

SOCIALNA PEDAGOGIKA

december 2024 letnik 28 številka 03-04



SOCIALNA PEDAGOGIKA

december 2024 letnik 28 številka 03-04



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko.

Socialna pedagogika is a professional journal published by Association for social pedagogy.

ISSN 1408-2942

naslov uredništva / *address of the editors:* Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: revija@zzsp.org
SPLET: www.revija.zzsp.org

glavna urednica / chief editor: Andreja Grobelšek
odgovorna urednica / co-editor: Mija M. Klemenčič Rozman

uredniški odbor / *editorial board:* Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)
Marta Mattingly (*ZDA, USA*)
Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)
Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)
Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)
Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)
Walter Lorenz (*Italija, Italy*)
Ali Rahimi (*Iran, Iran*)
Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)
Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)
Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)
Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)
Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)
Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)
Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)
Mitja Krajncan (*Slovenija, Slovenia*)

lektorirala / proof reader: Simona Kepic
prevodi / translations: Zadruga Soglasnik
tehnični pregled / technical review: Ana Colja
oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa
fotografija na naslovnici / cover photo: Shutterstock
tisk / print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2024 je 30 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane združenja vključena v članarino.

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

Izdajanje revije v letu 2024 finančno podpira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno
in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

Neža Karo in Jana Rapuš Pavel

Izzivi nameščanja predšolskih otrok v Krizni center za otroke Palčica

Challenges of Placing Preschoolers in the Palčica Crisis Center for Children

137

Brina Greif

Razumevanje problematike nasilja v družini
med študentkami pedagoških fakultet

Understanding Domestic Violence Among Students in Slovenian Faculties of Education

167

Katja Šerčer in Tomaž Vec

Povezava socialne anksioznosti z uživanjem
alkohola med študenti v Sloveniji

The Correlation Between Social Anxiety and Alcohol

Consumption Among Students in Slovenia

197

Nuša Čeh, Pavlina Gorenc, Ema Meglaj, Klara Bohinc

Pojav elektronskih cigaret med mladimi

The Phenomenon of Electronic Cigarettes Among Young People

235

Ana Bogdan Zupančič in Mateja Marovič

Moja pravljica – povezanost med izbrano pravljico, izbiro
poklica in drugimi pomembnimi življenjskimi izbirami/
odločitvami pri študentkah/študentih socialne pedagogike

My Fairy Tale – the Connection Between a Chosen Fairy Tale, Career Choice

and Other Important Life Decisions in Students of Social Pedagogys

261

Julija Kene

Trpljenje mlade socialne pedagoginje

The Sorrow of a Young Social Pedagogue

297

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Instructions for Socialna Pedagogika Associates

317

IZZIVI NAMEŠČANJA PREDŠOLSKIH OTROK V KRIZNI CENTER ZA OTROKE PALČICA

137

CHALLENGES OF PLACING PRESCHOOLERS IN THE PALČICA CRISIS CENTER FOR CHILDREN

Neža Karo, mag. prof. soc. ped.

*Nacionalni inštitut za javno zdravje, Trubarjeva cesta 2, 1000 Ljubljana
neza.karo@outlook.com*

Jana Rapuš Pavel, dr. soc. ped.

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
Jana.Pavel@pef.uni-lj.si*

POVZETEK

V članku so predstavljena izhodišča in ugotovitve kvalitativne raziskave, ki se osredotoča na ukrepe za zaščito otrok, predvsem pa na odvzem predšolskih otrok iz družine in njihovo namestitve v Krizni center za otroke Palčica (KCO). Cilj raziskave je bil proučiti izzive, s katerimi se ob namestitvi otrok soočajo strokovne delavke. V raziskavi je sodelovalo šest strokovnih delavk, s katerimi smo izvedli poglobljene delno strukturirane pogovore. Članek izpostavi ključne izzive in predloge pri nameščanju predšolskih otrok v KCO. Ugotovitve raziskave kažejo, da se strokovne delavke, ki izvajajo odvzeme otrok, soočajo z emocionalno obremenitvijo, časovnimi pritiski, izzivi dvojne vloge, pomanjkanjem sodelovanja in strokovne

podpore, pomanjkanjem rejniških družin, v katere bi po krizni intervenciji čimprej namestili otroke. Predlogi strokovnih delavk vključujejo potrebo po specifičnem izobraževanju in usposabljanju, izboljšanje protokolov za namestitev otrok v KCO, povečanje kadrovskih kapacitet in sistemsko urejene supervizije.

KLJUČNE BESEDE: *krizni center za otroke, postopek odvzema otrok iz družine, ranljive družine, predšolski otroci, strokovne službe na področju varstva in zaščite otrok ter družine.*

ABSTRACT

The paper presents the background and findings of a qualitative study focusing on measures for child protection, particularly the removal of preschool children from their families and their placement in the Palčica Crisis Center for Children (KCO Palčica). The aim of the study was to examine the challenges faced by professional workers during the placement of children. Six professional workers participated in the study, and in-depth semi-structured interviews were conducted with them. The paper highlights key challenges and suggestions related to the placement of preschool children in the center. The findings show that professionals carrying out child removals face emotional strain, time pressures, dual role challenges, a lack of cooperation and professional support, and a shortage of foster families to which children could be promptly placed after the crisis intervention. The professionals' suggestions for improvements include the need for specific training and education, improvement of protocols for placing children in the center, an increase in staffing capacity, and systemically organized supervision.

