo namreč kot primer uspešnih šol prikazovalo šole, ki otrokom prepovedujejo govoriti o tem, katere nacionalnosti in religije so (Zupan, 2004: 3), bi v to, da je izobraževalna in socialna vključitev romskega učenca v razred uresničljiva, zelo težko verjeli. To pa bi prav tako težko verjeli, vse dokler se učitelji ne bodo čutili odgovorni tudi zanje, dokler sami ne bodo pripravljeni ne le razmišljati o naravi ksenofobije, nestrpnosti in neenakosti, temveč se bodo hkrati tudi čutili zavezani k delovanju, ki vzpodbuja strpnost in nediskriminacijo.

Literatura

Barriers to the Education of Roma in Europe. (2002). European Roma Rights Center. Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: www.errc.org/Popup_index.php?type=nyomtat&id=385.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). (Krek, J., ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Denied a future? Summary. (2001). London: Save the children.

Hočevar, A. (2001). Osnovnošolsko izobraževanje beguncev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, št. 2, 142–163.

ERRC to United Nations Committee for the Elimination of Racial Discrimination. (2003). Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: http://lists.errc.org/publications/legal/CERD-Slovenia_Feb_2003.doc.

ERRC to Vlado Dimovski, Minister of Labour and Social Affairs. (2004). Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: http://lists.errc.org/publications/legal/JIM-Slovenia_2004.doc.

Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, št. 2, s. 118–139.

Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005a). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, 90–107.

Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005b). Stališča osnovnošolskih učiteljev do notranje diferenciacije in individualizacije. V T. Devjak, (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 303–323.

Lukšič - Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Peček, M. (2005a). Is the xenophobia of the Slovenian society reflected in the teachers' attitudes towards migrant and Romani students? Teaching Citizenship. CICE. 7th Annual Conference. Ljubljana (May, 19.–21.).

Peček, M. (2005b). Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domov*, št. 22, str. 29-48.

Roter, P. (2004). Vloga jezika v integracijskem procesu. V M. Komac in drugi (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 237–268.

Skubic - Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Smyth, G. (2001). Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija. *Sodobna pedagogika*, št. 2, 100–121.

Spremljanje pridruževanja EU: Zaščita manjšin v Sloveniji. (2002). Budapest: Open Society Fund.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.

Šolska zakonodaja. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

The Education of Gypsy Childhood in Europe. Final report. (2002). Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: http://improving-ser.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER----000000000001339&_entity.name=Report.

Zupan, M. (2004). Zamižati ali ukrepati. *Šolski razgledi*, št. 18, 3.

Izvirni znanstveni članek, prejet oktobra 2005.

Socialna pedagogika v kontekstu edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala

Social pedagogy in the context of educational politics and the concept of social capital

Nataša Zrim - Martinjak

Povzetek

Nataša Zrim - Martinjak, univ. dipl. soc. ped., Stanovanjska skupina Kranj, Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska 3, Kranj.

Prispevek postavlja socialno pedagogiko v kontekst edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala. Pri tem zagovarja mesto in vlogo socialne pedagogike v socialni vzgoji in izobraževanju ter poudarja njen pomen. Socialni kapital aplicira na področje vzgoje in izobraževanja, ga obravnava kot pomemben resurs v razvoju družbe in posameznika ter ga postavlja ob bok človeškemu kapitalu. Z osrednjim vprašanjem prispevka – kako se tri kategorije, ki jih razume kot temeljne v razvoju sodobne družbe in posameznika, in sicer dostop do izobraževanja, uspeh (dosežki) v izobraževanju ter prenos in širjenje pridobljenega znanja, kažejo v sodobnih evropskih edukacijskih politikah – raziskuje mesto socialne pedagogike v edukacijskih politikah, do katerih zavzema kritično stališče. Ugotavlja, da ima socialna pedagogika v edukacijskih politikah mesto in priložnosti na področju socialne vzgoje in izobraževanja, kar pomembno prispeva k razvoju sodobne družbe in

posameznika. Odprto pa ostaja vprašanje, kako se bo do izpostavljenega opredelila sama stroka.

Ključne besede: *socialna pedagogika, socialna vzgoja in izobraževanje, socialni kapital, človeški kapital, edukacijske politike, dostop do izobraževanja, uspeh v izobraževanju, znanje*

Abstract

This article places the social pedagogy in the context of educational politics and the concept of social capital. It argues that social pedagogy has its important place and role to play in social education. The social capital is here applied to education and seen as an important resource in the development of society and individuals in it, taking its place right next to the human capital. Focusing on the main question how the three categories considered as fundamental in the development of the individual and society, namely, the access to education, achievements in education and the application and dissemination of acquired knowledge, are represented in the contemporary education policies in the European countries, the article is trying to ascertain the position of social pedagogy in the European educational policies scrutinised here by the author. It is concluded that social pedagogy has a position and opportunities in education and can significantly contribute towards the development of the society and every individual. However, it remains to be seen what stand the professionals in the field will take.

Key words: *social pedagogy, social education, social capital, educational policies, access to education, achievements in education, application and dissemination of the acquired knowledge*

Uvod

Ozadje razprave so spoznanja in ugotovitve iz neposrednega dela v praksi, in sicer s socialno izključenimi mladimi, ki imajo čustvene, vedenjske in socialne težave, ki se odražajo npr. skozi šolski neuspeh, neadekvatno reagiranje na svoja čustva in čustva drugih, nekonstruktivno reševanje konfliktov, slabo opremljenost s komunikacijskimi veščinami, nesodelovalno naravnane medosebne odnose, prelaganje lastne odgovornosti na druge in težave pri socialnem vključevanju. Ti mladi so šolski primer vedno aktualnega in nerešenega konflikta med posameznikom in socialno okolico (širšo družbo). V vmesnem, odprtem prostoru med njima se s svojim delovanjem giblje socialna pedagogika. Dolgo smo se spraševali, kaj je tisto, s čimer bi resnično prispevali k posameznikovi socialni vključenosti. Na katerem področju v celi paleti takih in drugačnih obravnav in pomoči, ki so jih deležni ali se jim ponujajo, (naj) nastopijo pomoč, usmerjanje, svetovanje, vzgoja in učenje socialnega pedagoga, da bi se opremili z manjkajočimi veščinami in kompetencami, ki jih predpostavlja socialna vključenost sodobne družbe? Na temeljih neposrednih spoznanj ponujamo sledeč odgovor.

Načelo, da živimo z vstopanjem v odnose z drugimi, je temeljna struktura, ki velja za vse izkušnje in dejavnosti posameznikov in družbe. Iz tega razloga je prva naloga izobraževanja /.../, da nauči ljudi živeti v osebnih odnosih z drugimi. To lahko imenujemo učenje o življenju v skupnosti. Zame je to najpomembnejša naloga, kajti če nam spodleti, je to napaka v temelju, ki je ni mogoče popraviti s poznejšimi uspehi na drugih področjih; kajti naša zmožnost, da vstopamo v poln osebni odnos z drugimi, je mera naše človeškosti. Nečloveškost namreč ni nič drugega kot sprevrženost človeških odnosov.

(McMurray, 1958; po Munn, 2000: 168.)

Socialna pedagogika že sama s svojim nazivom govori, da pokriva področje socialne vzgoje in izobraževanja. *Pedagog* je (po Slovarju slovenskega knjižnega jezika), kdor se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem oz. strokovnjak za pedagogiko, vedo o vzgoji in izobraževanju. Iz česar sledi, da je socialni pedagog tisti, ki

se poklicno ukvarja s socialno vzgojo in izobraževanjem. *Socialen* (po SSKJ) se nanaša na družbo in proučuje socialne odnose. Zato so možnosti in potenciali (glede na dosedanji razvoj) socialne pedagogike v učenju o/v medosebnih, socialnih odnosih, veščinah in kompetencah, kar pomeni prispevek k socialnemu razvoju posameznika in pridobivanje oz. dvigovanje zaloge socialnega kapitala, ki posledično prispeva k stopnji človeškega kapitala, ta pa v sistemu vzgoje in izobraževanja sodobne družbe zaseda vodilno mesto v pomenu in pozornosti, ki sta mu namenjeni. Človeški in socialni kapital oba pomembno prispevata k socialni vključenosti. *Socialni kapital* predstavlja *socialne mreže in participacijo v socialnem okolju*. Socialne mreže usposablajo posameznika, skupine in skupnosti za deljenje skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev ter spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepi *sodelovanje v ali med skupinami* z namenom doseči skupni cilj. Socialni kapital se razume kot *posameznikov in družbeni vir, pri katerem gre za investiranje v medosebne odnose* in ki je v podporo socialnemu vključevanju v sodobni družbi. *Človeški kapital* predstavlja *skupek posameznikovega znanja, veščin, kompetenc in lastnosti*, ki prispevajo k osebnemu, socialnemu in ekonomskemu zadovoljstvu. Človeški kapital se razume kot *individualni vir, ki se manifestira v znanju, veščinah in drugih kvalifikacijah*.

Namen prispevka je poudariti ter dokazati mesto in vlogo socialne pedagogike v *socialni vzgoji in izobraževanju* v kontekstu *edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala*. Osrednje raziskovalno vprašanje prispevka je, kako se tri kategorije, ki jih razumemo kot temeljne v razvoju sodobne družbe in posameznika, in sicer *dostop do izobraževanja, uspeh (dosežki) v izobraževanju ter prenos in širjenje pridobljenega znanja*, kažejo v sodobnih evropskih edukacijskih politikah. In nadalje, kje v kontekstu sodobnih edukacijskih politik je mesto in priložnost socialne pedagogike? Vprašanja raziskujemo z analizo uradnih dokumentov Evropskega sveta, Sveta za izobraževanje in Evropske komisije, ki pojasnjujejo ozadje in aktivnosti procesa *Izobraževanje in usposabljanje 2010* ter oblikujejo sodobne evropske edukacijske politike. Izpostavljene kategorije smo izbrali, ker jih razumemo kot aktualne pogojevalce razvoja posameznika in družbe ter so v neposredni povezavi s socialno pedagogiko oz. njenim delovanjem. Ideje prispevka izhajajo iz prepričanja, da je prihodnost socialne pedagogike v razvijanju

novih konceptov in v sodelovanju pri razvojnih politikah. Oboje na temeljih praktičnega ozadja, spoznanj in utemeljitev neposrednega socialnopedagoškega delovanja, kar so pogoji za razvoj.

Izzivi sodobne družbe in odzivi sodobnih razvojnih politik

Živimo v času globokih družbenih, ekonomskih in kulturnih sprememb; v svetu negotovosti, majavih tal, kjer staro razpada, novo pa je še nejasno. Sodobni fenomen socialnega izključevanja, ki se pojavlja v večdimenzionalni obliki, še dodatno potrjuje družbene spremembe. Futurologi niso prizanesljivi v napovedovanjih družbenih stanj, ki prihajajo. Prihaja čas velikih razlik in prepada med vključenimi in izključenimi. Prvi bodo privilegiranci, drugi marginalci (Rifkin, 2000). Tehnološki napredek na eni strani rojeva dobrine in omogoča lažnejše življenje, na drugi pa postavlja temelje za »rizično družbo«, družbo tveganja (Beck, 1992). »Družba tveganja je družba katastrofe.« (Ibid.: 24.) Natančneje, prikrita katastrofe, saj je tveganje »nevidno« (ibid.: 30). Stalni spremljevalec modernizacije je »občutek negotovosti in strah pred prihodnostjo« (Ule, 2000: 40). Strah za lastno eksistenco povzroča dnevne psihološke krize ter glede prioriteten znanj in veščin zmedo v posamezniku. »V družbi tveganja dodatne veščine dobijo življenjsko pomembnost.« (Beck, 1992: 76.)

Vse to govori v prid temu, da sta socialna vzgoja in izobraževanje ključni področji socialne pedagogike v družbi tveganja. Po Bourdieuju (v Grenfell in James, 1998) je izobraževanje polje medsebojnih relacij, je del kulture, del celotnega sistema. V mreži sistema omogoča povezave z drugimi polji. Znanje je produkt izobraževanja, je človeški kapital, ki kupuje prestiž in moč ter izboljšuje ekonomski položaj, vendar ni več zadosti samo po sebi. Posameznik v družbi tveganja potrebuje za socialno igro, za obstoj v socialnem svetu tudi socialni kapital. Treba je razvijati sposobnosti, ki bodo socialno izključenim pomagale preživeti, še ne izključenim pomagale obstati in dale nove možnosti, mladim pa pomagale v startu. To je ena temeljnih nalog socialne pedagogike. Zavedati se moramo, da je položaj posameznika vedno odvisen od globalnega družbenega konteksta.

Leta 2002 je bilo na zasedanju Evropskega sveta izobraževanje in usposabljanje sprejeto za ključno prednostno področje v celotni lizbonski strategiji.¹ Kar pomeni, da bo »ne glede na učinkovitost politik na ostalih področjih /.../ Evropska unija postala vodilno in na znanju zasnovano gospodarstvo le, če bosta izobraževanje in usposabljanje odločilno prispevala h gospodarski rasti, inovativnosti, trajnostni zaposljivosti ter socialni koheziji. /.../ Čeprav imata izobraževanje in usposabljanje odločilno vlogo v lizbonskem procesu, predstavljata oba veliko več kot sredstvo za zaposljivost, saj nosita širši delež odgovornosti tako za državljane kot tudi celotno družbo. Poleg tega, da Evropejce usposabljata za poklicno pot, prispevata k osebostnemu razvoju, kar omogoča boljše življenje in aktivno državljanstvo v demokratičnih družbah, kjer spoštujejo kulturno in jezikovno raznolikost« (Education ..., 2002: 9). Nadalje poudarjajo, da imata izobraževanje in usposabljanje posebej pomembno vlogo pri krepitvi socialne kohezije, saj preprečujeta diskriminacijo, izključenost, rasizem in sovražstvo do tujcev, kar spodbuja temeljni vrednoti, skupni vsem evropskim družbam, kot sta strpnost in spoštovanje človekovih pravic. Vzpostavitev povezovalnega in odprtega evropskega prostora izobraževanja in usposabljanja je v času znanja in v svetu globalizacije ključnega pomena za prihodnost Evrope ter njenih državljanov. Sodobne družbene spremembe se zrcalijo v kontekstu globalizacije in kompleksnosti gospodarskih in družbenokulturnih odnosov, zato je vsa razmišljanja o ciljnih sistemov izobraževanja in usposabljanja v prihodnje treba razumeti znotraj tega konteksta, je zapisano v poročilu Evropske komisije o konkretnih ciljnih izobraževalnih sistemov v dani prihodnosti (Report ..., 2001). Glede na lizbonsko strategijo za razvoj Evrope do leta 2010 se izobraževanje in usposabljanje izpostavlja kot pot do večje socialne kohezivnosti in človeškega kapitala. Le-ta predstavlja bistvo družbe znanja, zato so razvojne politike prvenstveno usmerjene v dvig človeškega kapitala, kot bi to bilo čudežno zdravilo za premagovanje vseh izzivov, ki jih prinaša sodobna družba. Pa vendar na osnovi neposrednih izkušenj z uporabniki in nizko zalogo ne le človeškega kapitala, ampak tudi ostalih, vemo, da temu ni tako in je ta daleč od vsemogočnosti. Pomembne so tudi druge oblike

¹ *Do leta 2010 mora Evropa postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo.*

kapitala, zato so tu možnosti in potenciali socialne pedagogike, da se na osnovi strokovnih spoznanj s področjem socialne vzgoje in izobraževanja aktivno vključi v oblikovanje sodobnih edukacijskih politik in v nadaljevanju prispeva k razvoju sodobne družbe in posameznika.

Dostop do izobraževanja, uspeh (dosežki) v izobraževanju, prenos in širjenje znanja v luči socialnega kapitala

Z namenom zagovora mesta in vloge socialne pedagogike v socialni vzgoji in izobraževanju v kontekstu edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala v prispevku izpostavljam tri kategorije, ki pogojujejo razvoj sodobne družbe in posameznika: dostop do izobraževanja, uspeh (dosežke) v izobraževanju ter prenos in širjenje pridobljenega znanja. Predpostavljamo, da je socialni kapital v pomembni povezavi z vsemi tremi kategorijami, kar v nadaljevanju nakazuje na pomemben odnos med socialnim kapitalom in izobraževanjem kot takim, pri čemer se še posebej izpostavlja področje socialne vzgoje in izobraževanja.

Dostop do izobraževanja je temeljnega pomena za razvoj človeškega kapitala. V družbi znanja, v kateri je potreba po vseživljenjskem učenju neobhodna, so za posameznika visoko pomembne socialne vezi in mreže, ki mu olajšajo dostop do izobraževanja. Sodobna družba ustvarja potrebo po pridobivanju vedno novih znanj ter tudi potrebo po socialnem kapitalu in njegovi zalogi, saj so zanjo značilne mrežne strukture (Baker, 2000). V družbah znanja je ravno socialni kapital tisti, ki omogoča hitro povezovanje virov znanja z uporabniki. Nadalje je *uspeh (dosežki) v izobraževanju* odvisen od številnih dejavnikov, med katerimi se izpostavlja tudi socialni kapital. Ključnega pomena pri učenju so socialne mreže, norme in kulturni kontekst. Teoretična podlaga konceptualni razpravi o uspehu (dosežkih) v izobraževanju so Colemanove (2000) predpostavke o konceptu socialnega kapitala in njegova teza o vplivu socialnega kapitala na človeški kapital. Njegovo zanimanje za socialni kapital izhaja iz poskusa pojasniti povezavo med socialno neenakostjo in dosežki v izobraževanju.

Običajni izsledki tovrstnih raziskav govorijo, da otroci staršev z dobrim socialnim in ekonomskim ozadjem dosegajo višje uspehe kot otroci z manj ugodnim socialnim in ekonomskim ozadjem. Praviloma je tako, ker se družinski, kulturni in ekonomski kapital reflektira v človeškem kapitalu otrok, v njihovih veščinah, znanju in kvalifikacijah. Coleman je s svojimi izsledki opozoril na določene izjeme znotraj tega pravila. Njegovi izsledki so bili nepričakovani in kontroverzni običajnim, saj so govorili, da socialni kapital lahko kompenzira ekonomski in socialni primanjkljaj. Iz Colemanovih empiričnih zaključkov lahko sklepamo, da obstaja pomembna povezava med posameznikovo zalogo socialnega kapitala in njegovim uspehom v izobraževanju. Nadalje sta *prenos in širjenje pridobljenega znanja* prav tako pomembna kot njegovo posedovanje. V sodobni družbi šola izgublja svojo ekonomsko funkcijo priprave na zaposlitev. Izobrazba ne zagotavlja več delovnega mesta. To dejstvo odpira vprašanje, s katerim se morajo soočiti tudi edukacijske politike: kakšno znanje potrebujemo v sodobni družbi in ga bomo potrebovali v družbi prihodnosti? Socialni kapital predpostavlja znanja, uporabna za življenje. Adam in Rončević (2003) med pomembnimi vidiki socialnega kapitala za razvoj družbe navajata tudi socialni kapital kot katalizator diseminacije človeškega in intelektualnega kapitala. Človeški kapital, ki se ne prenaša in širi ter ne prispeva k razvoju in reševanju družbenih problemov, je »mrtvi kapital« (Gibbons idr., 1994, v Adam, Rončević, 2003). Socialni kapital se v tem kontekstu razume kot vir, ki izvaja vlogo prenosa in širjenja pridobljenega znanja.

Ugotovitve

Osrednje raziskovalno vprašanje prispevka smo raziskovali z analizo uradnih dokumentov procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010, ki oblikujejo sodobne evropske edukacijske politike.

V analizi smo bili pozorni na povezovanje posameznih kazalnikov socialnega kapitala s karakteristiko sodobne družbe in tudi edukacijskih politik: s človeškim kapitalom. Zanimalo nas je, koliko so kazalniki socialnega kapitala, in sicer širjenje socialne mreže, zaupanje, vzajemnost, sodelovanje, upoštevanje pravil, vključenost v skupine in povezovanje z drugimi skupinami,

vključeni v sodobne evropske edukacijske politike. V analizi smo se še posebej navezovali na vsebine *evropskih standardov za področje izobraževanja in usposabljanja za leto 2010*², ki naj bi jih dosegli za izboljšanje sistemov izobraževanja in usposabljanja do leta 2010, in sicer a) največ 10 % posameznikov, starih od 18 do 24 let, ki imajo največ nižjo sekundarno izobrazbo in se ne izobražujejo več; b) število diplomantov na področju matematike, naravoslovja in tehnologije naj bi se povečalo vsaj za 15 % ter popravilo ravnovesje med moškimi in ženskimi diplomanti na teh področjih; c) najmanj 85 % posameznikov, starih 22 let, mora imeti končano višje sekundarno izobraževanje; č) delež 15-letnikov, ki dosegajo nizke dosežke v bralni pismenosti, naj bi se zmanjšal vsaj za 20 % v primerjavi z letom 2000; d) delež odraslih (25–64 let) v vseživljenjskem izobraževanju naj bi dosegel 12,5 % populacije. Iz evropskih standardov lahko ugotovimo tendenco k dvigu človeškega kapitala, ki se kaže primarno prek aktivnosti za dvig izobrazbene ravni Evropejcev. Ugotovimo lahko, da bo stopnja človeškega kapitala leta 2010 veljala za glavnega pokazatelja v razvoju in napredku evropskega izobraževanja in usposabljanja. Če upoštevamo temeljne kategorije v procesu izobraževanja oz. na poti do znanja, ugotovimo, da sta v povezavi z evropskimi standardi še posebej pomembna *dostop do izobraževanja in uspeh (dosežki) v izobraževanju*. Predpostavljamo, da morata biti ta dva pogoja za doseg evropskih standardov izpolnjena. Iz aktivnosti sodobnih evropskih edukacijskih politik je razvidno, da v veliki meri delujejo v smeri prvega izpostavljenega pogoja. Številne aktivnosti procesa so usmerjene v problem dostopa do izobraževanja in usposabljanja. Predvidevamo, da določene aktivnosti procesa, vezane na skupne cilje, posredno vplivajo tudi na drugi pogoj – uspeh (dosežke) v izobraževanju. Glede na značilnosti sodobne družbe, katere karakteristiki nista le socialna kohezivnost in človeški kapital, temveč na drugi strani tudi socialno izključevanje in neenakosti, se zdi pri oblikovanju sodobnega evropskega izobraževanja pomembno upoštevati tudi Colemanovo tezo o vplivu socialnega kapitala na človeški kapital. Glede na njegove izsledke je socialni kapital v pomembni povezavi z uspehom (dosežki) v izobraževanju.