KEYWORDS: *crisis center for children, child removal process, vulnerable families, preschool children, child and family protection services*

UVOD

Izvedba odvzema otroka staršem ter njegova poznejša namestitve v drugo okolje predstavljata kompleksen in občutljiv proces s potencialno dolgoročnimi posledicami. Raziskave (Astrup idr., 2017; Beller, 2015; Trivedi, 2019) opozarjajo, da so lahko psihološke in emocionalne posledice odvzema celo bolj negativne kot v primeru, da bi otrok ostal v prvotnem okolju. Ta proces lahko še dodatno zaznamuje potek sprejema otrok v krizno namestitev, saj zanje odvzem predstavlja stresen dogodek. Učinkovito delo z otroki s takšno izkušnjo od strokovnjakov zahteva prilagodljivost, upoštevane različnih dejavnikov in občutljivost ter osredotočenost na potrebe otrok (Aničić idr., 2017). Pomemben poudarek je na samem dejanju odvzema, ki ima lahko izrazit vpliv na otroke ne glede na nadaljnje dogodke, saj predstavlja prelomni trenutek v njihovem življenju, ki se ga mnogi pozneje spominjajo in ga podoživljajo ter lahko pri njih sproži tudi trajno travmo (Trivedi, 2019). V skladu z Družinskim zakonikom (2017) se otroke v krizni center za otroke (v nadaljevanju KCO) namešča na podlagi začasne odredbe sodišča ali nujnega odvzema s strani centra za socialno delo v primerih, ko je otrok ogrožen. Krizni centri za otroke in mladostnike, ki delujejo v Sloveniji, so namenjeni vsem otrokom in mladostnikom od 6. do 18. leta starosti. Narava dela kriznih centrov je delovanje 24 ur na dan vse dni v tednu, namenjeni pa so otrokom in mladostnikom, za katere je nujna takojšnja izločitev iz okolja, v katerem bivajo (Pettau in Stojanović, 2008). KCO sodelujejo s pristojnimi centri za socialno delo, državnimi organi in organizacijami, ki so v postopku pristojne za obravnavanje mladoletnikov (prav tam). Kot posebna oblika varstva otrok v starosti od 0 do 6 let je bil prvotno leta 2007 ustanovljen Krizni center za otroke Palčica v Grosuplju, od leta 2023 pa se je v Mariboru za to starostno skupino otrok odprl še Krizni center za otroke Palček.

V letu 2023 je bilo v KCO Palček nameščenih 23 otrok (CSD Maribor, 2023). Najpogostejši razlog za namestitev otrok v KCO je bila nezmožnost staršev za skrb za otroka oz. zanemarjanje starševske skrbi. Sledi nasilje v družini (fizično nasilje nad otrokom) (prav tam). Strokovno delo z nameščenimi otroki je v tem letu

nekajkrat presegalo okvir delovanja KCO (KCO lahko namesti 10 otrok). V letu 2023 je bilo v KCO Palčica nameščenih 31 otrok (CSD Ljubljana, 2024). Tako v KCO Palčica kot KCO Palček opozarjajo na problematiko dolgotrajne namestitve otrok, kar je posledica dolgotrajnih postopkov na sodiščih ter pomanjkanja primernih rejniških družin oz. zasedenosti le-teh.

RAZUMEVANJE VEČPLASTNIH IZZIVOV DRUŽIN PRI SISTEMSKEM POSREDOVANJU V DRUŽINO

Družina predstavlja temeljni steber otrokovega razvoja, saj v njej pridobiva osnovne socialne veščine in vrednote, ki oblikujejo njegovo zaznavanje sveta. Meriem idr. (2020) poudarjajo vpliv družine kot prvega okolja otrokove socializacije ter pomembnost starševske vloge pri poučevanju otrokovih socialnih veščin in spodbujanju pozitivnih medsebojnih interakcij. Pomembno je omeniti, da družine, ki se soočajo z odvzemom otroka iz družine, pogosto spadajo med ranljive družine. Težave ranljivih družin so pogosto večplastne in vključujejo socialno-ekonomske, fizične, psihosocialne ter druge stiske. Kot izpostavljajo Turnšek idr. (2016), so pogosto povezane z nezadostno prilagoditvijo institucij na njihove specifične potrebe. Poleg tega se ranljive družine, čeprav različne, soočajo s kopičenjem težav na različnih življenjskih področjih (Rapuš-Pavel idr., 2017). Pri tem so socialno-ekonomske težave in stigmatizacija ključni dejavniki, ki dodatno prispevajo k večplastnim izzivom teh družin, kar zahteva celosten pristop pri posredovanju v družine (prav tam). Razumevanje te večplastnosti in prepletenosti dejavnikov ter težav je ključno za ustrezno usmerjanje sistemskega posredovanja v družini, ki posledično omogoča prilagodljivost in ciljno usmerjenost ukrepov, ki so prilagojeni tudi specifičnim potrebam posameznih ranljivih družin.

Sistemski posegi v družino morajo v takšnih primerih temeljiti na celovitem strokovnem pristopu, ki upošteva celoten kontekst družine. Takšen celosten pristop posledično omogoča bolj prilagojeno in učinkovito pomoč družinam ter boljše načrtovanje ustreznih intervencij glede na njihove specifične potrebe. Cilj takšnega posega je zagotoviti ustrezno podporo in pomoč družini

ter omogočiti celostno izboljšanje njihovega položaja in dobrobiti otroka. Avtorji Shankaran idr. (2019) izpostavljajo, da obstajajo pomembne vrzeli v državnih politikah in praksah, ki premalo ali ne naslavljajo vpliva odvzema otroka iz družine na otroke in njihove starše. Poudarjajo, da kljub temu, da je ta intervencija namenjena omilitvi resne in neposredne škode, ima lahko sam odvzem otroka resne in neposredne škodljive posledice. Prehod odvzema otroka, ko ga nepričakovano in nenadoma odvzamejo iz izvirne družine ter ga preselijo v novo družinsko okolje, postavlja otroke pred izziv, ki pozneje vpliva na njihovo razumevanje sebe, medosebnih odnosov ter varnosti in stabilnosti sveta, v katerem živijo (prav tam). Tako odvzem otroka kot tudi prehod otroka v rejniško oskrbo lahko povzročita škodljive fiziološke odzive pri otrocih in pogosto tudi travmatične izkušnje (prav tam).