Glede na predpostavke o treh kategorijah v procesu izobraževanja oz. na poti do znanja iz analize lahko ugotovimo, da

² Progress towards ..., 2004: 14.

so sodobne evropske edukacijske politike z mnogimi aktivnostmi usmerjene v reševanje problema prve kategorije – *dostopa do izobraževanja*. Evropski standardi za leto 2010 kažejo na povezavo z drugo kategorijo – *uspehom (dosežki) v izobraževanju*. Zastavljeni standardi so merilo uspeha in stimulacijski instrument. Pravzaprav so merilo uspeha družbe v doseženi stopnji človeškega kapitala. Vprašanje tretje kategorije – *prenosa in širjenja pridobljenega znanja* – povezujemo z zaposlenostjo in razvojem poklicne poti. Med aktivnostmi edukacijskih politik se izpostavljajo povezovanja z delovnim okoljem, raziskovanjem in širšo družbo, vendar tej kategoriji še zdaleč ni namenjenega toliko prostora kot prvima dvema. Glede na značilnosti sodobne družbe, ko šola izgublja svojo ekonomsko funkcijo, se je nujno treba lotiti ključnih vprašanj, ki se navezujejo na to kategorijo, kajti brez izpolnitve tega pogoja o razvoju tako družbe kot posameznika ne moremo govoriti. Povezava med izobraževanjem in porabniki znanja (pri tem mislimo na vse dejavnosti, ne le gospodarske) je ob tem problemu ključna. Še posebej je pomembna povezava med dostopom do izobraževanja ter možnostjo prenosa in širjenja pridobljenega znanja.

Zaključek

Zagotavljanje (le) maksimalnega dostopa do izobraževanja brez realiziranja celotnega procesa, ki vključuje vse tri kategorije, ki smo jih izpostavili, pomeni neetično zavajanje in ustvarjanje zablod. Govorimo ob predpostavki, da se realizira tudi druga kategorija – *uspeh (dosežki) v izobraževanju* –, za tretjo kategorijo – *prenos in širjenje pridobljenega znanja* – pa ni pogojev. Če še enkrat ponovimo Gibbonsovo tezo, je človeški kapital, ki se ne prenaša, mrtvi kapital – čemu je bil torej namenjen dostop in čemu služi pridobljeni človeški kapital? Lahko bi odgovorili, da je realiziranje tretje kategorije vezano na problem trga dela, vendar ta odgovor ni zadovoljiv. Razvojne politike se oblikujejo povezano in se zato tudi od edukacijskih politik pričakuje, da bodo sposobne celostnega razumevanja v načrtovanju akcij ter da ne plujejo mimo tveganj in izzivov sodobne družbe. Zaključimo lahko, da edukacijske politike čaka tehten premislek pred načrtovanjem naslednjih akcij, da bodo opravičile vlogo, ki jim je bila podeljena v lizbonskem procesu.

Kritično stališče, ki smo ga zavzeli, bi moralo biti prisotno v socialni pedagogiki nasploh. Naloga socialne pedagogike je, zavzeti se za reševanje problema tretje kategorije in prispevati k razvoju družbe in posameznika. Če se bo distancirala od problema, potem bo izključevala samo sebe in svoja izhodišča. Stimulacija v pravo smer delovanja bi morali biti naši uporabniki in njihove osebne zgodbe, ki so družbena realnost in se ne skrivajo za parolami in paragrafi. Socialna pedagogika lahko s poudarjanjem in razvijanjem področja socialne vzgoje in izobraževanja pomembno prispeva k edukacijskim politikam. Ugotovitve prispevka potrjujejo mesto socialne pedagogike v edukacijskih politikah, vprašanje pa je, kako ga bo zasedla oz. se do tega opredelila – kot aktivna oblikovalka (kar pomeni sodelovanje v oblikovanju in izvajanju akcij, ki se vežejo na socialnopedagoško področje v kontekstu edukacij) ali (zgolj) kot udeleženka (opazovalka) z obrobja?

Literatura

Adam, F., Rončević, B. (2003). Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. V M. Makarovič (ur.), *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Založba Sophija, 5–32.

Baker, W. (2000). *Social capital by design: structures, strategies and institutional context*. Pridobljeno 15. 5. 2002 s svetovnega spleta: <http://www.humaxnetworks.com/Print/p-corpsoc.html>

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Coleman, J. S. (2000). Social capital in creation of human capital. V E. L. Lesser (ur.), *Knowledge and social capita*. Boston: Butterworth-Heinemann, 17–41.

Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. (2002). Brussels: Council of the European Union.

Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. (2002). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Field, J. (2003). *Social capital*. London & New York: Routledge.

Grenfell, M., James D. (1998). *Bourdieu and education*. London: Falmer press.

Munn, P. (2000). *Social capital, schools, and exclusions*. V S. Baron (ur.), *Social capital, critical perspectives*. New York: Oxford University Press, 168–181.

Presidency Conclusions, Lisbon European Council – *Conclusions of the Lisbon European Council*. (2004). Lisbon: European Council.

Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and Benchmarks. (2004). Brussels: Commission of the European Communities.

Report by the Commission on The concrete future objectives of education and training. (2001). Brussels: Commission of the European Communities.

Rifkin, J. (2000). *The Age of Access: The new culture of hypercapitalism, where all of life is a paid – for experience*. New York: Putnam Ing.

Schuller, T., Baron, S., Field, J. (2000). Social capital: a review and critique. In S. Baron (ur.), *Social capital, critical perspectives*. New York: Oxford University Press, 1–38.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ). Elektronska izdaja.

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

Pregledni znanstveni članek, prejet novembra 2005.

Popotnice skozi mračne pokrajine – poporodne stiske v vsakdanjem življenju mladih mater

Travelers through the dark land
– postnatal distress in everyday
life of young mothers

Zalka Drglin

Povzetek

Zalka Drglin, dr. ženskih študij in feministične teorije, Inštitut za varovanje zdravja, Trubarjeva 2, 1000 Ljubljana. *Prispevek prikazuje prevladujoče koncepte o obporodnih stiskah in iščemo poti onstran preozkih znanstvenih opredelitev duševnih težav mladih mater. Postavlja se temeljno vprašanje – ali različne, samoumevne in nepreizprašane vsakdanje prakse, s katerimi se srečujejo ženske z dojenčki, delujejo kot različni mehanizmi oblastnih razmerij (M. Foucault), ki so med drugim navzoči tudi v sodobnem konceptu “skrbni za zdravje” ali pa kot možnosti iskanja novih izbir in osvoboditev. Izkušnje svetovalk ženskam z obporodnimi stiskami in njihovim partnerjem kažejo na nujnost kompleksnega*

razumevanja problematike in individualizirane pomoči. Združevanje žensk z dojenčki v samopomočne skupine in organiziranje skupin za pomoč ženskam z obporodnimi stiskami, ki v Sloveniji šele začenjajo svoje življenje, so oblike specifičnega povezovanja ljudi in novega definiranja skupnosti. Nujen je večji poudarek podpori ženskam, prav tako kot je nujno razvijati natančno in občutljivo kritično misel o delovanju različnih silnic, ki soodločajo in se konfrontirajo v "predpisanih" oblikah nege dojenčka, ki jih v večini primerov opravljajo ženske, biološke matere.

Ključne besede: *obporodne duševne težave, ženske, svetovanje, samopomočne skupine, materinstvo*

Abstract

The article presents dominant concepts about postnatal mental problems and looks beyond too-narrow scientific arguments about them. The main question about everyday practices of motherhood is: are we talking about power relationships or are they the a way to freedom? We have to think about complexity of this problem and in the same time about individual choices. By organizing self-help groups and support groups for women, a telephone line called "mamaZOFA", individual consultations and crises team there is a new start for specific community life in Slovenia. A critical stance needs to be developed about the prescribed way to be »good mother« - as this in the same time enables an extension of forms of support to women.

Key words: *postnatal mental problems, women, counseling, self-help groups, motherhood*

Kaj je v imenu ali mnogovrstnost stisk, ki dušijo ženske po porodu

Ko sem v svojem arhivu iskala primer, ki bi ilustriral problematiko, o kateri govorimo, da bi jo tako rekoč v živo občutili, sem se znašla pred težkimi izbirami – ženske po rojstvu otroka trpijo na različne načine in težko bi našli skupni imenovalec. Bibi govori o občutkih šest mesecev po tem, ko je s pomočjo nujnega carskega reza rodila drugega otroka, zaradi smrtne nevarnosti pa je bil zanj travmatična izkušnja:

Ne vem, če se je že kateri do vas to dogajalo kot se meni. Drugi porod je bil vse drugo kot sem pričakovala, saj sem prvič rodila b.p. Skratka, imela sem carski rez, saj sva bila z otrokom oba v smrtni nevarnosti. Otroku se je že ustavljalo srce, jaz pa notranjo krvavitev... Pa se je k sreči vse dobro končalo! Sedaj, pol leta po porodu, pa še vedno ne morem verjeti, da se mi je to dogajalo. Kar naprej to premlevam in o tem razmišljam. Zakaj, kako, kje sem naredila napako? Pa kaj bi bilo če ne bi imela tako dobre ekipe pri porodu? Skratka, preganja me in ne morem preko tega...

(Bibi, pismo na forumu Obporodne stiske, med.over.net, 2005).

V času po porodu številne ženske drugače doživljajo svojega partnerja in nekatere na novo definirajo svoj odnos – na anonimnem forumu se je v pogovor vključilo več sodelujočih, iskale so razloge in rešitve. Soncica je pismo napisala deset mesecev po porodu:

Meni se dogaja podobno... Ne da moža in sina na trenutke sovražim, sploh ne, ampak ne čutim nobene želje po fizičnem kontaktu z možem. Sploh ne bi pogrešala, tudi če se me cel teden ne bi niti dotaknil in zaradi tega mi je ful hudo. Želim si spet čutiti željo po tem, da ga objamem, da se stisnem k njemu, da se ljubim z njim. On to čuti, občasno se pogovarjava o tem, ampak mu čisto direktno tega ne morem povedat. On stalno po malem "sili" vame, stalno se me dotika, me hoče objemat in ljubčkat, meni pa sploh ne paše

(soncica, pismo na forumu Obporodne stiske, med.over.net, 2005).

T M, mati šestmesečnega otroka, piše, da se je kljub temu, da živi v dobrem partnerskem odnosu in v urejenih razmerah, na lepem pojavila jeza, ki ji sledila huda tesnoba.

Zdaj pa jokam že dva dni... Da nič več ne znam, da ne morem biti več sama z otrokom, da enostavno ne zmorem. In temu sledi jok

(T M, pismo na forumu Obporodne stiske, med.over.net, 2004).

So te ženske bolne in trpijo za tako imenovanimi psihiatričnimi boleznimi, kot to vidi tradicionalni biomedicinski pogled? Ali pa – kot trdijo številne feministične kritičarke – izkušajo razumljiv odziv na veliko življenjsko spremembo, ki je eden od največjih stresnih dejavnikov, ki jih je mogoče najti v življenju družine? Poporodna depresija je danes del splošnega izrazja, ki se v javnosti uporablja za oznako različnih stisk po porodu. Je depresija po porodu specifičen sindrom, ki potrebuje posebno diagnozo in zdravljenje? Ali pa se ne razlikuje od drugih depresij, ki jih ženske izkusijo v življenju? Ali sploh ni pravilno definirana kot depresija? Skušajmo razmišljati o teh vprašanjih in nakazati različne etiološke razlage poporodne depresije ter implikacije za preprečevanje in zdravljenje oziroma pomoč (Ussher, 2004).

Zdi se, da v današnjem času doživljamo dvoje. Na eni strani so poporodne stiske še vedno tabuizirana tema, o njih se še vedno malo govori in malo ve, obdane so z zanikanjem, molkom ali miti. Številni strokovnjaki, ki so v stiku z ženskami v času nosečnosti, poroda in po njem, nimajo ustreznega znanja, na drugi strani pa je beseda o poporodnih stiskah vedno specifično obarvana, zato je treba kritično razmišljati, kakšen govor o poporodnih stiskah je ustrezen in katera “vednost” o njih je za ženske osvobajajoča.

Če bi o trenutkih obupa govorile iskreno, bi najbrž težko našli žensko, ki ga v času zgodnjega materinstva ne bi izkusila. Pomanjkanje spanja, ki se včasih razpotegne v mesece in ni nujno značilnost zgolj prvih tednov po rojstvu otroka, nepredvidljivost otrokovega ritma, dolgočasna ali celo ubijajoča rutina, nenehno dajanje prednosti otrokovim potrebam, ure in ure dojenja ali pripravljanja stekleničk, neutolažljiv dojenčkov jok ob kolikah – ali ne bi bilo depresivno razpoloženje normalna reakcija na vse to? Številne ženske nekako z nelagodjem govorijo o tem, da je

bilo po porodu njihovo življenje nekaj časa hektično in pogosto omenjajo izjemno utrujenost. Če gre za rojstvo prvega otroka, prehod v materinstvo poleg izčrpanosti in pomanjkanja časa prinese še dodatne izzive ob začasni prekinitvi službenega dela ali nuje usklajevanja različnih delovnih obveznosti – izgubo identitete ženske brez otrok, resno omejitev svobode, dramatične spremembe v razmerju s partnerjem, šok v spoznanju razlike med realnostjo in miti o materinstvu ter še bi lahko naštevali.

Nekatere oblike poporodnih stisk so znotraj medicinskih diskurzov definirane kot bolezni – na primer poporodna depresija in poporodna psihoza. Medicinski koncept depresije kot bolezni opredeljuje depresijo kot biološko motnjo, ki je nastopila v posameznem položaju, kjer svoje prispevajo socialno neugodno okolje, psihično neugodna razmerja in biološka nagnjenost.

Ocenjuje se, da od deset do dvajset odstotkov vseh novih mater doživlja resnejše stiske, ki sodijo pod okrilje diagnoze poporodna depresija, kar bi za Slovenijo pomenilo od 1.700 do 3.400 žensk na leto. Poporodna depresija je lahko različno intenzivna. Četrtnina od vseh predstavlja resno obliko depresije, kar pomeni, da so ženske v hudi stiski. V strogo medicinskem smislu je poporodna depresija bolezen, ki pogosto zahteva zdravljenje. Znaki se pojavijo okoli četrtega do šestega tedna po porodu, in če je ne zdravimo, lahko traja do otrokovega prvega leta ali še dlje. Znotraj medicinskega diskurza o depresiji kot bolezni se je v zadnjih desetletjih razvil cel sklop intervencij – presejanje (na primer presejalni test, imenovan Edinburgh Postnatal Depression Scale ali skrajšano EPDS) ter diagnostika in terapija, ki pogosto vključujeta antidepresive.

Da bi razumeli naravo in pomen poporodne depresije v življenju žensk, moramo ta pojav umestiti v širši kontekst ženskega duševnega zdravja. Študije kažejo – in to je najbolj konsistentna ugotovitev – da ženske dvakrat bolj kot moški trpijo zaradi depresije, so diagnosticirane kot depresivne in so zaradi tega tudi zdravljene. Nekateri so skušali iskati vzroke za take ugotovitve v spremembah ravni hormonov in drugih biokemičnih dejavnikov, ki sodelujejo pri nosečnosti, porodu, menstruaciji in menopavzi. Te hormonske spremembe sooblikujejo običajno delovanje ženskega reproduktivnega sistema in so povezane s spremembami specifičnih nevrotransmitterjev, ki uravnavajo razpoloženje in pomagajo

razložiti, zakaj ženske doživljajo tako močne občutke depresije, jeze in tesnobe (Taylor, 1996).

Med zdravstvenimi delavci srečujemo zanikanje ali podcenjevanje stisk. Tako preslišijo prošnje po razumevanju ali klice na pomoč, na primer z besedami: »Sprostite se, nikar se tako ne vznemirjajte za vsako malenkost, bo že minilo,« ali z zanikanjem depresije kot bolezni, tudi s podkrepljevanjem splošno sprejete miselnosti, da se »dobra« mati žrtvuje za dobro svojega otroka. Definicija specifične stiske kot bolezni, torej kot poporodne depresije, za nekatere ženske, ki trpijo, pomeni olajšanje. Diagnozo poporodna depresija razumejo kot korak k rešitvi. Njihovo (pogosto izjemno) slabo počutje in neobičajni občutki dobijo ime znotraj določenega koncepta, ki uokvirja tudi specifičen premislek o tem, zakaj so se težave pojavile in kako se z njimi spoprijeti. Poporodna depresija se v obliki zelo ohlapnega pojma pojavlja tudi v medijih, kot so revije in dnevni tisk. Z medicinskim konceptom poporodne depresije je povezano tudi pogosto specifično razmišljanje o vzrokih težav. Hormoni so postali priročen krivec in populistično geslo, ki pod svoje okrilje skriva različne hormonske spremembe in druge biokemične spremembe v telesu po porodu. Tovrstno razumevanje poporodnih stisk narekuje tudi izbiro zdravljenja, ki je pogosto osredotočeno (zgolj) na zdravljenje z zdravili.

Zavedam se, da je danes v ospredju pozornosti prav raziskovanje povezav med biokemičnimi spremembami in pojavom depresije, kar lahko vodi do učinkovitih ukrepov (omejenega dometa), vendar bi rada osvetlila druge dejavnike, ki prispevajo k temu, da ženske prepoznajo in poimenujejo svoje probleme kot poporodne bolezni. Tudi tisti raziskovalci, ki so naklonjeni nevroendokrinološki razlagi spolnih razlik pri depresiji, priznavajo, da na nevroendokrini odziv vpliva socialni kontekst. Zvrčanje krivde na biologijo odvrča pozornost od družbenih dejavnikov, ki prispevajo k problemom žensk (Taylor, 1996).

V številnih sodobnih mislih in raziskavah ženskega duševnega zdravja in medicinske sociologije prevladuje teza, da obstaja pomembna povezava med socialno prikrajšanostjo, vezana na ženski spol, in višjo stopnjo depresivnosti pri ženskah. Njihove študije kažejo načine, kako deluje spolna neenakost. Ženske prevzamejo specifične naloge v zakonski zvezi, pri vzgoji otrok in v poklicnem življenju. Te naloge so neposredno povezane

z določenimi stresnimi dogodki, kot so na primer posilstvo, nasilje in ločitev, ter slabimi življenjski pogoji, kot so revščina, pomanjkanje moči, omejene možnosti izbire in vpliva – vsi ti skupaj ali posamično večajo ranljivost za psihično neravnotežje in omejujejo zmožnosti soočanja s stresom. Nekateri so verjeli, da je mogoče višje stopnje depresivnosti pri ženskah pripisati njihovi večji zmožnosti in pripravljenosti izražati čustva. To se je izkazalo za neresnično – ženske nasploh doživljajo več psihičnega stresa, izjemno poveden primer je mnogokrat težavno uravnavanje zaposlitve in družinskega življenja. Zne so tudi teze nekaterih avtoric s področja ženskih študij in določenih babiških združenj (zbranih na primer okrog revije *Midwifery Today*), ki trdijo, da je neustrezna podpora ženski med nosečnostjo in še posebej med porodom povezana z depresivnim razpoloženjem ženske po porodu, kar pa je bilo mogoče z raziskavami le delno potrditi. Nekateri teorije trdijo, da je poporodna depresija vsaj v neki meri posledica opuščanja navad in ritualov, ki tradicionalno označujejo prehod v starševstvo – ni dovolj močnih dokazov, na podlagi katerih bi lahko te teorije potrdili ali ovrgli (Kumar, 1994). Drugi trdijo, da so poporodne stiske mater normalen odziv posameznic na nenormalne, povečane pritiske in obremenitve, ki so povezani z dolžnostmi in obveznostmi mater (primerjaj s Stewart, 2004). Utrujenost, nesrečnost in izčrpanost so po rojstvu otroka in v prvih letih življenja z njim popolnoma razumljiv odziv na realnost zgodnjega materinstva. V medicinskih diskurzih se pogosto srečamo s patologiziranjem teh občutij. Če impliciramo, da te ženske trpijo zaradi bolezni, trdimo, da je njihovo stanje nenormalno in da potrebujejo biomedicinsko zdravljenje. Znašli smo se torej na tanki meji med premalo prepoznavnosti poporodnih stisk, kar lahko vodi v njihovo zanikanje ali podcenjevanje trpljenja žensk, na drugi strani pa v preozko definiranje stisk kot bolezni, kar lahko pomeni potenciranje že tako prisotne medikalizacije vsakodnevnega življenja žensk, o kateri so pisali številni avtorji, med drugim M. Foucault, E. Shorter in drugi.

Poporodne stiske so tako individualne kot tudi družbene, njihove korenine segajo v različne plasti. Ker je bistvo materinstva odnos in ker je ženska ranljivost za depresijo v veliki meri povezana z zahtevami (idealnega in idealiziranega) materinstva, ne moremo ločiti položaja ženske in njene tesnobe od socialnih pogojev in

kulturnih podob, ki s svojim specifičnim učinkovanjem prispevajo k oblikovanju posameznih mater.

Običajno si ženske predstavljajo, da jih bo materinstvo osrečilo in izpolnilo. Ženske, ki doživljajo različne stiske po porodu, pogosto izražajo občutke, da jih je nekdo ogoljufal, počutijo se na primer opeharjene za občutek povezanosti z otrokom, ne občutijo »samoumevne« in vseprežemajoče ljubezni do otroka ali pa se borijo z občutki krivde, ker niso tako srečne, kot so si predstavljale, da po rojstvu otroka bodo. Krivda, tesnoba, depresija, jeza – vse to so občutki, ki jih običajno, vsaj v javnem govoru, ne povezujemo z materinstvom, pravzaprav so v bridkem nasprotju s tem, kar si po normah te kulture predstavljamo, da matere občutijo. Za številne ženske so ta občutja zelo neprijetna, moteča in niso zgolj prehodna. Nekatere potrebujejo pomoč in podporo, druge celo zdravljenje. Hkrati pa krivda, tesnoba, depresija in jeza kažejo na temne pokrajine, ki so sestavni del potovanja ženske, ki postaja mati. Na specifičen način artikulirajo žensko ambivalenco do materinstva in osvetljujejo temeljno nezmožnost, da bi zadostile idealizirani ter hkrati zahtevni in restriktivni vlogi matere. Četudi se morda ideje o »pravilnem« materinstvu danes manj določujejo, pa prevladujoči miti o materinstvu nadaljujejo s tradicijo govora o letem kot najvišjem ženskem poslanstvu. V njih je pogosto zaslediti zavajanje ženskosti na materinstvo. Absolutizem materinstva v različnih oblikah – od blagrovanja sposobnosti rojevanja do samoumevnih povezav biološkega materinstva z zmožnostmi nege in vzgoje otroka nad »ostalimi« ženskimi dosežki in vlogami, kot ga slišimo v tovrstnem nagovarjanju žensk, je v milejših oblikah v vsakdanjem življenju še vedno navzoč. Ženske, ki so postale matere, lahko potrebujejo praktično, čustveno ali finančno pomoč, nego in nasvete. Nekatere ženske vzpostavljajo v tem času nove prijateljske vezi, preko katerih si izmenjujejo skrb in podporo, za nekatere pa je težje prebiti osamljenost zaradi različnih vzrokov, kot so pomanjkanje časa, denarja, prevoza ali varnosti. Kaj je mogoče in kaj je nujno storiti, da ženskam materinstvo vsaj do neke mere olajšamo?

Mreža in oblike delovanja Združenja Naravni začetki

Združenje Naravni začetki so prva nevladna organizacija v Sloveniji, ki se je izrecno posvetila težavam žensk v obporodnem obdobju. Ustanovili smo prvi telefon za obporodne stiske, imenovan *mamaZOFA*. Telefonska linija je namenjena ženskam in njihovim svojcem, ki jih glede na njihove vsakokratne potrebe informiramo, podpiramo, jim svetujemo in jih usmerjamo. Nekatere potrebujejo enkratni pogovor, druge pokličejo večkrat. Pogosto se z njimi dogovorimo za osebno srečanje, kar se včasih nadaljuje v večkratno svetovanje. Poseben izziv predstavljajo ženske s tako akutnimi težavami, da potrebujejo takojšnjo in celovito pomoč, zato organiziramo krizni oziroma podporni tim. S pomočjo tima zagotavljamo obiske na domu za najrazličnejšo pomoč, podporo, svetovanje, druženje, angažiranje in koordiniranje dela prostovoljk ter za delo s svojci. Podporni tim je strokovno, časovno in organizacijsko zahtevna oblika dela, ki pa se je izkazala kot izjemno učinkovita. Izhodišče takega načina je prepričanje, da ženska v stiski potrebuje pomoč pri iskanju virov moči v sebi, v krogu družine in prijateljev. To pomeni, da spodbujamo mreženje pomoči v življenjskem okolju posameznice, kar je za ženske z dojenčki, ki pogosto zaradi subjektivnih in objektivnih razlogov niso zelo gibljive, še posebej ključnega pomena. Ob tem pa nekatere potrebujejo tudi zdravljenje v obliki antidepresivov ali različnih vrst psihoterapije, za kar se nekatere težko odločijo zaradi še vedno prisotnih predsodkov, povezanih s psihiatrično pomočjo ali psihoterapijami.

Svetovalke smo se odločile tudi za kontinuirano moderiranje in svetovanje na medmrežju na forumu *Obporodne stiske* (www.med.over.net), ki ima svoje prednosti, kot so hiter odgovor in popolna anonimnost. To omogoča posameznicam, da lažje zaupajo svojo stisko, hkrati pa imajo možnost dobiti in preveriti izkušnje drugih, ne da bi se pri tem izpostavile. Podpora žensk, ki so prav tako v stiski ali so stisko že preživele, ponuja priložnost za refleksijo lastnega položaja in učenja iz izkušenj drugih. Nekatere se tudi osebno povežejo in tako vzpostavljajo novo obliko medsebojne podpore in solidarnosti.

Na podlagi izkušenj in dolgoletnega dela na področju nosečnosti,

poroda in starševstva ter ob ugotavljanju potreb, ki so jih izražale posameznice in njihovi svojci, smo ustanovile dve novi obliki samopomoči s strokovnim vodstvom, ki temeljita na skupnostnem delu. *Začetnica* je skupina za podporo mamam z dojenčki, ki se redno srečujejo po več ur v dopoldanskem času v prostorih društva ali v različnih prostorih, ki so na voljo v lokalni skupnosti. V skupini skušamo spodbujati učenje iz izkušenj, izmenjevanje informacij o negi dojenčka in skrbi zase ter odpiranje prostora za raziskovanje drugačnih metod reševanja težav v vsakodnevnem življenju, kjer se poudarja upoštevanje lastnih potreb. V novi obliki delavnic za podporo materinstvu *Mamam*, ki so vodena srečanja mater brez navzočnosti dojenčkov ali malčkov, poudarjamo razvoj in preizkušanje strategij za reševanje aktualnih, običajno resnejših težav, povezanih z materinstvom. V to skupino se vključujejo tudi tiste ženske, za katere v času individualnega svetovanja presodimo, da bi jim strukturirano vodena skupina zagotovila možnosti za kontinuirano pomoč in podporo. Naša vizija je pravzaprav samoumevna: skupine s podobnimi nameni bi bilo dobro in koristno ustanoviti drugod po Sloveniji, da bi bil začetek materinstva vsaj za trohico lažji ne glede na to, ali stanujejo v Ljubljani ali kje drugje, in ne glede na to, kako poimenujemo njihove stiske.

Ženske, ki trpijo, potrebujejo znanje, praktično pomoč, podporo in dekulparizacijo. Vendar se moramo nenehno zavedati: z osredotočanjem na posameznice v stiski je povsem mogoče prezreti nujnost vzporednega kritičnega razmisleka o problemih materinstva, njegovih vsakokratnih družbenih pogojih, kulturnih reprezentacijah ter dominantnih mitih in načinih, kako se ti prelamljajo skozi psihično zgradbo posameznih žensk. Z individualiziranjem problemov materinstva dobimo prirejeno sliko sveta, kjer določene ženske zaradi svojih osebnih lastnosti niso zmožne uresničiti »normalnega« ali celo idealnega materinstva, ki pa se ne postavlja pod vprašaj. Mehanizmi družbene higiene so že dolgo na delu, na nas, ki se posvečamo pomoči in podpri posameznicam, pa je, da se zavedamo svojega morebiti dvoumnega položaja. Je sploh mogoče delovati tako, da mislimo na oboje skupaj – na razvoj strategij za reševanje stisk konkretnih žensk v zgodnjem materinstvu in analizo aktualnih mehanizmov, ki definirajo idealne materinske like?

Literatura

Brockington, I. F., Kumar, R. (ur.). (1982). *Motherhood and Mental Illness*. London: Academic Press.

Foucault, M. (1998). *Zgodovina norosti v času klasicizma*. Ljubljana: Založba /*cf.

Kumar, R. (1990). Childbirth and Mental Illness, *Triangle*, 29, 73–81.

Kumar, R. (1994). Postnatal mental illness. A transcultural perspective. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 29, 250–264.

Shorter, E. (1997). *Women's Bodies: A Social History of Women's Encounter With Health, Ill-health, and Medicine*. New Brunswick, London: Transaction Publishers.

Taylor, V. (1996). *Rock-a-by Baby. Feminism, Self-help, and Postpartum Depression*. London, New York: Routledge.

Ussher, J. M. (2004). Depression in the postnatal period: a normal response to motherhood. In M. Stewart (ur.), *Pregnancy, Birth and Maternity Care: feminist perspectives*. London: Elsevier Science Limited.

Strokovni članek, prejet novembra 2005.

Vloga in pomen dvojezičnosti druge generacije priseljenih v Slovenijo

The role and meaning of bilingual culture for the second generation of immigrants in Slovenia

Sandra Medveš

Povzetek

Sandra Medveš, univ. dipl. soc. ped., Varstveno delovni center Tolmin, Rutarjeva 18, 5220 Tolmin. *Slovenijo je v preteklosti zajel močan val priseljevanj iz različnih jugoslovanskih republik. Tu so bile boljše možnosti za zaposlitev, zato so delavci tukaj tudi ostali. Njihovi otroci so se tu rodili in jih imenujemo druga generacija priseljenih. Vključeni so v slovenske šole, kjer povečini prevladuje slovenska populacija učencev. Kako se ti otroci vključujejo ter kako jih Slovenci doživljajo in sprejemajo, je ključno vprašanje članka. Posebna pozornost je v prispevku namenjena prav pomenu poznavanja in obvladovanja jezika obeh kultur oz. okolij, to je prvega (maternega) in drugega (tujega) jezika. Prav ta je namreč eden od pomembnih*

atributov, ki vpliva na boljšo ali pa slabšo integracijo otrok priseljencev v slovensko kulturo in matično kulturo staršev. Prispevek skuša s pomočjo dveh ločenih intervjujev otrok priseljencev podati primerjavo in hkrati potrditi teoretične izsledke, kako zelo pomembna je vloga jezika (oz. dveh jezikov) pri vzpostavljanju in gradnji identitete ter nenazadnje socialni integraciji.

Ključne besede: družina, druga generacija priseljenih, materinščina, drugi jezik, dvojezičnost, socializacija, identiteta, integracija

Abstract

In the past Slovenia has received many immigrants from different former Yugoslav republics. The possibilities of getting a job were much better in Slovenia, so the workers stayed here. Their children were born here and are called the second generation of the immigrants. They attend Slovene schools in which the Slovene students are in majority. The main question of this article is how these children accommodate into the society and how the Slovenes accept them. The article emphasizes the importance of knowing and understanding both languages, mother tongue and second language. These are very important attributes for successful integration in both cultures. The article aims – by presenting interviews with children - to explain and confirm the importance of mastering the Slovene language and second language for successful integration.

Key words: family, the second generation of immigrants, mother tongue, second language, bilingual communities, socialization, identity, integration

Uvod

V Jugoslaviji so se po 2. sv. vojni z industrializacijo razmahnila migracijska gibanja. Področja, ki so bila slabše razvita in so imela visok naravni prirastek, so bila še posebno migracijska. Prebivalstvo se je še najbolj izseljevalo iz Črne Gore, Kosova ter Bosne in Hercegovine v Slovenijo (Jordan, 1996: 7). Delavci – emigranti – so se v Sloveniji zaposlili in si ustvarili svoje družine. Ker so bili tu boljši življenjski pogoji, so z družinami ostali v Sloveniji. Otroci so se jim rodili v Sloveniji in se tako v tej kulturi socializirali. Vendar ta socializacija ni potekala enako kot poteka pri slovenskih otrocih, kajti otroci priseljencev imajo starše, ki nosijo in ohranjajo kulturo iz svoje prvotne domovine. Primarna socializacija poteka predvsem v družini in daje glavne temelje za nadaljnji razvoj (sekundarno socializacijo). Prav zaradi različnosti primarne kulture (kamor sodijo jezik – materinščina, vrednote, običaji, navade, obnašanje, praznovanja, religija itd.) smemo trditi, da se socializacija otrok priseljencev in slovenskih otrok razlikuje. V članku bom poskušala prav zavoljo specifične situacije druge generacije priseljenih razumeti procese socializacije in z njo povezano integracijo. Ob tem se bom predvsem opirala na jezikovne značilnosti narodov obeh (slovenske in priseljenke) kultur, komunikacijske sposobnosti, poznavanje in uporabljanje prvega in drugega jezika itd.

Opredelitev druge generacije priseljenih

Pripadniki druge generacije priseljenih niso priseljenci, ampak potomci priseljencev. Rojeni so v novem, za njih domačem kulturnem in družbenem okolju, v katerem so socializirani. Socializacija poteka v specifičnih okoliščinah, ki se močno razlikujejo od države do države glede na prevladujoč odnos do drugačnosti, položaj posamezne manjšinske skupnosti, vključenost ali ne vključenost družine v manjšinsko skupnost in s tem povezano skrb za (ne)ohranjanje etnične identitete ter posledično zaviranje/spodbujanje resocializacije oz. akulturacije. Pri drugi generaciji, ki je socializirana v okolju manjšinske skupnosti in v izolaciji od večinske kulture in družbe, je velika možnost za socializacijsko neskladje med primarno in sekundarno socializacijo.

Socializacija druge generacije priseljenih poteka v za starše tujem, za potomce pa novem, realnem okolju. Jezik in identiteta, z njima pa socializacija, akulturizacija ter nenazadnje integracija, so močno povezani, zato si v nadaljevanju članka pogledjmo prav te povezave in soodvisnosti.

Jezik ni zgolj sredstvo komuniciranja

Jezik je glavno sredstvo komunikacije med ljudmi. Ljudje se uspešno sporazumevamo, če razumemo enake znake na enak način. S sporazumevanjem izmenjujemo različne vloge in mnenja. Če želi biti človek uspešen v družbi, se mora naučiti komunikacijskih veščin. Znanje komuniciranja vključuje poznavanje skladnje, fonetike, stilistike in družbenih pravil rabe jezika. Verbalna komunikacija predstavlja sporazumevanje med ljudmi in prenašanje sporočil.

Rosandić (1994 v: Jordan, 1996) k sposobnostim komunikacije prišteva:

- sposobnost ustnega in pisnega izražanja,
- sposobnost poslušanja oz. slušnega sprejemanja informacij,
- sposobnost spreminjanja slišnih informacij v pisne,
- sposobnost razumevanja informacij,
- sposobnost odločanja in delovanja na podlagi sprejetih informacij.

Razvijanje komunikacijskih sposobnosti je ena glavnih nalog pri učenju jezika. Jezik nam omogoča, da sprejemamo izkušnje drugih, omogoča nam razmišljanje, daje nam moč za domišljijo, oblikuje nove ideje, nove besede. Človek komunicira s sočlovekom in svetom predvsem po besedi. Beseda – jezik – ima prvotno občevalno vlogo v medčloveških odnosih.

Vendar pa jezik ni le sredstvo komunikacije. Definicijo jezika Berger in Luckmann (1988: 29) razlagata takole: »Jezik, ki ga uporabljamo v vsakdanjem življenju, mi nenehno zagotavlja potrebo po objektivizaciji in vzpostavlja red, znotraj katerega ima vse pomen in kjer je vsakdanje življenje zame smiselno /.../ Realnost vsakdanjega življenja pojmujem kot urejeno realnost. Pojavi v tej realnosti so urejeni v vzorce, za katere se zdi, da so neodvisni

od mojega pojmovanja in so mi na nek način vsiljeni. Realnost vsakdanjega življenja se kaže kot že objektivizirana, tj. sestavljena iz niza objektov, ki so bili opredeljeni kot objekti še pred mojim prihodom na prizorišče.«

Jezik je sredstvo identifikacije in hkrati pomemben dejavnik, ki vzpostavlja identiteto. Je najpomembnejši dejavnik socializacijskih in inkulturacijskih procesov. V primarni socializaciji je ravno materni jezik tisti, ki otroka spremlja od prvih dni življenja. Učenje jezika je dolgotrajen proces, ki se začne v prvem letu življenja in traja vse do konca življenja. Jezika se najprej naučimo od staršev in drugih članov družine (babica, ded idr.). Ta jezik se imenuje materni jezik ali materinščina. To je jezik naroda, kateremu oseba pripada. Na maternem jeziku temelji govorni razvoj otroka. V teoriji jezika se materni jezik opredeljuje kot prvi jezik. S prvim jezikom povezujemo prva spoznanja o sebi in svetu, prva občutja in prve govorne izkušnje. »Ob prepletanju maternega jezika s situacijami in situacijskimi spremembami otrok postopno interiorizira svet pomenov in simbolov, ki so temelj človeške komunikacije.« (Lukšič-Hacin, 1999: 45)

Če se geografsko, socialno ali kulturno ločimo od jezikovne skupnosti, v kateri smo uporabljali materinščino, in preidemo v drug socialni, kulturni in komunikacijski prostor, se srečamo tudi z drugim jezikom. Do usvajanja in uporabe dveh jezikov prihaja iz različnih razlogov. Prebeg-Vilkejeva (1995) navaja naslednje vzroke:

- a) Pripadnost otrokove družine skupini manjšinskega jezika (npr. otroci italijanskih staršev v Istri).
- b) Življenje družine v tuji deželi zaradi dela, študija, politične ali ekonomske migracije (npr. starši iz Bosne, preseljeni v Slovenijo).
- c) Mešani zakon, v katerem družina živi v deželi enega od staršev ali pa v deželi, v kateri sta oba starša tujca (npr. Slovenec, poročen s Srbkinjo). K nacionalno mešanim zakonom velja dodati ugotovitev Gossmann (1999), saj pravi, da otroke iz mešanih zakonov pravzaprav oblikujeta dve kulturi. In vendar se pogosto dogaja, da imajo pripadniki večinskega naroda nekakšne težave s sprejemanjem dejstva, da ljudje v njihovem okolju negujejo lastni jezik in lastno kulturo, da želijo ohranjati svojo zgodovinsko

dediščino, svojo posebno identiteto, ki so jo dobili s tradicijo iz lastne družine in iz zgodovine lastnega naroda; da hočejo vse to gojiti tudi v prihodnje.

V članku govorimo o otrocih priseljenih staršev, ki so se rodili v Sloveniji, novi domovini. Ti otroci usvajajo drugi jezik v bolj ali manj naravnem okolju, torej v družini ali v okolju, v katerem ga posameznik (npr. oče ali mati) ali skupina (drugi otroci ali vzgojitelji) govorijo kot materni jezik. Drugi jezik otroci usvajajo zato, ker jih na to navajajo situacije in okoliščine, v katerih živijo. Tu je možnost komuniciranja z okoljem vezana na uporabo drugega jezika. Usvajanje drugega jezika običajno vodi do dvojezičnosti ali bilingvizma že v otroštvu (Prebeg-Vilke, 1995).

Kot smo že rekli, je jezik najpomembnejši dejavnik socializacijskih procesov (Lukšič-Hacin, 1999). V procesih socializacije se vzpostavijo temelji nezavednega, ki človeka spremljajo celo življenje. Tako šele govorica omogoča izoblikovanje nezavednega. Pri tem naj poudarimo, da je kulturni/družbeni kontekst tisti, ki posreduje pomene. Jezik 'per se' je sistem znakov, ki preraste v simbolni sistem šele v družbeno-kulturnem kontekstu, interakciji, hkrati pa se prav preko jezika kot najvidnejšega vidika komunikacije izpostavlja njun pomen. Ebert (1991) pravi, da je jezik konstitutivni element izkušnje. Ljudje ne izkušamo najprej sveta in ga potem skušamo opisati, ampak izkušamo svet skozi jezik. Način človekovega delovanja in razumevanja je posredovan z oblikami pojmovanja. Prek tega se vzpostavi tudi ideološko ogrodje, ki vpliva na ustvarjanje mnenja posameznika. S tem je postavljen most med nezavednim, ideologijo in razumevanjem, posredno pa tudi med znanjem in vedenjem. Nezavedno pomembno določa posameznika in njegovo delovanje. Nanj so pripete številne ideologije, sistemi vrednot in nenazadnje vedenje, ki se ga razume kot 'samo po sebi umevno'. Caws (1994) pa pravi, da so med posamezniki, ki pripadajo isti kulturi, lahko velike razlike. S tem nasprotuje trditvi, da nezavedno pomembno določa posameznika. Pravi namreč, da je v vsaki kulturi/družbi zelo malo posameznikov, za katere bi lahko rekli, da so njeni tipični nosilci ali predstavniki v vseh pogledih ali na splošni ravni. Prav tako je treba poudariti, da kulture/družbe danes niso homogene.

Usvajanje drugega jezika

Usvajanje drugega jezika je zelo zapleten proces, v katerem sodeluje več dejavnikov. Bistvene so osebne značilnosti posameznika in značilnosti socialnih situacij (družina, ožje in širše okolje), v katerih posameznik živi. Med posameznimi otroki, ki usvajajo drugi jezik, obstajajo individualne razlike, ki vplivajo na uspešnost usvajanja le-tega.

Prebeg-Vilkejeva (1995) navaja naslednje dejavnike, ki vplivajo na uspešnost usvajanja drugega jezika:

1. **Otrokova starost:** Prebeg-Vilkejeva (1995) meni, da otroci lažje usvajajo drugi jezik kot odrasli. Pravi, da so nekateri raziskovalci prišli do spoznanja, da otrok, ki se začne učiti drugega jezika pred šestim letom starosti, usvoji ta jezik brez tujega naglasa. Med sedmim in enajstim letom starosti je naglas neznaten, po dvanajstem in trinajstem letu starosti pa prihaja do prenosa naglasa iz prvega jezika. Vendar avtorica opozarja, da starost ni edini dejavnik, ki vpliva na uspeh pri usvajanju in učenju drugega jezika. Obstajajo splošni in posebni dejavniki, od katerih ima vsak svoj spoznavni, družbeni in afektivni vidik. Tako avtorica pripominja, da imajo adolescenti in odrasli lahko prednosti pri učenju drugega jezika, saj imajo bolj popolno spoznanje o objektivnem svetu in tudi osebnostno so bolj razviti, zreli.

2. **Posebni dejavniki:**

- **Družbeni:** delujejo izven učenca in se nanašajo na odnos med njim in tistim govorcem, ki govori drugi jezik kot materni, prav tako pa tudi na njegov odnos do govorcev maternega jezika, ki jim je prvi jezik.
- **Spoznavni:** delujejo v učencu samem in se nanašajo na strategije, s katerimi rešujejo probleme, to je tiste, ki jih uporablja pri učenju.
- **Afektivni:** delujejo v samem učencu in se nanašajo na čustvene odzive ter na njegove poskuse, da usvoji drugi jezik.