Pristojni organi na tem področju (vključno s centri za socialno delo) imajo opredeljene naloge in odgovornosti v primeru zanamaranja, suma nasilja v družini ali ogroženosti otroka. Družinski zakonik (2017) določa, da lahko sodišče za varstvo koristi otrok izda začasne odredbe, ki omogočajo začasno varstvo otroka v primeru ogroženosti (člen 162). Prav tako omogoča nujni odvzem otroka v izjemno kritičnih situacijah, ko je dokazano, da bi bila brez takojšnjega ukrepanja ogrožena njegova dobrobit (člen 167). Pomembno je ohranjanje ravnovesja med zaščito otroka in spoštovanjem pravic ter družinskega življenja (Združeni narodi, 1989). Državni organi morajo pri izvajanju ukrepov za varstvo otrok upoštevati načelo, da posežejo le, ko so otrokove koristi ogrožene, ter zagotoviti, da so otrokove pravice in dobrobit ustrezno zaščitene (Družinski zakonik, 2017). Davidson-Arad idr. (2003) na tem mestu izpostavljajo, da odločitev odvzema v večini primerov pogosto ni jasna in se nahaja v »sivem območju«, le pri majhnem deležu primerov je nevarnost za otroka v varstvu staršev nedvoumna in odstranitev očitno nujna za otrokovo varnost. Proces odločanja vključuje zbiranje informacij iz številnih, pogosto tudi dvoumnih virov, kar prav tako povzroča negotovost in oklevanje odvzema otroka iz družine (prim. Munro, 1996).

VPLIV ODVZEMA IZ DRUŽINE NA OTROKA IN STARŠE

Odvzem otroka staršem in njegova namestitvev v drugo okolje sta zahtevna in občutljiva postopka, ki močno vplivata na družinska razmerja ter puščata trajne posledice, kljub temu da sta lahko kratkotrajna (Čujovič, 2019). Sodišče, ki odloča o teh ukrepih, mora slediti načelu najmilejšega ukrepa, ki ohranja ravnovesje med zaščito otroka in spoštovanjem pravic staršev (prav tam). Pri odvzemu otroka se lahko uporabi začasna odredba ali nujni odvzem, ki otroka namesti v krizni center, rejništvo ali zavod (Družinski zakonik, 2017).

Odvzem otroka iz družine ima lahko tudi dolgoročne posledice, ki vplivajo na otrokovo razumevanje sveta, sebe in medosebnih odnosov. Prehod, ko so otroci nepričakovano ločeni od svojih družin, lahko povzroči fiziološke in psihološke stresne odzive ter potencialno travmatične izkušnje (Shankaran idr., 2019). Razi-skava, ki so jo izvedli Brown, Doom in Gunnar (2013), razkriva, da dolgotrajna ločitev od družin lahko povzroči kognitivne, psihološke in zdravstvene težave pri otrocih. To lahko vključuje trajne čustvene stiske, simptome depresije, vedenjske spremembe ter težave s samoregulacijo čustev in odnosi (prav tam).

Odvzem otroka iz družine s strani države, kot ugotavljajo že Silver idr. (1999), lahko povzroči posledice, ki segajo preko samega trenutka odvzema. Ta izkušnja ustvarja ločitev, ki otrokom odvzame občutek pripadnosti in varnosti. Izpostavlja, da rejniški sistem, ki bi moral služiti kot alternativna oskrba, pogosto ne zagotavlja ustrezne podpore in razumevanja otrokove situacije. Kot opozarjajo Lawrence idr. (2006), se otroci soočajo s težavami pri prilagajanju novim okoliščinam, kar lahko vodi v občutke izgube identitete ter pomanjkanja nadzora nad lastnim življenjem. Poleg fizične ločitve od družine ima odvzem otroka pomemben vpliv na njegovo doje-manje samega sebe in okolja. Stirling in Amaya-Jackson (2008) izpostavita, da odvzem otroka iz družine lahko povzroči dolgotrajne psihološke posledice, vključno s simptomi posttravmatske stresne motnje, kot so nočne more, ponavljajoči se spomini, socialna izolacija in težave s spanjem. Ta stanja lahko trajajo dolgo po samem

dogodku in vplivajo na otrokovo čustveno in psihološko zdravje (prav tam). Pomanjkanje znanja in jasnih informacij s strani strokovnih delavcev v procesu odvzema pa lahko le še poveča občutke zmedenosti in tesnobe pri otrocih, kar jim dodatno otežuje proces prilagajanja novim življenjskim okoliščinam (Trivedi, 2019).

Občutek stabilnosti in varnosti je ključnega pomena za otrokovo čustveno in psihološko dobrobit, kar dodatno poudarja Karapetyan (2021), ki pravi, da se otroci, ki so v alternativni oskrbi ali institucijah za varstvo otrok, pogosto znajdejo v nenehnem premikanju iz ene oskrbovalne ustanove v drugo brez nadzora. To preprečuje, da bi otroci dosegli stabilnost v svojih socialnih vezeh in razumeli, kako nadaljevati v novem okolju, kar posledično lahko vodi k izgubi sposobnosti oblikovanja trajnih odnosov. V kontekstu odvzema starševske skrbi je za vzpostavljanje stabilnih socialnih vezi pomembno upoštevati ravnovesje med občutkom začasnosti in stabilnosti. Za otroke je takšna izguba staršev, kot jo predstavlja državna intervencija odvzema, nedvomno ena izmed težjih in stresnih izkušenj, saj so lahko brez pojasnila odstranjeni iz svojega primarnega okolja (družine, prijateljev, vrtca). Za del starostne skupine predšolskih otrok je dodatni dejavnik tveganja še neosvojeno besedno izražanje, kar lahko povzroči dodatno stisko pri otroku, saj pojasnitve odstranitve iz okolja mogoče še ne razumejo.