Brown (1980, po Prebeg-Vilke, 1995) pripisuje afektivnim razlogom večje uspehe pri usvajanju drugega jezika. Meni namreč, da se pri procesu usvajanja drugega jezika pojavlja tudi akulturacija (učencevo vključevanje v kulturo jezika, ki se ga uči). Brown

razlikuje štiri faze akulturacije:

- začetno vznurjenje,
- kulturni šok, ki povzroča občutek sovraštva do druge kulture,
- kulturni pritisk, ki postopoma ublaži šok,
- asimilacijo ali adaptacijo na novo kulturo.

Brown meni, da je tretja faza odločujoča. Otroci so glede na socialnokulturni vidik prožni, ker še niso vezani na svojo kulturo. Hitreje gredo skozi faze akulturacije, zato tudi lažje usvajajo drugi jezik.

3. Splošni dejavniki, ki so značilni za vse učence; tako za tiste, ki usvajajo prvi jezik, kot za tiste, ki usvajajo poleg prvega še drugi jezik. Prebeg-Vilkejeva (1995) navaja nekatere izmed njih:

- a) Motivacija: Avtorica pravi, da sta največje raziskave na tem področju opravila Lambert in Gardner (1972, po Prebeg-Vilke, 1995). Razlikujeta integrativno in instrumentalno motivacijo. Integrativna se pojavi, ko se učenec želi identificirati s kulturo drugega jezika – to je pri učenju maternega jezika, pravi Mowrer (1960, po Prebeg-Vilke, 1995). Otrok se želi identificirati s starši in okoljem, v katerem živi. Instrumentalna motivacija pa se pojavi, ko se učenec uči drugega jezika funkcionalno, to je, da bi uresničil določene cilje, npr., da bi lahko komuniciral s svojim okoljem, da bi v šoli lahko uspešno spremljal pouk, ki je v drugem jeziku, da bi se lahko igral z vrstniki v vrtcu ipd. Obstajajo primeri, ko otroci odklanjajo, da bi v družini negovali materni jezik, ker se želijo integrirati v novo skupnost in se z njo identificirati.
- b) Inteligenca: Bolj inteligenten otrok je dostikrat bolj uspešen pri usvajanju drugega jezika.
- c) 'Talent' za jezike: Nekateri otroci so bolj nadarjeni za jezike, drugi za tehnične predmete.
- d) Značilnosti osebnosti: Prebeg-Vilkejeva (1995) razlaga, da je raziskovalce procesa usvajanja drugega jezika zlasti zanimalo, ali je ekstravertiranost oz. introvertiranost učenca pomembna lastnost, ki vpliva na uspešno usvajanje jezika. Zdi se namreč logično, da bodo ekstravertirani otroci v vsakem obdobju lažje kontaktirali z drugimi osebami, ki govorijo ta jezik, in bodo tako slišali in uporabljali več jezika. To velja tudi za usvajanje drugega

jezika in učenje tujega jezika v šolskih razmerah. Klepetav in odprt učenec bo več govoril pri uri tujega jezika kot pa njegov molčeči, zaprti prijatelj. Raziskovanja te domneve le delno potrjujejo. Omenjena avtorica govori o nekaterih raziskavah, ki so bile izvedene v preteklosti.

Swain in Burnaby (1976, po Prebeg-Vilke, 1995) v svojih raziskavah nista potrdila povezanosti med družabnostjo in zgovornostjo ter uspešnostjo v jeziku med otroki, ki sta jih vključila v program učenja francoščine kot drugega jezika v zgodnjem obdobju. Rossier (1976, po Prebeg-Vilke, 1995) je ugotovil, da njegovi raziskovalci kažejo pomembno korelacijo med fleksibilnostjo in elokventnostjo ter ekstravertiranostjo.

Wong-Fillmorova (1979, po Prebeg-Vilke, 1995) je v ZDA dolgo raziskovala učenje angleškega jezika pri petih Špancih. Ugotovila je, da so tisti, ki so se lažje znašli z angleškokgovorečimi otroki, veliko bolje napredovali kot tisti, ki tega niso bili sposobni. Družabnost, ki so jo kazali kot osebnostno noto, je zelo blizu Eysenckovi ekstravertiranosti, prav tako, kot je inhibicija nedaleč od introvertiranosti. Kot kažejo rezultati nekaterih raziskav, ima inhibicija posebno neugoden učinek na izgovorjavo učenca (Prebeg-Vilke, 1995).

Prebeg-Vilkejeva (1995) zaključuje z ugotovitvijo, da doslej še ni enotnega odgovora na vprašanje, katere osebnostne poteze ugodno vplivajo na usvajanje drugega jezika verjetno zato, kar sta tako človeška osebnost kot tudi jezik zelo kompleksna fenomena, ki se lahko opišeta na različne načine. Tako jezik kot osebnost je težko ali skoraj nemogoče izpostaviti natančnim merjenjem, vsaj s tistimi instrumenti, ki so nam za zdaj na voljo.

Vpliv materne jezika na usvajanje drugega jezika

O vlogi materne jezika pri usvajanju drugega jezika je težko na splošno govoriti. Kako močno je navzoč vpliv materne jezika na usvajanje drugega jezika, je odvisno od okoliščin, v katerih ga otrok usvaja.

Prebeg-Vilkejeva (1995) pravi: ko otrok usvaja tuji jezik v

družini, v kateri le en član (npr. le mati ali le oče) govori tuji jezik, življenje pa teče sredi kulture maternega jezika, bo vpliv maternega jezika večji, kot če je človek v deželi, v kateri se tuji jezik govori kot materni jezik in v kateri tako vzgojitelj kot njegovi vrstniki govorijo tuji jezik. V takih primerih tako oče kot mati pogosto vztrajata tudi pri hišni uporabi tujega jezika, da bi ga otrok kar se da hitro in lahko usvojil. Vendar kot ugotavlja Vizjak (1979), pri slovenskih otrocih, rojenih v Nemčiji, starši mislijo, da otroku pomagajo pri usvajanju obeh jezikov, ko govorijo enkrat slovensko, drugič nemško. »Izkušnje so pokazale, da je za otroka najbolje, da v dvojezičnem okolju govori z eno osebo vedno en jezik – torej s starši slovensko, saj že sicer tuje okolje zahteva svoj jezik.« Vizjak (1979: 231) Pri tem je treba poudariti hitro pozabljanje maternega ob pretiranem poudarjanju tujega jezika, in pri tem ne gre zgolj za pozabljanje samega jezika, ampak posredno tudi za izražanje čustvovanja in mišljenja. O tem nas Zalokar (1991: 23) dosledno prepričuje: »Starši se motijo, ko mislijo, da je dovolj, če se ga (drugega jezika, o. a.) zlahka naučijo. Res je sicer, da jim učenje ne dela večjih preglavic, res je pa tudi, da zelo hitro pozabijo na materni jezik, posebno če so majhni. Spodrivanje maternega jezika s tujim pa ne ostane brez posledic. Jezik ni samo sredstvo sporazumevanja, ki ga lahko poljubno menjamo. Jezik je izraz čustvovanja in mišljenja ter obenem pot do obojega. Ko se otrok uči maternega jezika, se mu hkrati oblikuje možganska dejavnost, z njo pa se oblikujejo čustva in osebnost. Možganski ustroj in govorica sta soodvisna. Če materni jezik na lepem ni več pomemben, kot je bil prej, ker preplavi otroka druga govorica, to pomeni, da tudi dotedanji možganski ustroj ne ustreza več /.../«

Situacija je drugačna tedaj, ko so otroci v tuji deželi, v kateri so razmere zanje neugodne, npr. ekonomska migracija, v katero je bila družina prisiljena. Odrasli člani družine vztrajajo pri svojih etničnih skupnostih, v katerih govorijo materni jezik (otroški vrteci, društva ipd.), pa tudi v družini se pogovarjajo izključno v maternem jeziku. Ker družina otrok ne motivira, bo vpliv maternega jezika zaviral usvajanje drugega jezika. Maternemu jeziku šele zdaj priznavajo funkcijo pomočnika pri usvajanju drugega jezika, čeprav je že leta 1978 McLaughlin poudaril, da je njegova uporaba samo manifestacija splošnega psihološkega procesa, da se učenje olajša s pomočjo prejšnjega znanja (Prebeg-Vilke, 1995).

V preteklosti so opravili veliko raziskav o vplivu prvega na drugi jezik. Raziskave so zaradi različnih razlogov včasih kazale nasprotnoče si rezultate. Prebeg-Vilkejeva (1995) opisuje tri obdobja:

- Povojni čas: razvili so lingvistično disciplino, ki so jo poimenovali kontrastivna analiza. Ta domneva, da večino težav, s katerimi se sooča učenec drugega jezika, povzroča materni jezik. Če so med jezikom 1 in jezikom 2 razlike, bo učenčevo poznavanje jezika 1 oviralo njegovo pridobivanje jezika 2. Lahko je usvojiti tiste sisteme v obeh jezikih, ki so si podobni ali identični. Kot pravi avtorica, je Lado, začetnik te analize, opozarjal učitelje, naj bodo pri pouku pozorni na tiste dele jezikovnega gradiva, ki se v obeh jezikih razlikujejo. Menili so, da so otroci naredili večino napak zaradi interference maternega jezika. Interferenca pomeni vpliv prvega naučenega jezika na tistega, ki se ga učimo. V Evropi in ZDA so potekali različni projekti kontrastivne analize, ki so bili usmerjeni v teorijo in prakso. Ti projekti so zrasli v okrilju lingvistične šole strukturalizma in psihološke šole behaviorizma. Nekateri med njimi so prerasli okvire teh šol in so tako postavili nove teorije.
- V poznih šestdesetih letih so začeli raziskovati jezik otrok, ki usvajajo angleščino kot drugi jezik v deželah angleškega govornega področja. Tako sta Dulayeva in Burtova (1973, 1974 v: Prebeg-Vilke, 1995) našli pri španskih in kitajskih otrocih le 3 % napak, ki jih je povzročala interferenca maternega jezika. Zaradi teh rezultatov mnogi zavračajo podmene o vplivu maternega jezika pri usvajanju drugega jezika, zato kontrastivna analiza ni več popularna. Rezultati nadaljnjih raziskav so pokazali, da so bili rezultati Dulayeve in Burtonove netočni in nezanesljivi.
- V osemdesetih letih so kontrastivno analizo spet priznali, a v drugačnih teoretičnih okvirih. Rezultati raziskav usvajanja angleškega jezika kot drugega jezika pri otrocih kažejo na dosti večji % napak interference maternega jezika (Ellis, 1985 v: Prebeg-Vilke, 1995). Nadaljnji razvoj psihologije in lingvistike je na novo odkril funkcijo maternega jezika pri usvajanju in učenju drugega jezika.

Kontrastivna analiza kot edina disciplina, ki se strukturalno ukvarja z vprašanjem maternega jezika učenca in z njegovo funkcijo

usvajanja drugega jezika, bo zanesljivo imela velik pomen tudi pri nadaljnjih raziskavah. Že zdaj zajema poleg jezika še jezikovno komunikacijo, torej posega na področje psiho- in sociolingvistike (Prebeg-Vilke, 1995).

Vloga bilingvizma pri integraciji druge generacije priseljenih v Sloveniji

Fokus poglavja bo usmerjen na dvojezičnost otrok staršev, ki so se preselili iz bivših jugoslovanskih republik v Slovenijo. Otroci so se rodili v novi deželi, najprej pa so bili izpostavljeni različici materinščine v družini, ki je bila pogosto tudi dialektalna. Kasneje so v predšolski ustanovi ali šoli sprejemali jezik okolice. Pri nekaterih drugi jezik postane dominanten, 'močnejši', kajti tako pri njih kot pri njihovih starših se kaže močna želja, da se vključijo v novo okolje, da se družijo s pripadniki drugega jezika, da v tem jeziku berejo knjige in spremljajo televizijo. V staro domovino oziroma domovino staršev večinoma odhajajo enkrat na leto, v času poletnih počitnic.

Pri bilingvistični vzgoji otrok so vloge staršev zelo različne, kot so različne tudi situacije, v kateri se znajdejo starši in otroci. Nekateri starši so v situaciji, da lahko odločajo o tem, ali bodo otroke vzgajali bilingvistično ali ne. Pri drugih je odločitev za to prineslo življenje samo in razmere, v katerih se je družina znašla. Na tem mestu nas zanimajo predvsem situacije, v katerih je bilingvizem odvisen od okoliščin; bodisi je zakon mešan, torej so starši govorci različnih jezikov, bodisi družina iz različnih razlogov ne živi v deželi maternega jezika (npr. priseljske družine).

Pri tem si lahko postavimo vprašanje, kako naj starši učijo svoje otroke, ki se družijo z vrstniki, ki govorijo drugi jezik, doma pa se pogovarjajo v materinščini. Odgovorov na to vprašanje je lahko več, a omejili se bomo le na situacijo, ko se družina ne namerava vrniti v domovino. Če namerava družina ostati v tuji deželi dalj časa ali za vedno, je v otrokovem interesu, da se najhitreje integrira v širšo skupnost. Vloga staršev v tem primeru je, da čimbolj spodbujajo pri otroku usvajanje drugega jezika (Prebeg-Vilke, 1995). Do podobnih sklepov je prišla tudi Čokova (2003), saj pravi, da učenje

jezika soseda od otroštva dalje izboljšuje izhodiščni položaj osebe, rojene na dvojezičnem območju. Taka oseba ni le bolj prilagodljiva, temveč tudi tolerantna in sposobna ubrati pota koeksistence oziroma konsenza, saj jo izobraževalni sistem ne utesnjuje v razmišljanju, ampak ji na široko odpira vrata kulture soseda. S tem ko jo spoznava, postaja taka oseba oziroma otrok v razmišljanju široka in utrjena za preizkušnje življenja.

Nekaj razlogov, zakaj je dobro, da pri otroku čimprej uvedemo drugi jezik:

- mlajšim otrokom se je treba naučiti precej manj drugega jezika kot starejšim ljudem, da bi dosegli predpisano normo za svojo starost,
- mlajši otroci se učijo v konkretnih situacijah, kar je v primeru drugega jezika prednost,
- mlajši otroci so pogosto bolj odprti, niso inhibirani, ne zmedejo jih napake, ki jih delajo, niti težave glede adekvatnega izražanja tistega, kar želijo povedati,
- dokazano je, da mlajši otroci odlično posnemajo fonološki sistem drugega jezika, toda le pri tistih, ki se začnejo učiti drugi jezik pred šestim letom starosti, lahko pričakujemo, da usvojijo izgovorjavo brez tujega naglasa (Prebeg-Vilke, 1995).

Kot smo že rekli, je jezik najpomembnejši dejavnik socializacijskih procesov. »Uspešnost socializacijskega procesa je vezana na socializatorje ali agense in njihovo medsebojno usklajenost. Najpomembnejši agensi socializacije so družina, vrstniške skupine, šole in množični mediji.« (Lukšič-Hacin, 1995: 174)

Otroci se mnogo naučijo, kadar se igrajo z drugimi otroci, vendar pa morajo slišati jezik tudi od odraslih. Govor odraslih, ki je usmerjen na otroke, učinkuje kot jezikovna vaja. Medtem ko otrok usvaja drugi jezik, je zelo pomembno, da ne zanemari svojega prvega jezika. Proces pozabljanja je pri otroku zelo hiter. Pomembno je, da ima otrok za prvi jezik dobre modele in ugodno psihološko situacijo, to je okolje, v katerem bo želel govoriti v svojem prvem jeziku.

Jezik je otroku potni list za vstop v družbeno skupino ali v kulturno skupnost. Dva jezika omogočata otroku, da vstopi v svet in si pridobi poglede na svet dveh družbenih skupnosti. Da pa bi ta

pogleda obstajala drug poleg drugega v harmoniji in da ne bi bila v medsebojnem konfliktu, je nujno, da odrasli otroku omogočijo, da se razvije v dobro prilagojeno osebo, ki se prijetno počuti v obeh skupnostih. Z drugimi besedami, jezik je eden izmed temeljnih pogojev uspešne integracije, socialne vključenosti v obe skupnosti. O tem nas prepričuje tudi članek, ki govori o priseljencih iz bivše SFRJ ter njihovih potomcih: »/.../ Ljudje so pač individualno prišli v Slovenijo in si tam našli življenjske partnerje, si ustvarili družine in podobno. Otroke so ponavadi dobili v Sloveniji, tako da so otroci praktično Slovenci, saj so se učili po slovenskih učnih programih, imajo slovensko kulturo, govorijo slovensko in podobno. Ti ljudje sodijo v zdrav tok prebivalstva (po našem izrazoslovju), do katerega je prihajalo v enih čisto normalnih okoliščinah, ko je celotna SFRJ še lepo funkcionirala kot mirna in hitro razvijajoča se država z velikim mednarodnim ugledom in je bila v tistih časih celo v razcvetu /.../« (Novi primeri izbrisov ali apartheid po Slovensko, 2003)

Da imajo dobro obvladovanje in znanje prvega in drugega jezika ter dobro usklajeni agensi socializacije pomembno vlogo za uspešno integracijo druge generacije priseljenih, nam priča naslednji izsek iz intervjuja z deklico, živečo v Tolminu:

S: Kaj pa v vrtcu, kako je bilo, kake spomine imaš na vrtec?

V: Mmm ..., ki vem, pogosto nisem hotla spat v vrtcu, drugač je bilo fajn tko, a ne.

S: Kaj ste delali?

V: Risal smo, potem smo šli spat, a ne, pa bili smo tud tam v vrtcu, smo se igral, potem smo imel tud kosilo ...

S: In kake prijateljice si imela?

V: Dost sem jih imela, smo se skoraj vsi poznal v vrtcu. Največ je bilo Tmincev, nekaj tud iz okolice.

S: Kako si se ti čutila sprejeto tko med drugimi?

V: Dobro ...

S: Kako si pa ti recimo druge sprejemala?

V: Dobro, ne, če so bli fajn, smo bli skup, a ne ... Bolj sem se pa družila s puncami.

S: Pa drugače, kaki odnosi so bili tako med vami?

V: Tko, ki vem ..., kakor zdej, bolj otročji smo bili, a ne, ... smo se družili.

S: Pa vzgojiteljica, recimo, kako vas je gledala?

V: Vse je isto sprejemala, rečmo, če smo delali kake izdelke, je vsem isto pokazala.

S: Pa če ste se kdaj kaj sporekli, ali je vedno ene in iste krivila ...?

V: Ja, tiste, ki so bili krivi, jih je poslala v kot ali pa ven, jih je tko okregala ...

S: Si kdaj čutila, da te drugače sprejemajo, ker tvoji starši so priseljeni iz Bosne?

V: Ne, ma sej jih je bilo kar nekaj ...

S: In, kako se ti zdi, da so bili sprejeti?

V: Ma vsi isto, tko kakor da bi bili vsi Slovenci, ni bilo razlik in to mi je fajn.

S: In ti, si se družila bolj s temi, ki so tud priseljeni, ali bolj s Slovenci?

V: Ja, Slovencev je bilo več, a ne. Družla sem se z obojimi enako.

S: Pa zdej v razredu, kako zbiraš prijateljice, kak kriterij maš?

V: Ki vem, smo po skupinah. Piflarke so bolj skupi, tko, ...

S: Je tudi npr. kriterij poslušanje določene zvrsti glasbe? Kaj ti npr. poslušáš?

V: Ko sem bla mičkена, sem Back street boys, zdaj pa bolj mirne ..., starši pa bolj narodne. Jaz včasih tudi kaj tistega, ma več pa moderne.

S: Imaš mogoče še kake sošolke, ki so starši priseljeni v Slovenijo?

V: A, ja, ma bolj malo jih je.

S: In kako se ti zdi, da so vključeni v razred?

V: Tko, koker da bi bli, mislem ... isto vse. Ni nobenga označevanja.

S: Če se kaj zafrkavate med sabo, kako se zafrkavate?

V: Ha, ... opravljajo, kak je, ti si zabit ... ta je delal tko ...

S: Kako misliš, da tebe sprejemajo drugi?

V: Ja, kakor kdo, za kakšnega sem fajn, za kakega pa ne, tko..., saj smo vsi taki.

S: Ali se tisti sošolci, ki so starši priseljeni, bolj skup družijo al' se fanj pomešajo med druge?

V: Ki vem, mislim ..., tisti Pelko se bolj s puncami, drugače je mešano.

S: Pa učitelji, ali kažejo kakšno razlikovanje ...?

V: Ja, po narodnosti ne tkaj, ma recimo, če si slab po uspehu, te lažje sprašuje, te dobre pa bolj težko.

S: Omenila si staro mamo ..., daj mi malo povej, kako je vaša družina vključena v to družbo?

V: Običaji, mi bolj naše praznujemo ...; mislim ko je božič, mi imamo bolj potem – en teden zamika. Neslovenci bolj skup praznujemo, imam še sestrično v Tolminu. Mi hodimo gor na Javorco v cerkev.

S: Bi mi opisala recimo kak običaj?

V: Ja, za božič naredimo kruh in damo kovance notri za 1, 2, 5 SIT in tisti, ki dobi večje število, tisti ima več sreče, tako nekako. Potem vsi primemo kruh na svoji strani in skupaj odtrgamo in ves kos moraš naenkrat pojesti, tudi če je še tako velik. Potem moramo pustiti svečo dokler ne izgori, jo damo v riž in pustimo, da zgori.

S: So še kaj prinesli starši s sabo iz Bosne?

V: Doma jaz govorim slovensko, oni pa svoj jezik, potem me mama kakšenkrat krega, zakaj ne govorim po naše ..., zato, ker sem se navadla in ne morem ..., ma če gremo dol, pa govorim bosansko, mislim, saj znam, a ne, samo nisem navajena doma.

S: Zakaj pa recimo doma ne govoriš?

V: Ne vem, sem bolj navajena slovensko govorit, zdaj ko sem se navadla.

S: Te moti, ker govorijo vaši v svojem jeziku?

V: Ne, ne, saj zastopim, kaj govorijo, saj mama zna tko slovensko, tata pa ne tko.

S: A hodite dosti na obisk domov?

V: Ja, enkrat na leto, če gremo.

S: Mi znaš dati primerjavo, življenje dol življenje tle?

V: Ja, tam je bolj lepo, zdaj je bila vojna dol, a ne, ma zdaj spet gradijo vse skup ... in tko ...

S: Pa ko je bila vojna, so prišli kaki sorodniki gor živet ...?

V: Ne, dol so bili ves čas. Takrat nismo šli nič dol, smo se le po telefonu slišali. Oni nimajo pasaporta za priti v Slovenijo.

S: Kateri kulturi se čutiš ti bolj blizu, slovenski ali bosanski?

V: Mmm, ki vem, isto tko ..., bolj bosanski, mislim tko ...

S: Kako to čutiš?

V: Dobro, vsak ima svoje običaje, tko.

S: Kaj pa vaša družina, imate kakšne prijatelje tko ...

V: Ja, ja, imamo iz Makedonije, pa tud Slovence, naše tud ...

S: Pa v šoli, ali imaš možnost govoriti o svoji kulturi?

V: Ne, mislim, ne govorim, a ne.

S: Pa če bi imela možnost, bi govorila?

V: Ne vem.

S: Bi ti raje živela dol al tu?

V: Dol, je več ljudi zvečer.

S: Kako te kaj sprejmejo, ko prideš dol na obisk?

V: Joj, ..., te začnejo ljubiti in kaj vem kaj, lepo nas sprejmejo, gremo okrog po nakupih ...

S: Če boš imela nekoč družino, boš širila naprej svojo kulturo, učila jezik ...?

V: Ja, bi, ja, tudi če bi se s Slovencem, bi jih naučila svoj jezik. Učila bi jih slovenske in naše običaje, navade.

S: Kako bi s par besedami rekla, da gledajo slovenski otroci na otroke priseljencev?

V: Tko, ki vem, saj tud drugi so iz Hrvaške, kot da bi bili od tu, se dobro počutim tu.

V pogovoru z dekletom sem imela priložnost slišati, kako lep, čist slovenski jezik uporablja in tega naredi še bolj domačega, ko na pravih mestih uporablja prave narečne (tolminske) izraze in naglase. Seveda je k temu pripomoglo tudi druženje s slovenskimi vrstniki in dobro počutje ob odraslih (vzgojitelji, učitelji) v izobraževalnih ustanovah. Nikoli posebej ne izpostavlja diskriminatornih pogledov nase ali na druge potomce priseljenih. Deklica živi v urejeni in topli družinski sredini, kjer se počuti dovolj varno in srečno. To je eden od pomembnih dejavnikov, da čuti pripadnost svoji kulturi, da ohranja svoj materni jezik, ki ga bo širila na potomce. Skozi pogovor je moč razbrati dobro, spodbudno usklajenost različnih agensov socializacije. Menim, da je prav zato deklica dobro integrirana tako v slovensko kot tudi bosansko skupnost.

Negativna stališča ene skupnosti do druge lahko v otroku povzročijo konflikt, ki se kaže na najbolj različne načine. Med njimi je lahko zavračanje enega od jezikov, s tem pa tudi zavračanje vključevanja v to skupnost (Prebeg-Vilke, 1995). Lukšič-Hacinova

(1995) je proučevala slovenske izseljence in njihove potomce na tujem. Izseljenske skupnosti so, gledano s stališča socializacije, v specifični situaciji. Največkrat nimajo možnosti, da bi vzpostavile kontrolo nad vsemi socializatorji. Izjeme so močno getoizirane družbe, pa še v te lahko v primarni socializaciji vplivi večinske družbe prodirajo prek množičnih medijev. Bolj ko je skupnost getoizirana, večje so možnosti za popolno socializacijo znotraj skupnosti. Ta je sposobna vzpostaviti le 'getoizirano identiteto', različno od identitete, ki se vzpostavlja v odprti izvorni družbi. V izseljenski skupnosti se pojavljajo številne možnosti razhajanj med posameznimi agensi socializacije. Prva možnost je razhajanje med družino in vrstniškimi skupinami, če vrstniki niso v skupnosti, ampak so predstavniki večinske kulture. V tem stiku se predvsem v netolerantnih sredinah, kjer se na drugačnost veže stigma, izpostavi problematičnost vrojene etnične identitete. Drugo možno razhajanje med agensi socializacije je med družino in šolo, ki bi ga lahko označili kot svojevrstno razhajanje med primarno in sekundarno socializacijo.

Primer nezadostnega obvladovanja slovenskega jezika, slabo usklajenih agensov socializacije in posledično slabše integracije ter še vedno iskanje identitete lahko lepo razberemo iz izseka sledečega pogovora s fantom, živečim v Tolminu:

S: Na šolo se bova kasneje še vrnila ...; prej si omenil, da ste se imeli v vrtcu zelo lepo. Kaj ste počeli, mi lahko malo opišes?

N: Ha, ha , ha ..., je bilo lepo. Vsak dan smo se igrali, se skrivali, lovili, risali smo tud ...

S: Kako si se ti čutil sprejet?

N: Se spomnim edino to, ko sem prvič prišel v šolo, sem nekaj nagajal, potem sta me dva stukla.

S: Kako si se branil?

N: Pustu sem se, nisem mogel ki proti njima dvema.

S: Kako si pa ti gledal na otroke?

N: Ja, kot oni na mene ...

S: Kako to?

N: Bili smo narazen, nismo se nič zafrkavali ..., spomnim se, da sem enkrat jokal, nisem hotel spati v vrtcu popoldne in sem hotel iti kar domov, potem nisem šel.

S: Pa vzgojiteljica, kako vas je imela rada?

N: Vse isto, edino svoje sinove je imela bolj rada.

S: Kaj pa potem – OŠ, kako jo imaš v spominu?

N: Hodil sem v podaljšano ...

S: Kako ste se imeli v razredu?

N: Dobro, v glavnem dobro.

S: Pa če ni bilo glih dobro?

N: Smo se pa stukli.

S: Zakaj pa?

N: Se skregamo kar tko, ... en reče ta ekipa bo zmagala, drugi druga ... in se stepemo.

S: Katera ekipa to?

N: Ma za nogomet.

S: In, za katero si ti?

N: Mmm, Hrvaška.

S: Aja, in kako to, so dobri, a ...?

N: Tretji na svetovnem.

S: In drgač, kakšne spomine imaš na splošno na OŠ, kaki odnosi so bili, ali ste si kaj pomagali?

N: Nič, nič se nismo pomagali, recimo kakšnega, ki je dober v šoli, vprašaš ..., od prvega do vseh razredov so žleht ..., rečejo, kako tole, ona pa, hm, a misliš da ti bom povedala?!

S: Ma ja, a res al ki ..., nočejo pomagat? Zakaj ne, zakaj so take?

N: Ki vem ...

S: In potem, a jih še kaj prosite, al ne?

N: Ne, sam si pomagam, saj že znam.

S: Pa učitelji, kak odnos imajo do vas, kako vas doživljajo..?

N: Od slovenščine zlo slabo, saj sem že rekel ...

S: Zakaj misliš ...?

N: Zato, ker se prov pozna: pri slovenščini imam 1, pri drugih predmetih pa 3, 4.

S: Ali imate vsi bolj slabo pri slovenščini?

N: Ne, ne vem zaki. Ko sprašuje, dobim zmeraj minus.

S: Kako se čutiš v razredu sprejet?

N: Navadno, srednje ...

S: A maš dost prijateljev?

N: Ja ...

S: Kakšni so ti, kako jih zbiraš?

N: Ha, ha ... Vuk npr. iz I., ha, ha in dons se je ostrigel na tri milimetre ..., prej pa, ko da sta se on pa glavnik skregala. Trebše, Dejan, Salem, Mladen – brat in noben več.

S: Kaj vam je vsem skupaj?

N: Ne vem, si zaupamo ...

S: Kako muziko kaj poslušáš?

N: Ja ..., narodno.

S: Kako, katero tko?

N: Srbsko.

S: Ja ..., no, povej mi več o tem ...

N: Indira Radić.

S: A že od vedno to poslušáš?

N: Mama tud poslušá, pa je še mene ratalo fajn.

S: Ker si že omenil mamó, bi te prosila, če mi lahko kaj poveš o družini.

N: Z bratom se rada tepeva, jaz mu dam eno na gobec ...

S: Pa on tebe – nazaj?

N: Ne upa, ha ha ha.

S: Kaj pa starši, mama, tata ...?

N: Tata je že 13 let v Švici, v Bernu, gor služi in pride dvakrat po en teden domov.

S: Kaj pravi, kako je gor?

N: Normalno, služi denar ...

S: Vam prinese denar?

N: Nee ... (tišina)

S: Kaj pa mama, ona pa tu dela?

N: (Tišina) ... ja, v domu upokojencev.

S: Kako se ti zdi, da je vaša družina vključena v družbo?

N: Kako mislite?

S: Kako ste se kaj vključili v to okolje, kako kaj živite?

N: Moja mama je prvo živela v Bosni, potem se je preselila na Hrvaško, še preden tega je zbežala v Novo Gorico. Zato, ker tisto so bili stari časi, jaz zmeri rečem, pred 30 leti. Tata je iz Srbije in tu sta se poročila. Z bratom sva se tu rodila, jaz sem se krstil v domači cerkvi.

S: In kako se ti zdi, da sprejemate to kulturo, navade, ...

N: Slovensko kulturo, saj je enaka kultura kot od vseh narodov.

S: Veš kak običaj, ki ste ga ohranili od mame, se kaj

pogovarjate o tem?

N: Nee.

S: Pa drugače, greste kaj dol na počitnice?

N: Ja, ja ..., zdaj smo razbil avto ..., tata je rekel, da mora iti mama dol v Sežano, po ene deke dragocene za v Bosno, pa so bile slabe gume, a njega to ni brigalo. Je reku, a si slišala, kaj sem ti rekel, bejž po deke. In smo šli prav počasi in smo se vseeno ponesrečil. Je rekla zdravnica, da sem se dobro rešil, da bi bil lahko hrom ali pa na vozičku ...

S: Hodite kaj domov na počitnice?

N: S kom?

S: Z družino ...

N: Ja, hodimo, ja ...

S: Kako se kaj počutiš dol?

N: Lahko vpiješ kolikor hočeš, pa nabivaš muziko ..., moja nona se zmaraj joče.

S: A jim kaj govorite o Sloveniji?

N: Ne, moja nona je prišla gor v bolnico me gledat, ker je mislila, da že prav umiram. Ili imam pravu.

S: Kako bi ti primerjal življenje od dol in od tu?

N: Dol imajo bolj živali, imajo bolj posrano od gnoja, svinje, konje, krave, purani, ljudje so enaki, se počutim isto sprejet tu in dol, jaz sem se tu rodil ...

S: A bi kdaj povabil k sebi domov prijatelja ...

N: Ja, bi, ja, a odvisno, kdaj ...

S: Ali si imel kdaj možnost govoriti v šoli o svojih navadah, kulturi, izvoru?

N: Ne. (tišina)

S: Pa bi želel o tem govoriti v razredu?

N: Hm ..., da, mogoče, vsaj razumela bi me tista od slovenščine.

S: Ali govorite doma slovensko?

N: Kaj! ... Ja ...

S: Bi še kaj povedal o družini?

N: Boljš je, če smo v Švici. Tu bogataš zasluži 120.000 SIT, najbolj reven pa 40.000 SIT, moj tata pa zasluži skor 4.000 CHF.

S: Ja, ma je tudi življenje bolj drago gor.

N: Ne, ne prav isto je kot tu, še bolj poceni ...

S: Kaj pa za svojo prihodnost, kaj razmišljaš, poklic ...

N: Natakár.

S: Natakár, te to zanima?

N: Ja, saj je tudi moj tata. Sam sem si izvolio.

S: Pa kulturo, jezik, navade ...; boš širil na potomce?

N: (tišina)

S: Kako boš kaj učil svoje otroke ...

N: Ja tako, kot so nas, tako jih bom jaz uču.

Pogovor s fantom mi je delal nemalo težav, saj sem kmalu ugotovila, da fant ne razume dobro slovenskega jezika. Večkrat sem morala določena enostavna vprašanja razložiti. Ob tem mi je pomagal tudi starejši brat, ki bolj obvlada slovenski jezik. Poudaril je, da se doma vsi pogovarjajo srbsko, čeprav je sogovornik v intervjuju zatrdil, da govorijo slovensko. Fant se je trudil govoriti lepo slovensko, vendar je ob tem uporabljal naglas materinščine. K dobremu obvladovanju maternega jezika gotovo pripomore pogosta uporaba le-tega. Fant namreč večino časa preživi v matični družini, ki je sicer neurejena, razslojena, ali z vrstniki, s katerimi govori le materni jezik. Zgolj v šoli ima priložnost govoriti slovensko. A prav tukaj je dodaten nespodbuden dejavnik za učenje drugega jezika, saj fant doživlja močno diskriminacijo zavrlo drugačne narodnosti s strani učiteljice slovenščine. Čeprav se fant čuti dobro sprejetega v slovenskem okolju in v Bosni, pravi, da bi bilo bolje živeti v Švici. To si lahko razlagamo kot posledico neusklajenih agensov socializacije, ki pripeljejo lahko do odpora pred pritiski in poleg drugih dejavnikov vplivajo na specifično dojetanje lastne etnične pripadnosti (Lukšič-Hacin, 1995). Kako je potemtakem fant v resnici integriran v obeh družbah?

Sklepne misli

Naj strnem svoja razmišljanja in ugotovitve različnih avtorjev o dvojezičnosti druge generacije priseljenih z mislimi Prebeg-Vilkejeve (1995: 106): »Kolikor si je že treba prizadevati, da otrok ohrani jezik svoje prve domovine ali se ga nauči, je bistveno, da obvlada tudi jezik nove okolice - razen če družina ne načrtuje skorajšnje vrnitve - kajti otrok se bo prej ali slej moral vključiti v to

okolje kot njegov polnopravni član.«

Če je bil prispevek v večjem delu namenjen razglabljanju o preteklih dogodkih, želim vsaj v zaključku usmeriti pogled in razmišljanja v aktualna dogajanja in prihodnost. Živimo v Evropi. Moč Evrope je v raznolikosti njenih kultur in jezikov, ki dajejo pečat posameznim državam in regijam. Z odprtimi mejami prihaja to vedno bolj v zavest številnim delom evropskega prebivalstva, ki se je naučilo spoštovati drugačnost sosedov in jo navsezadnje tudi sprejema. Varstvo narodnih manjšin kot del varovanja človekovih pravic je tako naloga prihodnosti za miroljubno Evropo. Toda varovanje ni samo pravno varstvo oziroma pravna pomoč, temveč predvsem praktična pomoč za ohranjanje tradicionalne identitete, jezika in kulture, kar je pravzaprav prispevek k bogastvu vsake države. Vsakdo ima pomembno nalogo sprejeti dejstvo, da tudi danes živijo v posameznih državah ljudje z drugačno kulturo in jezikom, kot ju imajo pripadniki večine, ki daje državi ime, in da imajo ti ljudje iste neodtujljive človekove pravice razvijati svojo kulturo in negovati svoj jezik brez diskriminacije v primerjavi z drugimi državljani, pri čemer jih morata podpirati država in družba (Gossman, 1999).

Literatura

Berger, P., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Čok, L. (2003). *Vloga jezika manjšine v slovenskem izobraževanju: primer Slovenske Istre*. Pridobljeno 7. 8. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.zrc-sazu.si/giam/g34.htm>

Ebert, T. (1991). Political Semiosis in/of African Cultural Studies. *The American Journal of Semiotics*, 1–2, s. 117.

Jordan, M. (1996). *Neslovenski otroci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lukšič-Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Lukšič-Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.

Novi primeri izbrisov ali apartheid po Slovenko. (2003).

Pridobljeno 7. 8. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.dossierkorupcija.com/clanek.asp?NewsID=285>.

Gossman, R. (1999). Pravno in praktično varstvo nacionalnih manjšin in drugih etničnih narodnih skupin v Evropi. Pridobljeno 7. 8. 2005 s svetovnega spleta: http://www.ds-rs.si/dejavnost/predavanja/besedila_pre/Gossman.htm.

Prebeg-Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki*. Ljubljana: Sanjska knjiga.

Vizjak, M. (1979). Moje učiteljevanje na tujem. Slovenski koledar '80. Ljubljana: SIM, s. 229.

Zalokar, J. (1988). Duševne stiske in bremena izseljenstva: izziv ali poguba. V *Slovenski koledar 1989*. Ljubljana: SIM, s. 150–153.

Strokovni članek, prejet avgusta 2005.

Hiperprotektivnost v institucionalni vzgoji

Overprotection in the institutionalised education

Simona R. Ožek

Povzetek

Simona R. Ožek, mag. soc. ped., Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik, Novi trg 43a, 1241 Kamnik. *Prispevek se ukvarja s pojavom hiperprotektivnosti v institucionalni vzgoji. Izhaja iz predpostavke, da je za profesionalne vzgojitelje nujno, da pri svojem delu upoštevajo strokovno ozadje, medtem ko si kot starši lahko privoščijo, da delajo po občutku. Opredeli pojem hiperprotektivnosti in njene vplive na otrokov psihični razvoj. Pri tem se opira na teorijo razvojnega procesa separacije in individualizacije Margaret Mahler. Poudari pomen posameznih faz v tem procesu, še posebej prakticiranja, ki je pri gibalno oviranih osebah moteno. Institucionalno vzgojo predstavi v luči samostojnosti, ki je eden izmed pomembnih vzgojnih ciljev. Izpostavi vpliv hiperprotektivnosti na razvoj posameznikove samostojnosti in pokažem, da se hiperprotektivnost in samostojnost izključujeta. Predpostavlja, da je institucionalna vzgoja gibalno oviranih mladostnikov zaradi različnih vzrokov hiperprotektivna, kar onemogoča*

uspešno delo, če uspešnost merimo z doseganjem ciljev, ki smo jih postavili. Opredeli prilagojeno prakticiranje, ki omogoča, da se izognemo hiperprotektivnosti.

Ključne besede: *hiperprotektivnost, institucionalna vzgoja, gibalno ovirane osebe, separacija in individualizacija, prilagojeno prakticiranje, profesionalni vzgojitelj*

Abstract

This article deals with the phenomenon of overprotection in the institutionalised education. It is based on the assumption that professional educators must apply their professional knowledge whereas the children's parents can afford to follow their feelings. The study defines the notion of overprotection and how it affects the child's mental development. In this, it draws on the Margaret Mahler's theory of the developmental processes of separation and individualisation. It underlines the importance of specific stages in this process, of the practicing in particular, which is impaired in persons with physical disabilities. The institutionalised education is presented from the aspect of independence which is one of the key educational objectives. The article looks at how overprotection affects the development of one's independence and concludes that overprotection and independence are not compatible. There is an assumption that institutionalised education of physically disabled young people is overprotective for a variety of reasons which stand in the way of successful work if success is measured by the goals we set. The article examines adjusted practice which would enable us to avoid overprotection.

Key words: *overprotection, institutionalised education, physically disabled persons, separation and individualisation, professional educator*

Kaj je hiperprotektivnost?

Beseda hiperprotektivnost izhaja iz angleškega izraza »overprotection«. Uporabljata se tudi slovenski različici prezaščitenost ali prevarovanost. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika ne najdemo hiperprotektivnosti niti prezaščitenosti in prevarovanosti.

Hiperprotektivna vzgoja predpostavlja, da je ves svet ena sama nevarnost, in starši skušajo otroka vnaprej obvarovati pred vsako neugodno izkušnjo, po drugi strani pa mu ne pustijo početi stvari samostojno (Praper, 1995).

Avtorji Levy (1931, po Thomasgard in Metz, 1997) ter Holmbeck in drugi (2002) so izpostavili pet dimenzij hiperprotektivnosti:

- prekomeren telesni in socialni stik,
- podaljšana infantilna vzgoja,
- aktivno zaviranje samostojnega vedenja in socialne zrelosti,
- pretiran ali preveč popustljiv starševski nadzor,
- pretirana anksioznost pri opravljanju starševske vloge.

Prekomeren telesni in socialni stik se kažeta kot pretirano poseganje čez osebne meje otroka tako na telesnem kot socialnem področju. To pomeni, da starši namesto otrok samih skrbijo za njihovo telo in prav tako urejajo socialne stike namesto njih tudi takrat, ko bi otroci to zmogli že sami.

To se odraža tudi v podaljšani infantilni vzgoji, ko starši otroka dojemajo kot mlajšega in bolj nebogljenega, kot je v resnici, ter ne upoštevajo zakonitosti razvoja. Nanj se obračajo kot na otroka, čeprav to ni več.

Na tak način starši aktivno zavirajo razvoj samostojnega vedenja in socialne zrelosti. Temu se pridruži še pretiran ali preveč popustljiv starševski nadzor, ki onemogoča pravo mero spodbude in opore pri razvoju otrokove samoaktivnosti. Ob vsem tem starši čutijo tesnobo oziroma nedoločen strah pri opravljanju svoje starševske vloge.

Avtorji na tem mestu ne govorijo o vzrokih za nastanek hiperprotektivnosti, ampak samo opišejo, kako se starševska hiperprotektivnost kaže.

Da bi lažje razumeli hiperprotektivnost (prezaščitenost), moramo

najprej razumeti protektivnost (zaščitenost). Povedano drugače je prezaščitenost povečana dimenzija zaščitenosti. Pomen zaščitenosti in njena funkcija pri razvoju otroka sta prav tako ključna dejavnika za razumevanje hiperprotektivnosti oziroma prezaščitenosti. Tako lahko hiperprotektivnost izpeljemo iz čustva zaščitenosti, ki je definirano: »Čustvo, ki je rezultat postopka, s katerim je izginil ali se zmanjšal strah /.../ Pri otrocih, ki so zaradi svoje eksistenčne pozicije nemočni, da bi se kompetentno znašli v svetu, ki jih obkroža, se strah pogosto pojavlja. Starši s svojimi postopki ščitijo otroka pred svetom, s tem ko jim omogočajo čustvo zaščitenosti /.../ Če starši ščitijo otroka pred nerealnim izvorom nevarnosti, samo podkrepijo otrokovo izkrivljeno razumevanje stvarnosti. Otroke je potrebno zaščititi, vendar jim je prvenstveno potrebno predstaviti realnost nevarnosti.« (Milivojevič, 1999: 455, 648.)