Na omenjene socialne, psihološke in emocionalne posledice opozarjajo številne tuje raziskave na tem področju (Astrup idr., 2017; Beller, 2015; Trivedi, 2019), ki kažejo, da je lahko vpliv odvzema otroka iz družine bolj negativen kot ohranitev v okolju, zasledimo pa tudi raziskave, ki so opozorile na nekatere pozitivne učinke interventnega odvzema otrok iz družine in pri tem opozorile tudi na razlike med spoloma. Raziskava Barona idr. (2022) v ZDA je proučevala povezavo med odvzemom otrok iz družin pred šestim letom starosti in njihovimi poznejšimi izobraževalnimi dosežki. Rezultati so pokazali, da odvzem pozitivno vpliva na izobraževalne dosežke deklet, medtem ko pri fantih niso zaznali pomembnih pozitivnih učinkov, temveč morebitne negativne posledice. Avtorji opozarjajo na potrebo po upoštevanju teh razlik pri oblikovanju politik in intervencij za zaščito otrok.

V nekaterih primerih lahko odstranitev iz družine prinese tudi pozitivne spremembe, saj sta zloraba in zanemarjanje, ki sta lahko prisotna doma, pogosto pozneje povezana z dolgotrajnimi posledicami, kot so duševne motnje, težave z uživanjem substanc in celo samomori (Kessler idr., 2010; Zapata idr., 2013, vsi v Helen-sdotter, 2024). Umik otrok iz neprimernega družinskega okolja, ki predstavlja tveganje za otrokov razvoj, lahko prav tako omogoči staršem dostop do zdravljenja težav na področju duševnega zdravja in odvisnosti od zlorabe substanc (Grimon, 2023; Helensdotter, 2024). Ukrep odvzema lahko spodbuja starše, da izboljšajo domače okolje, kar je ključnega pomena za zdravje in dobrobit otrok (Baron in Gross, 2022).

Shankaran idr. (2019) izpostavljajo, da odvzem otrok predstavlja psihično grožnjo za celotno družino, matere lahko izražajo dvome v svojo materinsko vlogo in se soočajo z občutkom nejasne izgube. Nepredvidljivost glede ponovnega združenja z otroki povzroča občutke žalosti, zmede in obupa. Pojavlja se tudi stigmatizacija, s katero se pogosto srečujejo starši v okviru tovrstne sistemsko nudene socialne pomoči, kar lahko sproža občutke nemoči, sramu ali ponižanja ob prejemanju pomoči (prav tam). Tudi Chambers in Ratliff (2019) v tem primeru izpostavljata vpliv izkušnje stigme za družine in kako lahko strokovnjaki s svojim pristopom bodisi podpirajo ali pa še dodatno stigmatizirajo starše.

IZZIVI STROKOVNIH DELAVCEV V PROCESU ZAŠČITE OTROK OB ODVZEMU OTROKA IZ DRUŽINE

Literatura o odvzemu otrok obravnava številne težave, s katerimi se soočajo socialni in drugi strokovni delavci pri sprejemanju te odločitve. Večina primerov, ki pridejo do socialnih služb, je v »sivi coni«, kjer tveganje za otroka ni niti takojšnje niti zanesljivo (Besharov, 1985; Davidson-Arad, 2005; Rossi idr., 1999). V teh nejasnih primerih se od strokovnega delavca pričakuje, da napove, ali bo otrok, ki je v nevarnosti, varen doma ali ga je treba zaradi njegove zaščite odstraniti v alternativno oskrbo. Ovire za napovedovanje so številne: informacije, ki jih socialni delavec lahko zbere, so neizogibno delne in dvomne, pogosto tudi nasprotujoče si

(prim. Munro, 1996, Rossi idr., 1999); ustrezno strokovno znanje je pomanjkljivo (DePanfilis in Scannapieco, 1994; Munro, 1996). Hkrati ima lahko katerakoli odločitev (ali otroka pustiti doma ali ga namestiti v alternativno oskrbo) resne negativne posledice za njegov razvoj in varnost (Blatt, 1992; Dolev in Rivkin, 1996, Wilks, 1992, vsi v Davidson-Arad idr., 2005; Trivedi, 2019; Benedict idr., 1994). Postopek odločanja dodatno zapletajo dileme, ki jih ustvarjajo nasprotujoče si vrednote zaščite otroka, pravice staršev in ohranjanja družine ter morebitno nasprotje interesov staršev, otroka in družbe (Besharov, 1985).

Poleg teh izzivov se socialni in drugi strokovni delavci srečujejo še z intenzivnimi čustvenimi obremenitvami, saj so profesionalni odnosi z družinami prežeti s terapevtskimi elementi, ki od njih zahtevajo znanje obvladovanja kompleksne čustvene dinamike (Emond idr., 2016; Winter idr., 2019). Etnografske raziskave (Ferguson, 2005, 2016) dodatno razkrivajo vsakodnevne čustvene izzive, s katerimi se soočajo strokovni delavci, ter pomen reflektivnih prostorov in strokovne podpore za obvladovanje teh izkušenj (Ingram, 2013; Ruch, 2014).