Tukaj imamo opravka z dvema percepcijama. Najprej gre zato, kako starši dojemajo otrokove zmožnosti in sposobnosti in skozi to ocenjujejo realnost nevarnosti za otroka. Tako si lahko razlagamo realni izvor nevarnosti. Obstajajo situacije, ki so nevarne tudi za odrasle in kompetentne posameznike – in tem situacijam bi lahko rekli realni izvor nevarnosti. Vendar v teh situacijah odrasli navadno ne potrebuje zaščite od drugih, ampak se zna samo tako ali drugače zaščititi. Obstajajo pa tudi specifične situacije, ki so nevarne otrokom, saj so še nekompetentni, da bi se znašli v svetu in se sami zaščitili, zato so za njih tudi te situacije realni izvori nevarnosti. Nerealni izvori nevarnosti pa so tiste situacije, ki niso ogrožajoče za odrasle in z razvojem otrokovih kompetenc postopoma niso ogrožajoče niti za otroke. Pri hiperprotektivnosti gre tako lahko za napačno percepcijo staršev, ki razumejo situacijo, v kateri se je otrok znašel, v kontekstu njegovih zmožnosti za nevarno in otroka zaščitijo tudi tedaj, ko to ne bi bilo treba, ali pa za splošno percepcijo staršev, da so relativno varne situacije nevarne, kar nima neposredne zveze z otrokovimi sposobnostmi. V tem primeru lahko govorimo o motenem občutku za realnost pri starših, ki se prek hiperprotektivne vzgoje prenese na otroka.

Zaščitenost tako lahko razumemo v kontekstu interakcije med otrokom in starši, ko starši otroka ščitijo takrat, ko upoštevajo njegove realne zmožnosti. Tako imamo na eni strani starše, ki so kompetentni, da se znajdejo v svetu in realno presojujejo tako o otroku kot o svetu samem, in na drugi strani otroka, ki je v primerjavi s

starši realno nekompetenten in v določenih situacijah potrebuje zaščito.

Pri hiperprotektivnosti gre tako za interakcijo staršev, ki so premočni in ne delujejo v skladu z realnostjo, in otroka, ki je v tem primeru prešibak glede na realnost in mu ni nič dovoljeno.

Žorž (2002) hiperprotektivnost imenuje prevarovanost in pravi, da lahko prevarovanost nastopi tudi samostojno.

Značilnosti prevarovanega otroka so:

- nepoznavanje življenja,
- odvisnost od staršev,
- nezmožnost samostojnosti.

Hiperprotektivnost torej pomeni, da se posamezniku v situacijah, ko bi lahko samostojno nastopil in tvegala uspeh ali poraz ter se nekaj pomembnega naučil, s tem, ko se mu dejavnost prepove oz. naredi namesto njega, takšna izkušnja onemogoči. Otrok je deležen stalne pozornosti z namenom, da se ga zaščiti pred nevarnostmi, ki prežijo nanj.

Vpliv hiperprotektivnosti na razvoj otroka

Po Mahlerjevi (Mahler idr., 1975) se razvojni proces do tretjega leta otrokove starosti, ko se zgodi tako imenovano psihološko rojstvo in otrok postane individuum, imenuje proces separacije in individualizacije. Da otrok postane individuum in se iz biološkega bitja spremeni v psihološko, morajo steči kompleksni procesi. Otrok iz biološke povezave, kjer je devet mesecev v popolni odvisnosti, postane avtonomno psihološko bitje, ki že ima izgrajene osnovne nastavke za razvoj v avtonomnega odraslega človeka. Da ne bi bil prehod prehud, otrok popolno biološko odvisnost kmalu po rojstvu nadomesti s tako imenovano simbiozo, ki mu omogoči postopno izgrajevanje samostojnosti. Iz nje postopoma izstopa, kar imenujemo separacija, medtem ko razvoj predstave o lastnih značilnostih, ki se razvije na podlagi lastnih izkušenj, imenujemo individualizacija. Individualizacija pomeni razvoj intrapsihične avtonomije in identitete ter razvoj funkcij ega (spomin, zaznavanje, kognicija, občutek za realnost). Oba procesa – tako separacija kot individualizacija – potekata v medsebojni interakciji in omogočata

strukturiranje psihičnega aparata.

Strukturiranje psihičnega aparata, kot ga je opisala Mahlerjeva, je proces, ki je normalen in univerzalen. Podala je faze, ki si logično sledijo. Da lahko pride do separacije in individualizacije, sta najprej potrebna avtizem in simbioza, šele potem pride do separacije in individualizacije v ožjem smislu.

Faze razvojnega procesa separacije in individualizacije:

- avtizem (do 6. tedna),
- simbioza (od 6. tedna do 6. meseca),
- začetek separacije in individualizacije (od 6. meseca do 3. leta),
- končna separacija in individualizacija ter psihološko rojstvo.

Začetek separacije in individualizacije zajema še štiri podfaze:

- diferenciacija (od 6. do 10. meseca),
- prakticiranje (od 10. do 16. meseca),
- približevanje (od 16. do 24. meseca),
- proti konstantnosti objekta (tretje leto).

Za potrebe tega prispevka si bomo podrobneje pogledali podfaze diferenciacija, prakticiranje in približevanje.

V fazi diferenciacije otrok začne ločevati med sabo in materjo ter med materjo in drugimi ljudmi. Pomembno je, da začne najprej ločevati druge objekte med seboj in šele potem med materjo in seboj. Ta faza se razvije nekje v šestem mesecu, ko otrok že pokaže, da loči med svojim in materinim telesom. Začne raziskovati njeno telo, s tem ko jo vleče za lase, ji daje hrano, se odmika od nje, jo ogleduje in na tak način postopoma ve, kaj pripada njenemu telesu in kaj ne. Na podoben način začne opazovati tudi tuje ljudi, ki ne spadajo v krog referenčnih oseb ter v času »osemmesečne bojazni« že pokaže anksioznost pred tujci. To je pomemben pokazatelj, da je otrok spoznal, kdo je njegova referenčna oseba in kdo ni. Z nastalo anksioznostjo se sooča in jo premaguje tako, da uporablja tranzitorne objekte in situacije. Zelo pomemben dejavnik uspešnega razvoja na tem mestu je dobra simbioza, ki s temeljnim zaupanjem spodbuja radovednost in odkrivanje okolja.

Razvoj telesnih funkcij nekje pri desetih mesecih otrokove starosti spodbudi fazo prakticiranja. Razvoj gibalnega aparata pred otroka postavi nove naloge in izzive. Predvsem se otrok odmika

od objekta, kjer si pridobiva nove izkušnje in doživlja separacijski strah.

Obdobje praktikiranja se deli na dve podfazi:

1. Zgodnja faza praktikiranja, v kateri se otrok postopoma že odmika od objekta, s tem ko se začne plaziti, kobacati in postavljati pokonci.
2. Prava faza praktikiranja, ko se lahko otrok s pomočjo pokončne lokomotorike še bolj odmakne od objekta in bolje prakticira.

Obdobje praktikiranja predstavlja otrokovo aktivnejšo vlogo, s katero otrok uravnava oddaljenost od matere in njeno bližino. Spoznava svet okoli sebe in mater v tem svetu. Ob ustrezni simbiozi zadovoljno odkriva in raziskuje svoje fizično okolje ter svojo energijo usmerja v lokomotorne funkcije ter druge avtonomne funkcije ega. Mati v tem obdobju predstavlja močno čustveno oporo, ki jo potrebuje, ko se na poti raziskovanja sreča s strahovi in nevarnostmi. Ob vsem tem se razvijajo otrokove funkcije ega in oblikuje se identiteta; slednja predvsem v smislu otrokovega občutka za lastne zmožnosti. Tako otrok dopolni predstavo o sebi in svojih sposobnostih. Tu nastajajo osnove za razvoj samospoštovanja in občutek samostojnosti. Ta občutek nastaja na podlagi odkrivanja realnosti in testiranja svojih zmožnosti ter nadzora v tej realnosti. Otrok se ob svojih zmožnostih počuti ponosnega, prisotna so občutja grandioznosti in omnipotence. Bistveno vlogo igra materina podpora in spodbuda v tem kontekstu, saj otrok sprva še ne zmore sam premagovati separacijskih strahov, ki se pojavljajo na poti eksperimentiranja in praktikiranja. Potrebuje stalno prisotnost matere v vidnem polju, na katero lahko računa, ko nastopi kriza. Če se mati oddalji, je zbežan, kar pokaže z jokom. Na tak način se zaveda, da manjka pomemben del simbioze in z zbliževanjem z materjo dosega zadovoljstvo. To obdobje ponovnega namenskega zbliževanja se imenuje faza približevanja.

Faza približevanja se izmenjuje s fazo praktikiranja in je nekje bolj očitna v šestnajstem mesecu otrokove starosti. Deli se na tri obdobja:

1. začetno obdobje faze približevanja,
2. kriza faze približevanja,
3. razrešitev krize približevanja.

Razvoj gibalnega aparata otroku omogoča distanciranje od objekta, medtem ko mu razvoj kognitivnih sposobnosti omogoča zavedanje ločenosti in predvidevanje ovir ter nevarnosti, ki jih otrok pri oddaljevanju srečuje. Separacijska anksioznost, ki ob tem nastane, se kaže najprej kot strah pred izgubo objekta in kasneje kot strah pred izgubo ljubezni tega objekta.

Otrok v tej fazi namerno išče telesni kontakt z materjo in se mu hkrati izogiba. Mati mu ne predstavlja več samo baze, ki mu zadovolji potrebe po tolažbi, opori itd., ampak mu predstavlja osebo, s katero želi deliti svoje izkušnje in sposobnosti. Tako jo vabi in spodbuja, da se mu pridruži v igri ter deli z njim predmete, ki so mu pomembni. Pri tem igrajo pomembno vlogo tudi vokalizacija in kretnje. Otrok tako svojo aktivnost še poveča, saj svojo avtonomnost že brani; sicer v tem času še samo z ne-stavki, povišano agresivnostjo in negativizmom.

Bolj se začne zavedati tudi ločenosti od drugih otrok in želi imeti nekaj, kar ima nekdo drug. Začne doživljati zadovoljstvo tudi v socialni interakciji in ne samo v raziskovanju sveta na podlagi motoričnega razvoja. Začne vstopati v interakcije z drugimi ljudmi znotraj družine (oče) in tudi zunaj nje. Pojavi se simbolična igra in tako napreduje njegovo spopadanje s separacijsko anksioznostjo ob odsotnosti matere. Da bo v tem obdobju otrok uspešno pridobival in razvijal kapacitete ega, je potrebna mati, ki je konstantno čustveno dosegljiva in hkrati pripravljena pustiti otroka svojo pot, kar je zanjo velikokrat velik zalogaj.

Ker je za otroka v obdobju približevanja značilen konflikt med strahom pred izgubo objekta in strahom pred požrtjem, hkrati pa se začne zavedati tudi, da so starši ločeni posamezniki, ki imajo svoje interese, nastopi nekje med osemnajstim in štiriindvajsetim mesecem kriza približevanja, ki se kaže kot (po Žvelc, 2003):

- povečana ambivalenca otroka do matere,
- povečana reakcija na tujce,
- neodločnost,
- separacijska anksioznost.

Otrok približno pri enaindvajsetem mesecu najde optimalno distanco do matere, vendar je potrebnega še veliko časa, da se učinki razvoja utrdijo, konsolidirajo. Razvoj individualizacije otroku

omogoča distancirano delovanje in tudi delovanje ob materini odsotnosti.

Praper (1995) ugotavlja, da hiperprotekcija kvarno vpliva na otroka, ker:

- ustavlja njegov proces individualizacije,
- znižuje njegov interes za aktivno udeležbo,
- ne podpira razvoja predstavnih kapacitet,
- jemlje pogum za igro skozi jezik,
- predstave in simbolizacijo.

»Hiperprotektivnost in prepogosta svarila, pa tudi brezbržnost utegnejo otroka močno zavreti na tem področju. Ni zanemarljivo vprašanje, kakšno podobo o obdajajočem svetu in sebi si otrok ustvarja ob prakticiranju in približevanju. Slednje odločilno vpliva na proces oblikovanja identitete.« (Praper, 1999: 110.) Povedano drugače: hiperprotektivnost zavre otrokovo prakticiranje in s tem onemogoči, da bi se otrok z izkušnjami razvijal in oblikoval.

Motnje prakticiranja v procesu separacije in individualizacije pa lahko pripeljejo tudi do motenega celotnega procesa separacije in individualizacije.

Da ima hiperprotektivnost velik vpliv na razvoj otroka in njegovo osebnostno strukturo, so potrdile tudi številne raziskave.

Tako je Levy (po Thomasgard in Metz, 1997) v svoji raziskavi poudaril, da imajo otroci, ki so bili hiperprotektirani, nizko samopodobo in slabše razvite socialne kompetence.

Parker (1983, po Žvelc, 2003) je v svoji raziskavi potrdil povezavo med starševsko hiperprotektivnostjo in povečanim tveganjem za razvoj depresije, anksioznih motenj in težav pri intimnih medosebnih odnosih.

Reti in drugi (2002) so povezali materino hiperprotektivnost in nizko stopnjo starševske skrbi z antisocialnimi osebnostnimi potezami.

Holmbeck in drugi (2002) so ugotovili, da obstaja povezanost med hiperprotektivnostjo in nizko stopnjo samostojnega odločanja ter manjšo verjetnostjo, da bi starši dovolili samostojnost svojim otrokom v prihodnosti. Prav tako so potrdili, da sta kljubovanje in upor najbolj pogosti posledici hiperprotektivnosti. Med posledicami hiperprotektivnosti so navedli tudi depresijo.

Hiperprotektivnost pri vzgoji gibalno oviranih oseb v primarnem okolju

Green in Solnit (1964, po Thomasgard in Metz, 1997) sta se ukvarjala s konceptom »ranljivega otroka«, ki predstavlja otroka z življenjsko ogrožajočo boleznijo in ki kasneje kaže težave v vedenju in razvoju. Poudarjala sta, da je materinska hiperprotektivnost mehanizem, ki povezuje otrokovo bolezen s kasnejšimi težavami v razvoju.

Kasnejše študije (McCormick, Shapiro, Starfield, 1982, po Thomasgard in Metz, 1998) so pokazale, da je starševska hiperprotektivnost povezana z dojemanjem staršev, da je njihov otrok ranljiv in krhek, ne pa z dejanskim stanjem bolezni. Starševska percepcija je tista, ki povzroči, da starši ne zahtevajo dovolj od otrok, kar se tiče motoričnega, socialnega, intelektualnega in osebnostnega razvoja, ne pa bolezni ali bolezensko stanje samo.

Raziskava iz leta 2002 (Holmbeck idr., 2002) je pokazala, da so starši otrok s spino bifido pomembno bolj hiperprotektivni kot straši, ki imajo zdrave otroke. Pri tem je hiperprotektivnost povezana z manj avtonomije in večjimi težavami pri odnosih s socialnim okoljem kot pa s samim sabo.

Večina avtorjev, ki se tako ali drugače ukvarja z gibalno oviranostjo in otrokovim razvojem, omenja hiperprotektivnost kot pomemben dejavnik vzgoje gibalno oviranih oseb. Poleg omenjenih še (Neuman, 1967; Urli, Philipps in Bezić, 1990; Davis, 1998; Milivojević, 2000; Paljhan, 2002).

Novejša domača raziskava (R. Ožek, 2004) potrjuje, da so starši gibalno oviranih oseb (gre za gibalno oviranost od rojstva) bolj hiperprotektivni kot starši oseb, ki niso gibalno ovirane.

Pri gibalno oviranih osebah tako obstaja nevarnost, da hiperprotektivnost predstavlja pomemben dejavnik, ki bo vplival na razvoj psihične strukture, saj so starši gibalno oviranih oseb bolj hiperprotektivni kot starši zdravih oseb. Hiperprotektivnost vpliva na prakticiranje, le-to pa na celoten proces separacije in individualizacije.

Razvojni proces separacije in individualizacije je pri gibalno oviranih lahko moten zaradi motenega prakticiranja, ki je poleg

hiperprotektivnosti moteno tudi zaradi gibalne oviranosti same.

Za prakticiranje gibalno oviran otrok potrebuje okolje, ki ni hiperprotektivno in ki prakticiranje prilagodi otrokovim zmožnostim. Temu bi lahko rekli prilagojeno prakticiranje. Prilagojeno prakticiranje pomeni pomoč pri prakticiranju, pri čemer starši ustvarijo pogoje, pridobijo pripomočke in pripravijo gibalno oviranega otroka na prakticiranje. Prilagojeno prakticiranje bi tako bila dodatna in ena izmed prednostnih nalog za starše, saj otrok to fazo samostojno težko izpelje – v nasprotju s sedanjo situacijo, ko se starši s to fazo ne ukvarjajo posebej oziroma jo s hiperprotektivnostjo samo še zavirajo.

Hiperprotektivnost in profesionalna vzgoja

Gibalno oviran mladostnik je bil kot otrok največkrat pasiven opazovalec namesto aktiven eksperimentator, najverjetneje zaradi prepričanja staršev, da ni toliko sposoben, in posledičnega strahu, da se mu bo kaj zgodilo. Z drugimi besedami je bil hiperprotektiran. Na tak način se je gibalna omejenost nadgradila še z omejeno samostojnostjo.

Otrok prenese iz otroštva zaradi motenega procesa separacije in individualizacije (v okviru katerega je moteno prakticiranje zaradi gibalne oviranosti kot take in hiperprotektivnosti) izkrivljeno podobo stvarnosti, neizoblikovano identiteto, omejene temelje za razvoj samostojnosti in avtonomnosti, slabe socialne veščine idr. Kot tak pride v institucijo, kjer se sreča z nami, profesionalnimi vzgojitelji. Proces separacije in individualizacije se v času adolescence do neke mere ponovi in temu rečemo druga individualizacija (Blos, 1967, po Žvelc, 2003). Hiperprotektiran gibalno oviran otrok iz domačega okolja pride v institucijo kot hiperprotektiran adolescent. Profesionalni vzgojitelj deluje po principu zastavljenih vzgojnih ciljev in eden izmed bistvenih je samostojnost in avtonomnost mladostnika.

Vzgojitelj kot profesionallec dela v skladu s ciljem in tako, da mladostnika uči tistega, kar zmore le-ta sam – in ga na tak način osamosvaja.

S tem bo dosegel ne samo to, da bo mladostnik šel v banko in

trgovino, se peljal z avtobusom ali vlakom, nekaj skuhal, ampak bo ob vsem tem pridobil izkušnje in občutek sposobnosti ter realen odnos do sebe in sveta, s tem pa avtonomnost.

Vzgojitelj naj bi odigral vlogo, ki je niso uspeli starši, in sicer s tem, ko verjame v mladostnikove sposobnosti in ga ščiti samo takrat, ko gre za realno nevarnost in dejansko mladostnikovo nesposobnost, če želi delati v skladu s teorijo in stroko. Poišče tiste načine prakticiranja, ki so značilni za vsakega posameznika, nudi mladostniku čas in prostor, da prakticira na svoj način, izvaja prilagojeno prakticiranje. Tako se iz mladostnikove dejanske odvisnosti (zaradi objektivnih nezmožnosti, npr. premagovanje stopnic ...) ne naredi še večje odvisnosti, ampak samo to, kar v resnici je.

Zaključek

Starši imajo pravico, da vzgajajo otroke po svojem občutku in prepričanjih, četudi se izkaže, da ne delajo najbolje. Profesionalni vzgojitelji si tega ne smejo privoščiti, ampak morajo delovati v skladu s stroko. Starši so lahko hiperprotektivni, vzgojitelj ne sme biti.

Mladostnik se bo kaj naučil samo tako, da bo imel prosto pot in da bo obvezno delal tudi napake, se pri prakticiranju »opekel«, doživel, kaj neprijetnega – ter tako izkusil omejitve sebe in sveta. Samo na tak način bo pridobil večjo samostojnost. Vprašanje je, koliko institucije uspejo tvegati in zagovarjati to, da se mladostniku mora zgoditi tudi kaj neprijetnega, da bo postal samostojen, ter koliko popustijo (starši, tožbe, okolje) in postanejo same hiperprotektivne. Imajo deklariran vzgojni cilj samostojnost, vendar je vprašanje, koliko odgovornosti so pripravljene sprejeti, da bi ta cilj dosegli.

Literatura

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

Holmbeck, N. G., Johnson, Z., Willis, K. L., McKernon, W., Rose, B., Erklin, S. in Kemper, T. (2002). Observed and Perceived Parental Overprotection in Relation to Psychosocial Adjustment in Preadolescents With a Physical Disability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 96–110.

Mahler, M., Pine, F. in Bergman, A. (1975). *The psychological Birth of Human Infant*. London: Hutchinson.

Milivojević, Z. (1999). Emocije. *Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.

Milivojević, Z. (2000). *TA 202*. Neobjavljeni zapiski iz predavanj.

Neuman, Z. (1976). *Psihologija telesno prizadetih*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Pedagoško znanstvena enota za psihologijo.

Peljhan, M. (2002). *Telesna prizadetost kot rizični dejavnik psihosocialnega razvoja v najzgodnejšem obdobju*. Kamnik: Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik (interno gradivo).

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

Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

R. Ožek, (2004). *Razvojni proces separacije in individualizacije pri gibalno oviranih osebah*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Reti, I. M., Samiels, J. F., Eaton, W. W., Boenvenu. III., Costa Jr., P. T. in Nestadt, G. (2002). Adult antisocial personality traits are associated with experiences of low parental care and maternal overprotection. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 106, 126–133.