Kodele (2020) izpostavlja, da strokovni delavci potrebujejo intenzivno podporo in stalno izobraževanje, da lahko uspešno uporabljajo sodobne teoretske pristope v delu z družinami s številnimi izzivi. Pri delu z družinami morajo obvladovati občutek negotovosti in vzdrževati sodelovanje, kar družini omogoča pridobivanje novih znanj in moči za reševanje svojih težav (prim. Čaćinović Vogrinčič in Mešl, 2019). Prav tako je pomembna podpora pri obvladovanju čustvenih stisk, saj lahko dolgotrajna izpostavljenost stresnim situacijam vodi do izgorelosti (Madsen, 2007; Sharlin in Shamai, 2000).

Sprejemanje odločitev o odvzemu zahteva tudi znanja in spretnosti za občutljivo delo z otrokom. Delo z otroki, ki so vključeni v sistem posebnega varstva, pogosto zahteva upoštevanje kompleksnih in dolgotrajnih travmatičnih izkušenj, ki lahko močno vplivajo na otrokov bio- psiho-socialni razvoj (Ko idr., 2008). Katz (2019) poudarja, da je treba razpravljati o izpostavljenosti travmi v sistemu varstva otrok na bolj sistematičen način, ki vključuje raznolika ozadja in izkušnje otrok ter družin. Hkrati je pomembno, da se strokovni delavci na tem področju bolje seznanijo z zgodovino

travme otrok in njihovih skrbnikov ter razumejo in vzpostavijo povezavo med preteklimi travmami in trenutnimi težavami otrok (Bunting idr., 2019).

Atkins (2019) je v kvalitativni študiji z 19 socialnimi delavci raziskovala njihovo doživljanje dela na področju zaščite otrok, zaznane izzive ter predloge za izboljšanje delovanja. Študija je izpostavila pomen učinkovitega sodelovanja z vsemi deležniki pri delu. Sodelovalno delo je lahko učinkovitejše, če so jasno opredeljene vloge in odgovornosti ter vzpostavljeni dobri delovni odnosi med sodelavci. Kot izzive strokovni delavci izpostavijo slabe delovne pogoje, skrb za varnost, pomanjkanje sredstev za opravljanje dela, velike čustvene obremenitve in slabo plačano zahtevno delo. Podporno doživljajo dobre delovne odnose, dosežke pri delu in podporo sodelavcev, kar jih motivira za opravljanje socialnega dela in krepi občutek doživljanja osebne in poklicne rasti. Študija je pokazala, da je skrb zase pomemben mehanizem za spoprijemanje s čustveno izčrpanostjo in izzivi dela, s katerim se soočajo. Priporočila udeležениh v raziskavi vključujejo potrebo po učinkovitem nadzoru, podporo in priznanje dela. Priporočila za izboljšanje izvajanja zakonsko predpisanih storitev zaščite otrok so: izboljšanje delovnih odnosov s sodelavci ter jasnost vlog in odgovornosti sodelavcev ter potreba po mreženju. Priporočila, ki so jih imeli udeleženci raziskave za izobraževalne ustanove, vključujejo boljšo pripravo na tovrstno delo že med študijem. Glavna priporočila, ki so jih udeleženci raziskave posredovali političnim odločevalcem, pa so urejenost pravic za žrtve zlorab in zanemarjanja, boljši delovni pogoji za zakonsko določene strokovne delavce za zaščito otrok ter njihova vključitev pri oblikovanju politike in zakonodaje na tem področju.

NAMEN IN METODA DELA

V slovenskem prostoru na področju nameščanja predšolskih otrok v krizne centre ni zaslediti raziskav. Raziskovanje tega področja se zdi zelo potrebno, saj bi omogočalo razvidnost prakse nameščanja otrok, izpopolnjevanje smernic za strokovno delo ob upoštevanju različnih dejavnikov, ki vplivajo na tovrstno namestitve. Predšolski otroci, ki se iz različnih razlogov družinskih okoliščin

nameščajo v krizne centre za otroke, so izjemno ranljiva populacija, ki zahteva posebno skrb in obravnavo, na kar opozarjajo tudi številne tuje raziskave (Hestbæk idr., 2020; Mason idr., 2019; Silver idr., 1999; Trivedi, 2019). V pričujočem prispevku prikazujemo rezultate kvalitativne študije, v kateri smo (1) raziskali izzive strokovnega pristopanja v postopku odvzema otroka iz družine ter (2) predloge, ki jih strokovni delavci podajajo za izboljšave in kakovost tega procesa za lastno delovanje in še učinkovitejše varovanja koristi otrok. Prispevek je nastal na osnovi magistrskega dela z naslovom Izzivi nameščanja predšolskih otrok v Krizni center za otroke Palčica (Karo, 2023). V kvalitativni študiji je sodelovalo šest strokovnih delavk iz treh služb CSD – interventne službe, področja dela varstva družine in otrok in iz Kriznega centra Palčica. Udeleženke so bile izbrane na podlagi naslednjih kriterijev: najmanj 3 leta delovnih izkušenj na področju odvzema otrok iz družine in nameščanja otrok v KCO ter večkratna vključenost v odvzeme ali namestitve otrok v KCO. Podatke smo pridobili s poglobljenimi, delno strukturiranimi intervjuji med majem in junijem 2023 ob zagotovljeni popolni anonimnosti udeleženk. Pri analizi podatkov smo uporabili kvalitativno metodo vsebinske analize z deduktivno-induktivnim postopkom kodiranja.

IZSLEDKI

Rezultate prikazujemo skozi vsebinske kategorije odgovorov ter jih mestoma ilustriramo z izjavami udeleženk. Za izjave oseb so uporabljene oznake (A, B, C, D, E in F), ki so omogočile jasno in strukturirano identifikacijo posameznih intervjuvanih oseb. V postopku analize smo izjave udeleženk oštevilčili: številka ob citatu predstavlja zaporedno številko izjave, črka pa določa osebo, ki je sodelovala v intervjuju, npr. A₁, A₂, A₃ itd. V interpretaciji spoznanja navezujemo tudi na izsledke sorodnih raziskav in teoretična izhodišča raziskovanega področja. V **PREGLEDNICI 1** podajamo prikaz vsebinskih kategorij, ki smo jih pridobili v postopku vsebinske analize in se navezujejo na zastavljen namen prispevka.

PREGLEDNICA 1

Vsebinske kategorije odgovorov v kontekstu izzivov in predlogov za izboljšanje nameščanja otrok v KCO

izzivi strokovnih delavk na področju odvzemov in nameščanja otrok v KCO	predlogi za izboljšanje namestitve otrok v KCO ob upoštevanju največje koristi otroka
emocionalna obremenitev	povečanje izobraževanj
pomanjkanje časa	več zaposlenih v izmenah
izzivi dvojnih vlog	oblikovanje timov
pomanjkanje kadrovskih kapacitet	individualizirana podpora
neustrezna trajnost začasne namestitve	supervizija in strokovna podpora
pomanjkanje strokovno podpore	razširitev storitev na področju pomoči družinam
pomanjkanje informacij o otroku in družini	tesnejše sodelovanje s starši
pomanjkanje strokovne podpore	
občutki nemoči	
nameščanje novorojenčkov in dojenčkov	
pomanjkanje strokovnih smernic	
nočna namestitev	

**IZZIVI STROKOVNIH DELAVK NA PODROČJU
ODVZEMOV IN NAMEŠČANJA OTROK V KCO**

Strokovne delavke interventne službe poročajo, da se ob odvzemih otrok srečujejo z emocionalno obremenitvijo, ki izhaja iz zahtevnosti njihovega dela. Spoprijemajo se z izkušnjami, ki vključujejo težke novice in čustvene odzive otrok. Ena izmed delavk je opisala:

»S tega vidika je bilo težko, ker je deklica izgubila mamo in jaz sem bila sama v interventni službi, morala sem jo iskati v šolo in tudi morala sem ji povedati, da je njena mama mrtva.« (B31)

Poleg tega strokovne delavke po postopku odvzema pogosto čutijo izčrpanost, saj se soočajo s težkimi in zahtevnimi življenjskimi situacijami:

»Potem pa še tiste, ki so fizično prisotne pri odvzemu ali na CSD ali pa na lokaciji, so psihično popolnoma izčrpane.« (E54)

Izkušnje in občutki, ki jih pridobijo v službi, prehajajo tudi v njihovo zasebno življenje, kjer se soočajo z izzivi ohranjanja ravnotežja med poklicnim in zasebnim življenjem. Strokovna delavka pove:

Ful preveč stvari je za predelat in hodiš s polno glavo domov. Strokovni delavci imajo po navadi še osebno življenje in prideš domov in se delaš, da se ni nič zgodilo – mislim, da se to ne da.« (F62)

Poleg lastnih čustvenih obremenitev so strokovne delavke pogosto priča tudi intenzivnim čustvenim odzivom drugih oseb, ki so vključene v otrokov življenjski kontekst. Strokovna delavka je opisala:

»Jokali so vsi – odvetniki, starša, na hodniku je bil cel kažin, če bomo punčko res vzeli.« (B36) Dodala je: »Ko smo ga peljali v kombi, so jokale ravnateljica, učiteljica, čisto nič mi niso pomagali.« (B72)

Posebej izpostavijo, da se pogosto soočajo s časovnimi pritiski, ki omejuje njihovo sposobnost, da se v celoti posvetijo otrokom v stiski. Pomanjkanje časa je izpostavljeno v izjavah večine strokovnih delavk, kot je na primer:

»Moje videnje je, da rabijo čas žalovanja otroci, moja dilema je, da je takoj treba vse spisat in pošiljat naprej, otroku se pa nimamo časa posvetiti.« (E71)

»To se zavleče, v tistem dnevu se začne delati odvzem, po navadi gre to preko poslovnega časa in delamo preko delavnika.« (F53)

Izziv pomanjkanja časa je izpostavila tudi strokovna delavka iz KCO, ki pove, da je hitenje prisotno tako pri strokovnih delavkah, ki pripeljejo otroka, kot tudi na ravni celotne ustanove. Hitrost je pogosto posledica potrebe po zagotovitvi nadaljevanja pravnega postopka. To lahko vpliva na kakovostno izmenjavo informacij med različnimi ustanovami, kar vodi do pomanjkanja podrobnih informacij o otroku, ki so ključne za zagotavljanje njegovega občutka varnosti in udobja v novem okolju ob namestitvi. Strokovna delavka KCO je izpostavila:

»Meni je največja ovira čas, ker se mi zdi, da se vsem tako mudi, strokovnim delavkam, ki pripeljejo otroka.« (C24)

»Pa pomanjkanje informacij o samem otroku, navadah, ker je potem tudi težko zagotoviti, da bi se on počutil varno v novem okolju.« (C25)

Strokovne delavke se soočajo tudi z izzivom dvojnih vlog, ki lahko povzročijo konflikte interesov in težave pri vzpostavljanju zaupanja z družino. Izjava strokovne delavke o spremembah, ki jih je uvedel Družinski zakonik, ilustrira to temo:

»Všeč mi je, da je šlo odločanje na sodišče – samo potem so te dvojne vloge, ker ti obravnavaš družino v okviru ukrepov, jim nudiš pomoč, sodelovanje s starši je ful pomembno, z njimi delaš načrt. Na sodišču si pa nasprotni udeleženec. Mi znamo razmejiti, ampak tukaj imamo uporabnike, ki dobijo občutek, da delaš proti njim, in si porušiš vse, kar si do sedaj gradil. Težka je ta dvojna vloga, ki se potem pojavlja.« (F67)