Thomasgard, M., Metz, P. (1997). Parental Overprotection and its relation to perceived child vulnerability. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67 (2), 330–335.

Urli, A., Philipps, S., Bezić, I. (1990). Cerebralna paraliza s gledišča psihologa. V M. Križ in drugi (ur.), *Rano oštećenje mozga: cerebralna paraliza*, s. 157–163.

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

Žvelc, M. (2003). *Razvoj slikovnega testa separacije in individualizacije*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Strokovni članek, prejet novembra 2005.

Usposabljanje prostovoljcev in prostovoljno svetovalno delo v zaporu

Training volunteers and voluntary counselling work in prison

Andreja Grobelšek in Karmen Mikek

Povzetek

Andreja Grobelšek, univ. dipl. soc. ped., Teharska cesta 53, 3000 Celje; Karmen Mikek, univ. dipl. soc. ped., Sp. Razbor 64, 3225 Šoštanj.

Ena od oblik dela z mladostniki in odraslimi, ki prestajajo kazen zapora, je tudi svetovanje, ki poteka kot prostovoljna dejavnost, znotraj katere študentje in študentke različnih smeri skušajo preko tedenskih srečanj predvsem skozi pogovor vzpostaviti pristen stik in oblikovati enakopraven odnos z obsojeno osebo. Prispevek nas seznanja z namenom, značilnostmi in praktično izvedbo svetovanja v zaporu na podlagi izkušenj prostovoljnega dela v okviru skupine Samaritan pri društvu Amos v ZPMZKZ Celje. Skozi perspektivo strokovnih predpostavk in praktičnih izkušenj svetovalnega dela lahko predvidimo, katera znanja in spretnosti prostovoljcu oz. prostovoljki pomagajo pri vodenju takšnega svetovalnega odnosa, ki vsem udeleženiim prinaša zadovoljstvo. Zato nekaj prostora namenjamo značilnostim, naravnostim in kompetencam, potrebnim za tovrstno prostovoljno delo, ki prispevajo k produktivnemu odnosu med svetovalcem in svetovancem, in predstavljamo pomen usposabljanja

za prostovoljce in prostovoljke. Skozi odnos se svetovalci srečujejo z različnimi izkušnjami in situacijami, ki sprožajo tako osebne kot tudi strokovne dileme. Tako spregovorimo tudi o vlogi supervizije, ki skupaj z usposabljanjem in praktičnimi izkušnjami sooblikuje polje učenja in podpore za prostovoljce in prostovoljke, ki svoje delo opravljajo v zavodih za prestajanje kazni zapora.

Ključne besede: *prostovoljno delo, zapor, usposabljanje prostovoljcev, supervizija prostovoljcev.*

Abstract

One way of working with youth and adult inmates is counselling, organised as a voluntary activity enabling students from different fields to establish a genuine contact and equal relationship with a convicted criminal by conducting weekly meetings. The article presents the objectives, features and practice of prison counselling based on the experiences gained by conducting voluntary work in Samarijan group at Amos Club at ZPMZKZ Celje. Through the perspective of professional issues and practical counselling work it becomes clear what knowledge and skills would be of help to a volunteer to conduct a satisfying counselling relationship. The article then looks at the features, orientations and competences required for work which would contribute towards a productive relationship between the counsellor and the counselled, and presents the importance of volunteer training. In the course of the counselling, the counsellors encounter all kinds of experiences and situation which open up many personal and professional dilemmas. Finally, the paper addresses the role of supervision which together with the training and practical experiences contribute towards learning and support for the volunteers who work in prisons.

Key words: *voluntary work, prison, training of volunteers, volunteers' supervision*

Uvod

Prostovoljno delo se v zadnjem času uveljavlja na različnih področjih, njegov velik pomen pa vse bolj spoznavamo tudi pri nas. Pojavlja se predvsem na področju pedagoških, socialnih in zdravstvenih dejavnosti. Vedeti moramo, da prostovoljci ne predstavljajo zastoj delovne sile, ampak so sodelavci plačanim delavcem.

Ena od oblik prostovoljnega dela z mladostniki in odraslimi, ki prestajajo mladoletniški zapor ali kazen zapora, je tudi svetovanje. Tako v slovenskih zavodih svetovanje ne poteka le v sklopu oddelka za vzgojo, temveč tudi s strani zunanjih sodelavcev, predvsem prostovoljcev. Takšno prostovoljno svetovalno delo opravljajo študentje in študentke različnih študijskih smeri, njegov glavni namen pa je preko tedenskih srečanj predvsem skozi pogovor vzpostaviti stik in oblikovati enakopraven odnos z obsojeno osebo, kar omogoča nove izkušnje in poglede na različne segmente življenja tako svetovancu kot tudi svetovalcu.

Ker pa sta delo in vloga prostovoljcev v zaporu specifična in glede na dejstvo, da prihajajo prostovoljci in prostovoljke z različnih študijskih smeri in z različno seznanjenostjo s problematiko mladoletniškega prestopništva, kriminalitete in njene obravnave, se kaže velik pomen spremljanja in usposabljanja prostovoljcev. V okviru tega pomembne vsebine učenja in vire pomoči prispeva tudi supervizijski proces.

Kot pomembno se izpostavi tudi vprašanje koristnosti in pomena tovrstnega dela za vse udeležene v svetovalnem procesu in širšo družbo.

V pričujočem prispevku spregovoriva o značilnostih svetovanja v zaporu na podlagi izkušenj prostovoljnega dela z obsojenci v Zavodu za prestajanje mladoletniškega zapora in kazni zapora Celje ter pripravljanja različnih vsebin za usposabljanje prostovoljcev v okviru skupine Samarijan pri društvu Amos.

Svetovanje kot oblika prostovoljnega dela v zaporu

Najprej spregovorimo nekaj besed o prostovoljnem delu in prostovoljcih.

Mikuš - Kosova (1997) opredeli prostovoljno delo kot vsako delo, ki ga opravljajo ljudje, ki niso službeno nastavljeni za to, da bi ga opravljali, niti niso za svoje delo plačani, opravljajo ga predvsem zaradi pričakovanja določenih psiholoških koristi zase; bodisi zaradi lastnih vrednosti in idealov ali zaradi interesov skupnosti. Avtorica pravi, da se posameznik za prostovoljno delo odloči iz različnih nagibov. Ti so lahko na primer spoznati nove ljudi, razširiti obzorja ali zapolniti prosti čas z dejavnostjo v korist drugih, prostovoljno delo pa je lahko tudi način premagovanja osamljenosti ali učenje novih veščin – posamezniki se za tovrstno dejavnost odločajo tudi zaradi verskih, moralnih in socialnopolitičnih načel. Prostovoljec naj bi bil spontana, zrela, odgovorna osebnost z določeno mero tolerance, nesebičnosti, motivacije in pozitivne naravnosti. Te karakteristike lahko povežemo tudi s prostovoljci, ki opravljajo prostovoljno svetovalno delo v zavodih za prestajanje kazni zaporu.

Orlova in Grudnova (1993) poudarjata, da obsojenec potrebuje ob sebi nekoga, ki ima določene kvalitete in ki lahko zagotovi, da si bo vzel čas in bil z njim pripravljen komunicirati. Svetovalec naj bo človek z občutkom za soljudi.

Osvetliti pa moramo tudi pojem svetovanja, saj gre za svetovalno delo. Zanj Kristančičeva (1995) pravi, da je omejeno na pomoč osebi, da bi rešila svoje težave. Poteka lahko laično, kot pogovor s prijateljem v stiski, ali na profesionalni ravni, ko govorimo o pogovoru v instituciji s strokovnjakom – kot individualna ali skupinska oblika pomoči. Jelenc (1982) pa glede na kriterij strokovnosti loči tri vrste svetovanja: laično, polstrokovno in strokovno. Za nas je pomembno predvsem laično svetovanje, ki ga Jelenc (prav tam) opredeljuje kot pogovor s prijateljem v stiski, pomoč znancu. Pomembno je namreč, da imamo nekoga, h kateremu se lahko obrnemo po nasvet in oporo. Temelj svetovanja je, da je človeku mogoče pomagati z izkušnjami. V primeru svetovanja ne gre le za dajanje nasvetov in informacij, ampak tudi za nudenje čustvene opore. Človeku v stiski je pomembno, da ga nekdo posluša, da se lahko izpove in s tem

zmanjša čustveno napetost. Laično svetovanje je prisotno v vseh sferah življenja, kar kaže, da je nestrokovno svetovanje prav tako uspešno in učinkovito.

Ljudje, ki ne prestajajo kazni zapora, so po našem mnenju takšnega svetovanja deležni znotraj svoje socialne mreže. Obsojenim osebam je ta možnost v veliki meri odvzeta, vrzel pa lahko vsaj delno zapolnijo svetovalci. Tudi Orlova in Grudnova (1993) menita, da je s svetovanjem obsojencu ponujeno nekaj, kar imamo vsi ljudje – prijatelj, ki mu lahko zaupamo, na katerega se lahko obrnemo v stiski. Svetovanje obsojencu omogoči izkušnjo pozitivnega odnosa, za katerega so obsojene osebe pogosto prikrajšane. Tudi Stovičeveja (2000) govori o svetovanju kot obliki prostovoljnega dela in jo opredeli kot eno izmed oblik pomoči osebam, ki so bile obsojene zaradi storitve kaznivega dejanja na kazen zapora, mladoletniškega zapora ali jim je bil izrečen ukrep oddaje v prevzgojni dom, ter kot o dopolnilnem programu, ki se izvaja ob socialnoterapevtskem modelu dela z osebami, ki jim je odvzeta prostost. Tudi ona se strinja, da je namen svetovanja osebam v zaporu ponuditi možnost, da se z nekom, ki ni niti del družine niti del sistema, pogovarjajo o čemerkoli, kar se jim zdi pomembno. Naloga svetovalcev pa je predvsem prisluhniti osebam in jih vzpodbujati v prizadevanjih za večjo kakovost življenja. Takšne izkušnje pridobivajo tudi prostovoljci, ki delujejo v okviru skupine Samarijan pri društvu Amos v ZPMZKZ Celje.

Namen in značilnosti prostovoljnega svetovalnega dela

V prejšnjem poglavju smo se dotaknili namena svetovalnega dela, zdaj pa nanj pogledjmo še podrobneje.

Že na drugem mestu opozarjamo (glej Grobelšek, 2005), da je treba prostovoljce ob začetku vsakega dela seznaniti z njihovo vlogo, obveznostmi in možnimi obremenitvami, prav tako pa jim je treba predstaviti, kaj lahko pridobijo zase. Izpostavljamo tudi poseben položaj prostovoljcev nasproti institucije in kot prednost navajamo njihovo nevezanost nanjo. Tako naj bi prostovoljci prinašali novo svežino, več humanosti in delo, kjer ne vlada rutina, pri tem pa

vzpostavljali odnose, ki temeljijo na enakovrednem sprejemanju drugega. Vsekakor pa prostovoljno delo ne more biti nadomestilo plačanemu delu, lahko le predstavlja njegovo pomembno dopolnitev. Tudi Mikuš - Kosova (1997) se zaveda pomena prostovoljnega dela, poudarja pa, da je za ustanovo pomembno, da sprejme omenjeno obliko dela kot pomoč, dodatno pridobitev, in ne kot tujek, ki jo ogroža pri njenem delovanju.

Če na tem mestu skušamo oblikovati lastno definicijo namena prostovoljnega svetovalnega dela v zaporu, lahko rečemo, da ga vidimo v tem, da prostovoljec oziroma prostovoljka preko tedenskih dvournih srečanj v zavodu ali na izhodu izven zavoda predvsem skozi pogovor vzpostavi pristen stik in oblikuje enakopraven odnos z obsojeno osebo, kar omogoča nove izkušnje in poglede na različne segmente življenja tako svetovancu kot tudi svetovalcu. V tem pogledu torej izpostavimo nudenje pomoči predvsem skozi odnosni vidik. Tudi Orlova in Grudnova (1993) pravita, da naj bi svetovanje omogočilo drugačno vrednostno komunikacijo, ki se razvije iz pristnih medčloveških odnosov; na emocionalni podpori, ki ni del institucionalne, ampak prostovoljne pomoči.

Svetovalci si v svetovalnem odnosu prizadevajo ohranjati zaupanje sogovornika, skušajo pomagati, da sogovornik sproščeno spregovori, trudijo se, da se bo počutil kot sprejet, spoštovan in enakopraven sogovornik. V osnovnem svetovalnem dogovoru pa svetovalci predvsem izrazijo pripravljenost za poslušanje. Svetovanec lahko pove, kar želi povedati. O čem se pogovarjata, je njuna zadeva, saj svetovalci ničesar ne storijo ali povedo brez soglasja svetovanca. Svetovalci tega ne počnejo zato, da bi svetovance skušali spremeniti, ampak se jih trudijo sprejeti takšne, kot so. Vendar pa si prizadevajo in pričakujejo, da bi odnos temeljil na "fair playu". »Med vsakim svetovalcem in njegovim fantom se vzpostavi posebno razmerje, ki se bogati in razvija in vsak odnos ima svoje posebnosti, ki ga naredijo dragocenega.« (Stovičej, 2000: 128.)

Seveda pa tovrstno prostovoljno delo velikokrat ne poteka povsem gladko in situacija marsikdaj še zdaleč ni rožnata. Tukaj se svetovalci ali svetovalke srečujejo s težkimi življenjskimi situacijami, strahovi, čustvi in težavami. Prostovoljci in prostovoljke se velikokrat znajdejo v stanju, ko se zavedajo vseh občutkov prikrajšanosti, izčrpanosti in izgorevanja. Do tega pogosto pride

zaradi določenih težav in pasti, ki jih našteva tudi Mikuš - Kosova (2002, po Grobelšek, 2005):

- prostovoljci in prostovoljke dobivajo premalo podpore;
- prostovoljci in prostovoljke imajo prevelika pričakovanja od učinkov svojega dela;
- prostovoljci in prostovoljke lahko idealizirajo uporabnike, in zato doživljajo razočaranja;
- možna je pretirana identifikacija in koalicija prostovoljca z uporabnikom, ob čemer postane prostovoljec nekritičen do staršev, učiteljev, psihologa, psihiatra, institucije;
- prostovoljci in prostovoljke včasih škodljivo projicirajo v situacijo svoja lastna predhodna doživetja, izkušnje in odnose;
- prostovoljci oz. prostovoljke delajo preveč in se izčrpajo;
- prostovoljec ali prostovoljka lahko pretirano investira v odnos in v delo: misli, da je dolžan spremeniti uporabnikovo življenjsko situacijo;
- odnos med uporabnikom in prostovoljcem lahko zastane; prostovoljcu se zdi, da se je odnos izpraznil;
- pojavijo se dileme o smiselnosti dela;
- napetost, konflikti v odnosu do mentorjev in organizatorjev ter do zaposlenega osebja;
- prostovoljca lahko izkoriščajo uporabnik, starši, organizatorji in drugi;
- možne so slabe izkušnje prostovoljcev, prizadetost in razočaranje zaradi slabo organiziranega dela, konfliktov, nezadostne podpore;
- čustvene stiske, ker ga organizator emocionalno obremeni z vsebino in naravo dela;
- pomembno pa je tudi vprašanje spola in bližine oz. ohranjanje distance.

Prav tako Grobelškova (prav tam) pravi, da se pojavljajo etične in druge dileme, ki niso v sklopu dogovora, zato se prostovoljec velikokrat ravna po lastni intuiciji. Včasih lahko tudi zaupnost svetovalnega odnosa predstavlja veliko breme. Treba se je zavedati, da svetovanje obsojenim osebam kljub dobri volji in številnim prizadevanjem svetovalca ali svetovalke prinese številna razočaranja

in neuspehe, kar vzbudi dvom o lastni sposobnosti in pravilnosti ravnanja. Ali, kot pravi Stovičeva (2000), je svetovalcem velikokrat težko sprejeti dejstvo, da so se znašli v situaciji, ko samo njihov trud ni več dovolj, saj so rezultati odvisni predvsem od tega, kar so zmorejo in želijo svetovanci – obsojenci.

Zaradi vseh teh razlogov Mikuš - Kosova (2002, po Grobelšek, 2005) med varnostnimi priporočili poleg informiranja, dogovorov in pravil, dobre psihosocialne klime in ustreznega usposabljanja daje posebno mesto ustrezni superviziji.

Usposabljanje prostovoljcev

Večina prostovoljcev je mladih. Prihajajo iz zelo različnih življenjskih okolij, razlikujejo se po spolu, starosti, izobrazbi in izkušnjah, predvsem pa imajo zelo različno predznanje in so različno seznanjeni s problematiko, s katero se bodo srečali pri svojem delu. Kirn - Špolarjeva (2000, po Grobelšek, prav tam) kot skupne lastnosti prostovoljcev navaja to, da so idealisti in entuziasti, da prvič vstopajo v t. i. svet dela, da so polni zaupanja in vneme, polni želja, da bi naredili nekaj dobrega, pametnega, koristnega. In prav zato so silno občutljivi. Vendar pa nimajo izkušenj, nimajo še dovolj znanja, včasih nimajo dovolj realne presoje, in zato morajo imeti ob sebi nekoga, ki jim daje nasvete, ki jih vseskozi stimulira, koordinira, ki jih v bistvu nevidno vodi proti cilju, jim omogoča samostojnost, pa vendar bdi nad njimi; ne kot nadzornik, temveč kot nekdo v ozadju, ki je vedno na razpolago.

Če po mnenju Grobelškove (prav tam) želimo, da prostovoljci učinkovito opravljajo svoje delo in so pri tem tudi sami zadovoljni, ne moremo dovoliti, da bi bili prepuščeni sami sebi. Prav zato imajo praktično vse organizacije, ki organizirajo prostovoljno delo, izdelan sistem vodenja in usposabljanja svojih prostovoljcev. Ochman in Jordan (1993) pravita, da je organizator, ki je hkrati tudi koordinator aktivnosti, dolžan ustrezno organizirati izvajanje svetovanj v instituciji. Poleg ustreznega izbora svetovalcev je njegova naloga tudi omogočiti usposabljanje za delo, motivirati ljudi za delovanje, poskrbeti za skladnost koncepta in prakse s težnjami in sposobnostmi prostovoljnih delavcev ter omogočiti refleksijo opravljenega dela, ki prinaša osebno rast prostovoljcev.

V primeru prostovoljcev, ki obiskujejo ZPMZKZ Celje, je organizator svetovanja skupina Samarijan, ki pa seveda deluje v sodelovanju z zavodom. Prav zaradi zavedanja pomena usposabljanja in potrebe po refleksiji skupina prostovoljce usposablja za njihovo delo, vsebine pa pripravljava socialni pedagoginji. Poleg tega se skupina srečuje tudi na supervizijskih srečanjih z zunanjim supervizorjem. Žorgova (2002) opozarja, da je v nekaterih projektih strokovno usposabljanje prostovoljcev organizirano v obliki predavanj z diskusijo, ki potekajo ločeno od supervizijske skupine, vendar se sama zavzema za koncept, v katerem je študijsko-izobraževalni del usposabljanja prostovoljcev integralni del vsake posamezne supervizijske skupine. Izkušnje kažejo (po Grobelšek, 2005), da je dogajanje v takšni skupini intenzivnejše, večja je stopnja zaupnosti, vsebina izobraževanja in usposabljanja pa se nanaša na konkretno realnost, v kateri prostovoljci delujejo, vendar se zdi, da je pri tem zelo pomembna raven vzdušja, na kar ne smemo pozabiti, saj drugače prostovoljci prehitro dobijo občutek storilnostnega pritiska in ne želijo obiskovati "predavanj".

Poleg pomena usposabljanja znotraj same skupine je pomembno poudariti tudi vidik sodelovanja z institucijo. Žorgova (2002, po Grobelšek, 2005) poudarja, da organiziranje prostovoljnega dela ne bi smelo pomeniti, da prihajajo prostovoljci v določeno ustanovo "od zunaj" neodvisno in brez udeležbe zainteresirane ustanove. Srečanja s strokovnimi delavci se zdijo nujna za čim bolj enostaven potek dela. Ker tudi svetovalci obsojenim osebam v ZPMZKZ Celje predstavljajo skupino, ki prihaja "od zunaj", so nekajkrat na leto organizirana srečanja s pedagoškimi in drugimi delavci zapora, kar mnogokrat olajša razreševanje določenih konfliktov in napetosti, pridobijo pa se koristne informacije, ki pomagajo pri analizi in refleksiji izkušenj na srečanjih skupine.

Žorgova (2002) opisuje proces usposabljanja prostovoljnih sodelavcev in pravi, da navadno poteka na dveh ravneh:

- a) *Na praktični oz. izkustveni ravni* temelji usposabljanje prostovoljnih delavcev na istih načelih, ki naj bi jih prostovoljci uveljavljali pri svojem praktičnem delu. V procesu usposabljanja naj bi zato doživljali tudi enake izkušnje, kot jih bodo pozneje omogočili doživeti tistim, ki jim bodo pomagali.
- b) Poleg izkustveno-praktične ravni je pri usposabljanju za

prostovoljno delo pomembna tudi *teoretska raven*. Poznavanje teorije je koristno zlasti zato, ker omogoča prostovoljcu boljše percepcijo celote in uspešnejše pojasnjevanje posameznih procesov, situacij in oblik vedenja.

Tudi usposabljanja v skupini prostovoljcev, ki se ukvarjajo s svetovalnim delom v zaporu v Celju, združujejo oba elementa. Na teoretski ravni se prostovoljci srečujejo s teoretskimi izhodišči s področij penologije, kriminologije, socialnega varstva, psihologije in drugih. Kot pomembno se pokaže spoznavanje značilnosti totalnih institucij, razne problematike, ki se pojavlja v zaporih, osebnostnih lastnosti obsojenih oseb in njihovega vedenja; skušajo pa se seznaniti tudi z zakonitostmi, potekom svetovalnega odnosa, principi učinkovite komunikacije, spregovorijo tudi o vprašanju vzpostavljanja bližine in ohranjanja distance ter drugih vsebinah.