Ključna omejitve, ki jo izpostavijo strokovne delavke na področju družine, je pomanjkanje kadrovskih kapacitet. Majhno število zaposlenih v manjših enotah CSD in visoka delovna obremenitev pomenita, da je število strokovnih delavk premajhno glede na obseg dela. Zaradi pomanjkanja kadra se soočajo z razdrobljenostjo dela in preobremenjenostjo, kar vpliva na kakovost timskega dela in sodelovanja. Pomanjkanje kadra omejuje pogostost in dostopnost obiskov strokovnih delavk v družinah. Opiše tako:

»Pri manjših enotah delavec lahko pokriva 5 ali 6 področij, vse je razdrobljeno, potem so pa zraven še 3 ali 4, ki so tudi preobremenjeni. Na takšen način timsko delo ni mogoče in s tem, da s količino dela, ki jo imamo na centrih, se ne da vsak dan iti fizično v družino.« (F56)

Neustrezna trajnostčasne namestitve predstavlja enega izmed pomembnih izzivov. Strokovne delavke se pogosto znajdejo v situaciji, ko primernih rejniških družin ni na voljo, kar vodi v podaljšano namestitev otrok v kriznih centrih, na kar je tudi opozorila ena izmed strokovnih delavk, ki izpostavi strokovno dilemo začasnosti namestitve:

»Kapacitet pri rejnikih ni in otrok lahko v Palčici čaka tudi dva, tri, štiri mesece, ker za njega nimamo prostora drugje. Ni dobro poskrbljeno za otroke, v mehurčkih so.« (E70)

»Grozno mi je to, da ni rejniških družin, se bojiš, kaj se bo s temi otroki zgodilo, nekaj časa bodo v kriznem centru, preden bodo šli v rejniške družine. Baza rejnikov je majhna, posvojiteljev pa veliko, ampak ti niso ustrezni kandidati, da bi v rejništvo sprejemali.« (F63)

Strokovne delavke se soočajo z dilemo pri odločanju o trajnosti namestitve otrok v kriznem centru. Na eni strani podaljšana namestitev vpliva na otrokov razvoj in čustveno dobrobit, saj stabilnost in kontinuiteta igrajo ključno vlogo v otrokovem razvoju. Na drugi strani intenzivno delo z družino, ki je nujno za podporo, zahteva znatne časovne in kadrovske vire, kar ni vedno izvedljivo znotraj obstoječih sistemskih omejitev. Ta kompleksnost zahteva skrbno presojo, uravnotežen in prožen pristop k podpori otrok in njihovih družin.

»To je dilema, ko se vprašaš, kaj je zdaj manjša škoda – ali imeti otroka v kriznem centru ne vem kok časa ali ne vem kako intenzivno delat z družino.« (F64)

Izpostavile so tudi pomanjkanje strokovne podpore, kar so opisale, da se odgovornosti in zahtevnost, ki jih prinaša proces odvzema otroka, prelagajo na posamezne delavke. To vodi k situacijam, ko se mora odgovorna oseba za namestitev otroka v krizni center soočiti z vsemi nalogami in izzivi brez zadostne podpore in sodelovanja. Strokovni delavki povesta:

»Jaz proces ocenjujem kot slab – vse je na posamezniku, vse je na CSD-ju, kako se organizira, tisti, ki namešča, ostaja sam s temi stvarmi na koncu.« (E46)

»Jaz sem včasih šokirana, ko dobim klic kakšnih sodelavk iz drugih enot, sem kar šokirana. Šokirana nad tem, kako je lahko delavec na področju ukrepov sam. Starši si bodo najeli odvetnike, stvar mora stati, ko pride na sodišče, in to ne more biti stvar enega človeka.« (F52)

Pomanjkanje informacij o otroku in njegovi družinski situaciji je naslednji zaznan izziv. Ta izhaja iz več dejavnikov, med katerimi je eden izmed ključnih odvzem izven delovnega časa CSD, ko interventna služba izvede odvzem otrok. V teh primerih se zgodi, da interventna služba ni nujno dovolj seznanjena z družinsko zgodovino in situacijo, saj morda ne deluje na istem centru, ki je pristojen za to družino. Pomanjkanje informacij o navadah, ritualih in zdravstvenem stanju otroka lahko vpliva na njihovo sposobnost zagotavljanja ustrezne podpore in varnosti otroku ob prihodu v novo okolje. Strokovna delavka KCO navede:

»Če je odvzem izven poslovnega časa, dela interventna služba odvzem, ki mogoče sploh ne dela na pristojnem centru za tisto družino in je ne pozna. To je težko, ker nimamo informacij o družini, o otrocih in prosimo strokovne delavke, da poskušajo čim več informacij pridobiti od staršev, glede na to, koliko so pripravljeni sodelovati.« (D8)

»Pri samem nameščanju pa razen tega, da kdaj dobimo premalo informacij – pa tudi to razumem, ker so to tako nepredvidljive,

kompleksne situacije. Lahko ima otrok epileptične napade, astmo, alergijo.» (D72)

Strokovne delavke KCO pogosto opisujejo občutke nemoči in negotovosti zaradi otrokove stiske, ko je sprejet v krizni center. Ti občutki izhajajo iz pomanjkanja informacij o specifičnih potrebah otroka ter negotovosti glede izbire primerne pristopa za ublažitev stiske, kar ilustrirajo spodnje izjave sogovornic:

»Bil je pa res to moj prvi sprejem, tako da mogoče sva imela oba stisko in je bilo to obojestransko.« (C11)

»Veš, da je otrok v stiski in lahko ti v tistem trenutku nič ne pomaga.« (D47)

»Ker če ga objameš, te odrine stran, ker ne pusti bližine.« (D49)