Flakerjeva, Kronegger, Štularjeva in Nahtigalova (2000, po Grobelšek, prav tam) v anketi, ki so jo izvedli med nevladnimi organizacijami v okvirih programa PROD o obstoječih programih prostovoljnega dela ugotavljajo, da ima skoraj tretjina organizacij težave pri pridobivanju, izobraževanju, vodenju in superviziji prostovoljcev. Vsekakor bi bila tem organizacijam v veliko pomoč kakšna splošna struktura vodenja in usposabljanja prostovoljcev, vendar Žorgova (2002, po Grobelšek, prav tam) zaključuje, da zaradi silne pestrosti vsebin in oblik dela, ki jih zajemajo različne akcije prostovoljnega dela, ni mogoče organizirati splošnega programa vodenja in usposabljanja prostovoljcev, ustreznega za vsako akcijo, v katero se vključujejo. Najbolj učinkovito je, če je program začetnega usposabljanja in supervizijskih srečanj med akcijo sestavljen tako, da je po vsebini in metodah dela prilagojen vsaki akciji posebej.

Poleg usposabljanja se po mnenju Grobelškove (prav tam) pokaže pomen supervizije, ki omogoča razbremenitev in podporo svetovalcu ali svetovalki ter vodenje skozi proces. Posebno pozornost je pri tem treba posvetiti odnosom in komunikaciji. Tako supervizor skrbi za osebno in strokovno rast svetovalcev in svetovalk, saj se ob superviziji izobražujejo, dopolnjujejo in najdejo oporo za svoje delo.

Supervizija in prostovoljno delo

Žorgova (1997) pravi, da je »supervizija posebna učna, razvojna in podporna metoda, ki omogoča posamezniku, da z lastnimi izkušnjami prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretskim znanjem, se razbremeni napetosti in stresov in kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto«.

Če povežemo te značilnosti s prostovoljnim delom v zaporu, ugotovimo (po Grobelšek, 2005), da supervizija svetovalcu lahko pomaga pri iskanju lastnih rešitev za soočanje s težavami, s katerimi se srečuje pri svojem delu, pa tudi pri ozaveščanju svoje vloge in odgovornosti, ki jih določeno delo prinaša. Predvsem pa mu nudi podporo in spodbudo pri njegovem delu. S tem posameznik dobi možnost, da lahko v varnem okolju, tudi ob opori supervizijske skupine, izrazi in reflektira svoja občutja, dileme in vprašanja ter prihaja do novih spoznanj, ki dodatno osvetlijo in obogatijo praktične izkušnje. Tako supervizija s svojimi različnimi funkcijami, oblikami in modeli tvori učinkovito mrežo, ki skozi svojevrsten proces prostovoljcem omogoča priložnost za rast in razvoj. Prostovoljci so velikokrat šibki na področju teoretičnega znanja, zato pa veliko več sebe vlagajo v odnose. Zaradi te značilnosti je supervizija, kjer lahko reflektirajo svoje izkušnje in se iz njih učijo, prav tako pomembna kot strokovno usposabljanje, kjer spoznajo nekatera teoretična izhodišča. Tukaj se ponavadi na različnih področjih prostovoljnega dela pokaže razlika med laičnimi prostovoljci in prostovoljci študenti, ki bodo nekoč na tem področju morda zaposleni kot strokovni delavci, in zato s seboj prinašajo določeno teoretično znanje, ki ga lahko tukaj uporabijo. Ne glede na to pa se prostovoljci učijo preverjanja lastnega delovanja. Prav tako spoznavajo nove oblike ravnanja, ki jih lahko preizkusijo pri svojem delu. Namreč prostovoljec se nenehno vrača nazaj v prakso, zato je zanj pomembno, da vidi smiselnost, konkretnost in uporabnost pridobljenega znanja. Prav zaradi značilnosti prostovoljcev, poudarka na odnosu in vseh težav ter pasti prostovoljnega dela prihaja podporna funkcija supervizije pri superviziji s prostovoljci svetovalci verjetno najbolj do izraza.

Sklepne misli

Prostovoljno delo ima lahko mnogo obrazov. Eden od njih je tudi svetovanje v zavodih za prestajanje kazni zapora. Takšno prostovoljno delo s svojimi značilnostmi in obremenitvami ter specifična populacija uporabnikov zahtevata posebne naravnosti in kompetence prostovoljcev svetovalcev, zato je primerna oblika vodenja, spremljanja in usposabljanja toliko pomembnejša.

Eden od ciljev svetovalnega odnosa je zadovoljstvo vseh udeleženih. Svetovalec ali svetovalka nosita pomembno poslanstvo, vendar moramo poudariti, da ni vse odvisno le od njiju, prav tako ne nosita vse odgovornosti za odnos – le en del. Za drugi del je odgovoren svetovanec obsojenec, ki s svetovalnim dogovorom prostovoljno vstopa vanj. Zavedati pa se moramo še mnogo drugih vplivov – situacije, okolja, institucije ...

Svetovalci se soočajo z mnogimi dilemami in problemi, tudi tukaj grozita rutina in avtomatizem. Včasih se pojavijo občutja nemoči in neučinkovitosti, vendar je trud poplačan, ko se ob slovesu obsojenec ustavi in reče: »Hvala, da te ni bilo strah. Ti si ved'la, da moja duša ni od hudiča.« Ali ko te ponoči zbudi zvonjenje mobilnega telefona in na ekranu zagledaš sporočilo, ki pravi: »Sorry, ker ti pišem ob tako pozni uri, ampak ravno sem pomislil nate in te hotel vprašati, kako si ti. Res ti hvala za tvojo pomoč in trud, ki si ga vložila vame.«

Tovrstno delo še zdaleč ni zaman, zato je pomembno, da svetovalcem in svetovalkam dajemo priložnost za osebno in strokovno rast in razvoj – tako bodo z novim veseljem in pogumom sprejemali vedno nove in drugačne izzive.

Literatura

Grobelšek, A. (2005). Supervizija in prostovoljno delo. *Socialna pedagogika*, 9 (1), str. 39–60.

Jelenc, Z. (1982). *Svetovalno delo pri vzgoji in izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza, Universum.

Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Inserco.

Mikuš - Kos, A. (1997). *Prostovoljno delo pri varovanju zdravja in v zdravstvu*. Ljubljana: Slovenska fondacija.

Ochman, M., Jordan, P. (1993). *Prostovoljci: Dragocen vir*. Ljubljana: Inštitut za politične vede.

Orel, D., Gruden, J. (1993). Svetovanje zapornikom v Sloveniji. *Časopis za kritiko znanosti*, 21 (156–157), str. 83–85.

Stovičej, G. (2000). Delo prostovoljcev z zaporniki – svetovanje osebam v zaporu. V T. Martelanc (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 126–132.

Žorga, S. (1997). Odprte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije. *Socialno delo*, 36 (1), str. 13–20.

Žorga, S. (2002). Kaj lahko ponudimo prostovoljcem in zakaj – Model mentorske supervizije in usposabljanja. V A. Mikuš - Kos (ur.), *Prostovoljci in varovanje duševnega zdravja otrok*. Ljubljana: Slovenska filantropija – Združenje za promocijo prostovoljstva in Kolaborativni center SZO pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, str. 61–71.

Strokovni članek, prejet novembra 2005.

Neskrit Un-hidden

Saša Fužir

Saša Fužir, univ. dipl. soc. ped., Center za usposabljanje delo in varstvo Črna na Koroškem, Center 144, 2393 Črna na Koroškem. Tematika moje druge pesniške zbirke *Mušja kraljica*¹ je povezana z odkrivanjem moje dediščine kot identitete rudarsko-kmečkega okolja ter z zaznavanjem in prilagajanjem na socialne odnose v Ljubljani; v zame novem mestnem okolju, kjer sem bivala, medtem pa hrepenela po svojem. Pa o procesu vračanja nazaj v domovino Koroško.

Nekatere pesmi so lep odraz časa, ko sem ugotavljala, kako se v mestu odražam kot Korošica, in kaj je tisto, česar ne morem zatajiti. Ob vsem hudem veselju in nekaterih travmah v času študija sem se naučila nekaj o vrednotah in bogastvu svoje domovine Koroške. To opisujem, ko pravim, da me v podplatih greje nemir, ki zemlje ne prevara ter da vse spi v krogotoku in se v njem zbuja. S tem povem, da je vsak od nas potomec nekoga, nečesa, nekega časa in prav je, da spozna, česa, saj se to skozi njega hote ali nehote odraža in ga oblikuje. V tem krogotoku življenj je prav, da poiščemo, kaj imamo ali pa nimamo skupnega s preteklimi generacijami in tudi, kaj s prihodnjimi. Začutila sem, katera semena nosim s seboj od rodov, katera so tista, ki sem jih dobro sprejela

¹ V nadaljevanju prispevka natisnjene pesmi predstavljajo avtoričin izbor iz zbirke: Fužir, S. (2005). *Mušja kraljica*. Slovenj Gradec: samozaložba.

in jih lahko tudi dobro uporabljam, živim in predam, ter poznam tista, ki jih bom verjetno predala, pa niso dobra. Topilnica, separacija, metalurgija, akumulatorska, viličarji, ozke soteske, zaprtost, breg, odvisnost od majhne skupnosti, dolge mrzle in lepe zime ipd. Ko sem živela v mestu, je bilo zame zelo pomembno to vedeti. V mestu pa sem spoznala nekaj novih plemen in ljudi, od katerih sem se veliko naučila, od nekaterih sem prejela veliko lepega, od nekaterih pa tudi veliko slabega. Spoznala sem, kot pravim v pesmih, tujce, svoje strahove pred trki, svoje črne luknje rok, omotico svojega sramu, tudi to in »Tam je sprejela jezik, britvico in sol,« kot pišem v pesmi *Poštene zveri*.

Po eni strani sem v tej izkušnji videla, kako je zapustiti svoje domače okolje, ki sem ga ves čas študija pogrešala. Ko pa sem se vrnila, sem po drugi strani pogrešala spet nova poznanstva in odprtost ljudi, njihov posluš, ustvarjalni zagon, možnosti delovanja na raznih področjih, ki so me zanimala, ipd. Predvsem pa sem v vračanje domov vložila toliko energije kakor prej v prilagajanje na zame tako drugačno mestno okolje, mogoče še več, ker sem čutila predvsem odgovornost do vrednot, ki so se med tem časom v meni izoblikovale jasneje. Ko sem se vrnila in zdaj, ko sem doma, vidim, kako ljudstvo Matjaževo spi in čaka na odrešitev kralja in tega kraja, medtem pa tukaj – kot pravimo – na robu sveta kraljuje vse mogoče. Rob sveta lahko seveda sprejmemo kot konec, lahko pa tudi kot začetek. V mladinskem društvu Krsnik, ki smo ga ustanovili v mojih letih vračanja v Črno na Koroškem, pravimo: Čestitamo, zadeli ste v Črno! Vedno se mi je zdelo in zdaj to vem, da mladi na Koroškem živimo premalo zavedno, premalo kulturno in premalo bojevito, da bi bili lahko vzor rodovom po reklu Janeza Mrdavšiča: »Zori, zori mladi rod Koroški, zori za maturo življenja.« To je odvisno od tesne socialne skupnosti, ki je lahko bolj ali manj naklonjena kulturi in njenemu razvoju, zna prepoznati in podpira vrednote mladih, ki prinašajo veliko dobrega. V mojem malem kraju se to gotovo pozna. Veliko resnice je v tem, da smo omejeni z izbiro. Ljudje rečejo – malo v šali malo pa že napol vdano –, češ, kaj boš v Črni – ali si pijanec ali pa športnik. Tako rečejo in tako na mladino tudi gledajo. Črno-belo. Da bi človek našel spodobno mesto, kjer bi lahko v miru in po svoje – torej v svojem miru – popil kavico, se sprostil, se ujel v ritem svoje generacije in našel svoje izrazno mesto v ustvarjanju družabnosti, da bi se človek zabaval,

kot se človeku spodobi in je naravno po njegovi naturi, o tem skoraj gotovo sanja vsak drugi Črnjan ne glede na leta. Pomembno je vedeti, da v kolikor človek ne more potrebe po zabavi dostojno zadovoljiti, lahko to neizživeto dejstvo močno nespodbudno vpliva na celotno področje njegovega delovanja. Ta odvisnost mladine od družbenega ali krajevnega konteksta je sploh eden izmed glavnih in zaskrbljujočih problemov danes. Razen idealnih pogojev za zunanje aktivnosti, predvsem športne, drugih možnosti v kraju ni videti, predvsem ne kulturnih. Vsaka generacija problem rešuje po svoje, nekaj jih je že odsanjalo svoje sanje, veliko jih je obupalo, ducat se jih je kar odselilo v toplejše kraje – vsak se je po svoje spopadel z negotovostjo in neudobnostjo življenja v majhnem, zakotnem kraju province. Pasiva je tukaj bolj kot kje drugje dosegla svoj vrhunec, mladi smo v Črni pristali na trdih tleh. Nekoč smo se ponašali s furmani in gostilničarji, s kovačnicami, obrtniki ter tudi s kulturo in športom, zdaj se le s športom. S kulturo se bomo mogoče kasneje. Tako jasno in očitno je, s čim se ponašamo, da nas to že omejuje. Mogoče se bomo iz tega kdaj izkopal. Jaz imam upanje.

Tudi ob začetku službe, ob vrnitvi domov, sem si zastavila zopet enaka vprašanja kot že enkrat dotlej. Kako se lahko tu spoznam, razvijam in obvladam, kakšna sem, kdo sem? Ko sem prišla v službo, sem bila zelo razočarana in jezna, kako so ljudje pozabili na svojo identiteto. Še zdaj ne sprejemam lagodnosti, v katero lahko zapadem in zaspim; tako jaz kot vsak drugi. Kot pravim v pesmi *Prihranjene besede*, sem občutila še večjo potrebo po tem, da se izrazim, izbrusim svojo govorico. Pomembno je ne pozabiti odločati se in hoditi po neuhojeni poti, čeprav daje situacija vtis, da je zapolnjena z vsemi možnostmi, da si nihče ne more izmisliti česa novega, da so vse pametno že povedali, da smo zastrupljeni s svincem, zasvojeni z obrekovanjem, zaspali v čredi. Za socialnega pedagoga v provinci je to zelo pomembno. Malo je možnosti za službo, ljudje nimajo predstave o delu socialnega pedagoga, sam pa moraš svojo predstavo uskladiti z realnimi možnostmi, kar je težko. Sama sem bila na začetku utrujena manj od dela in bolj od iger, ki te same vpletajo v prazno sredino. Tako utrujena, da sem rada šla na pot iz spanja, na pašo, in sem se še bolj zavedla svoje običajnosti ter vseh preprostih stvari, ki me veselijo v življenju. Najbolj pa se mi je utrujenost izražala v pesmih. Nekdaj so metafore frčale v mislih, mi same padale v naročje, ta utrujenost pa ni obrodila ustvarjalnih sadov.

Vidim tudi, da sem bila sama rada skrita. Prisegala sem na skritost, na skritost v velikem mestu, na skritost v pesmih, na skritost nasploh, kajti skritost me je nekoč rešila. Dostikrat sem tako po skritosti z zaprtimi očmi padala na tla in hotela čarati nevidnost, ki pa me potem ni več reševala. Tudi ko sem prišla v službo, sem še hotela ostati skrita. Ampak potem bi se na tak način strinjala z vsem, kar me pravzaprav moti. Tako sem na delovnem mestu v tako velikem kolektivu jasno prepoznala svojo drugačnost, tudi socialnopedagoško drugačnost. Ko sem hotela kakorkoli napredovati, sem začela opuščati to skritost.

Zato se danes trudim in delam, kot sama vem, da je prav – kolikor lahko in kolikor morem. Vendar skritosti nisem čisto opustila, postala je stil, ki ga skozi pesništvo ohranjam. Sedaj imam upanje in ne smem čakati. In vidim svoje mesto jasneje. Vidim tudi zaključek svoje diplomske naloge, kakršen bi moral biti, moral bi biti bolj socialnopedagoški, bolj moj, opisljiv z besedo – neskrit.

POSVEČENA

*Krstili so me divjaki,
očetje čudaki,
tesarji in lovci, rudarji in kmetje,
furmani in kovači in trgovci.
Nasitili so me
s pekočimi jeziki,
kri bika sem pila.
Žene so me okopale v vinu in medu
mi spletle kite in me pognale,
boso, čez polje.
Za mano so zapele,
da ostaja
na moji koži
vesolje
nikoli prešteti peg
in da me čaka svet.*

DNEVI

*Kadar sem iz vode,
se selim za ognjem.*

*Zemljo jem,
kadar padem iz neba.*

*Koža mi glasno laja,
kadar predolgo ne grem na obisk,
odmev neba postanem,
kadar se zbudim na obrobju sveta.*

*Z očmi narišem robove noči,
kadar me budno kličejo sanje
in moja senca pada na dve strani.*

PRAVA BORBA

*Bodem se z rogovi mraza.
Moji zobje, kot da niso dedovali
ne ostrine, ne trdnosti.
Vogali že dišijo po kolinah,
ko me v nebo vpijoči
priganjajo v priznanje,
da sem potomka krvi,
da me v podplatih greje nemir,
ki zemlje ne prevara.
In se darujem
z dvojno močjo
prežečim modrostim,
jih živim, preden se obrnejo vame,
tam obležijo
in postanejo seme novemu rodu,
breme sledeče pomladi.*

POŠTENE ZVERI

*Vsako noč so šli
kot zaščita mimo njenega okna. Vsakokrat je stavila
na najbolj drobno stvar v leglu.*

*S hladnih tirov je jedla,
da bi rešila klepetave prodajalce ulične preobleke
in obvarovala podrobnosti.*

*V drugih je našla
zanesljivost, v prvih strup,
ki je podtaknjen
ulicam ponoči..*

Tam je sprejela jezik, britvico in sol.

PO BITKI

*Počasi, polagoma nosim hlad
s korakom tiste, ki zna nositi,
zanesljivo, neutrudno prestati viharje.*

*Ti se vrtinčijo,
kot v storžih trosijo seme zime
na mrzle, bele ploskve.*

Polagam si led na oči.

*V križnih labirintih,
v ozkih prehodih,
za zidovi majcenih oken jih najdem.*

*Preživele, utrujene,
zrušene, a še pri močeh.*

*Slekle so kožo,
potopljene v seneno ležišče
počivajo sanje.*

*Razkrivajo
rdeče meso, bele kite.*

Vse je napeto, napeto počiva.

VEDETI VSE PRED TEM

Gozdovi, podeževani

temno zeleno,

smreke, odete

v kosmato govorico

lovcev sezone,

zapoznele pokrajine,

prihajam.

Drevesa obiram smole,

ki jo žvečijo

jeleni pred parjenjem

ter se izogibam slanim potem,

kjer se pasejo srne pred obredi.

Pred sabo postavljam urezana drevesa.

Za sabo puščam oblizane poti.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in

približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo

APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:
Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- primer za prispevek v zborniku ali knjigi:
Nastran-Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzrok, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex, s. 11-32.
- primer za članek v reviji:
Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6 (4), 395-404.
- primer za zbornik v celoti:
Kanduč, Z. (ur.). (2002). *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- primer za diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo:
Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- primer za drugo neobjavljeno delo:
Ambrožič, F., & Hudobivnik, A. (1999). *Citiranje in navajanje virov po APA - Slovenska verzija navodil*. Neobjavljeno delo.
- primer za delo, ki ima več kot pet avtorjev:
Skalar, V. et al. (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil* (61-65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, brez navedenega avtorja in datuma:
Marihuana. (b. d.). Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.drogart.org/default.asp?THC=19>.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, z avtorjem in datumom:
Bereswill, M. (1999). *Gefängnis und Jugendbiographie. Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.kfn.de/>.
 - več napotkov o navajanju virov iz svetovnega spleta najdete na: *Electronic references. Reference Examples for Electronic Source Materials*. (b. d.). Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta <http://www.apastyle.org/electsource.html>.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "to je dobeseden navedek"), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992: 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992).
 12. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
 13. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
 14. Avtorji/ice s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
 15. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
 16. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da

bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.

17. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.

18. Vsakemu/i prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,
Združenje za socialno pedagogiko,
Kardeljeva pl. 16,
1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleva@guest.arnes.si

ZDRUŽENJE
ZA SOCIALNO
PEDAGOGIKO

ZSP

KARDELJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

Kazalo/Contents

Izvirni znanstveni članek

*Mojca Peček, Ivan Čuk
in Irena Lesar*
Učitelji o Romih v slovenski
osnovni šoli 137

Empirical article

*Mojca Peček, Ivan Čuk
and Irena Lesar*
Teachers about the Romanis in
primary school in Slovenia

Pregledni znanstveni članek

Nataša Zrim - Martinjak
Socialna pedagogika v
kontekstu edukacijskih politik
in koncepta socialnega kapitala 169

Theoretical article

Nataša Zrim - Martinjak
Social pedagogy in the context
of educational politics and the
concept of social capital

Strokovni članki

Zalka Drglin
Popotnice skozi mračne
pokrajine – poporodne stiske v
vsakdanjem življenju mladih mater 181

Professional articles

Zalka Drglin
Travelers through the dark
land – postnatal distress in
everyday life of young mothers

Sandra Medveš
Vloga in pomen
dvojezičnosti druge
generacije priseljenih
v Slovenijo 193

Sandra Medveš
The role and meaning of
bilingual culture for the second
generation of immigrants
in Slovenia

Simona R. Ožek
Hiperprotektivnost v
institucionalni vzgoji 217

Simona R. Ožek
Overprotection in the
institutionalised education

*Andreja Grobelšek
in Karmen Mikek*
Usposabljanje prostovoljcev in
prostovoljno svetovalno delo
v zaporu 231

*Andreja Grobelšek
and Karmen Mikek*
Training volunteers and
voluntary counselling work
in prison

Poezija

Saša Fužir
Neskrit 245

Poetry

Saša Fužir
Un-hidden

Navodila avtorjem 255 Instructions to authors