Pri nameščanju novorojenčkov in dojenčkov so strokovne delavke izpostavile strokovno dilemo, ki se nanaša na skladnost s pravili in smernicami nameščanja otrok v KCO. Kljub smernicam, da naj bi dojenčki ne bili nameščeni v krizne centre, se v praksi pojavljajo situacije, ko se to dogaja. Še posebej se to kaže, ko morajo strokovne delavke izvesti neposreden odvzem dojenčka iz porodnišnice in se soočiti s situacijo, ko ponoči ni možnosti za takojšnjo oddajo dojenčka v rejniško družino. To pomeni, da morajo v KCO zagotoviti ustrezno celostno oskrbo dojenčka. Strokovni delavki navedeta:

»Za dojenčke naj bi bil pravilnik, da naj se dojenčki ne bi nameščali v krizne centre, so mi rekli iz skupnosti.« (D90)

»Ker če gre za direktni odvzem iz porodnišnice, ne moreš ti v interventni službi, mi nimamo možnosti ponoči otroka oddat v rejniško družino.« (B25)

Pomanjkanje jasnih strokovnih smernic in določil glede števila dojenčkov, ki jih lahko sprejmejo v KCO, je dodaten izziv. To povečuje pritiske na prilagodljivost in organizacijo strokovnih delavk

pri zagotavljanju ustreznih pogojev in skrbi za dojenčke v kriznem centru. Strokovna delavka KCO izpostavi:

»Nobene kvote ni, koliko imaš lahko ti dojenčkov, koliko imaš malčkov, večjih otrok.« (D89)

Nočna namestitvev prav tako predstavlja enega izmed izzivov, s katerim se strokovne delavke soočajo v KCO. Ta situacija zahteva posebno pozornost, saj ponoči otroci pogosto doživljajo povečan stres, navajeni so lahko določenih rutin, ki jih ni mogoče enostavno nadomestiti. Otroci se morajo prilagoditi novemu okolju. Ponoči, ko je zasedenost osebja manjša, se pojavijo izzivi v smislu delovne obremenitve. Ena sama strokovna delavka mora prevzeti odgovornost za več otrok, kar otežuje ustrezno pozornost in skrb za vsakega posameznega otroka. Strokovne delavke izpostavljajo, da prve noči v kriznem centru lahko predstavljajo poseben in težaven izziv:

»Prve nočne so tudi težke, res tisti čas, ko so otroci spali skupaj s starši ali so starši imeli neke rituale in ponoči je težje.« (D52)

»Problem je, ko ponoči pridejo, dela pa en sam.« (D12)

PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE NAMESTITVE OTROK V KCO OB UPOŠTEVANJU NAJVEČJE KORISTI OTROKA

Strokovne delavke KCO in delavke na področju dela z družinami so podale več predlogov za izboljšanje postopka namestitve in ukrepov za varstvo otrok. Poudarile so potrebo po povečanju izobraževanj, osredotočenih na specifičnost dela v KCO. Prav tako so poudarile potrebo po bolj usklajenem sodelovanju med strokovnimi delavci in doslednosti pri pomembnih vidikih namestitve otrok. Strokovna delavka je izpostavila:

»Izobraževanj je premalo po mojem mnenju, ki bi se dotikala specifične tega dela. Da bi bili na teh pomembnih stvareh bolj poenoteni, da tudi otroci ne bi bili tok zmedeni ...« (C29)

Pomanjkanje kadra je bilo izpostavljeno kot velik izziv, zato so predlagale več zaposlenih v izmenah, da bi lažje obvladovali nove sprejeme:

»Pa še nekaj, na kar težko vplivamo, ampak če imamo že polno hišo otrok, pa je potem še en sprejem, zaposlenih nas je pa toliko, kot nas je.« (C53)

Predlagale so tudi oblikovanje timov za skupen premislek in delo v največjo korist posameznega otroka ter smernice za nameščanje otrok ob upoštevanju njihove individualnosti.

Strokovne delavke, ki delujejo na področju dela z družinami na CSD, so predlagale individualizirano podporo otrokom v postopku odvzema s povečanim številom strokovnih delavcev na posameznega otroka. Poudarile so tudi potrebo po zagotavljanju supervizije in strokovne podpore. Izpostavile so tudi potrebo po ustreznem časovnem okviru za obravnavo nujnih odvzemov in pisanje predlogov, kot je navedla strokovna delavka:

»Zdaj, ko sem opisovala ta odvzem, bi bilo idealno, da bi bil en strokovni delavec na enega otroka.« (E48)

»Ti bi rabil takoj po tem supervizijo, kako se počutiš, s kakšnimi občutki se soočaš ...« (E56)

»Čas od nujnega odvzema in pisanja predloga bi bilo potrebno podaljšat.« (E60)

Poleg tega so predlagale razširitev storitev na področju pomoči družinam na njihovem domu kot učinkovito preventivno strategijo:

»Manjka, kar se tiče, za področje storitev strokovnih delavcev, ki izvajajo pomoč družini za dom, na domu ... Mislim, da bi na takšen način, kjer bi imeli na področju storitev veliko ljudi, bi bila to odlična preventiva in bi prišlo do manj odvzemov.« (F66)

Izrazile so tudi potrebo po tesnejšem sodelovanju s starši in pridobivanju več informacij o otrocih, še posebej v primerih nujnih odvzemov, da bi omogočile boljšo prilagoditev okolja otroku in tako zmanjšale njegov stres med prehodom v novo okolje:

»Zdaj, ko gre za nujni odvzem, bi mi mogoče morali biti še bolj pozorni pri informacijah...« (F73)

RAZPRAVA

V okviru kvalitativne študije smo raziskali izzive strokovnih delavk v postopku odvzema otroka iz družine ter predloge, ki jih podajajo za izboljšave in kakovost tega procesa, za lastno delovanje in učinkovitejšo zaščito ter varovanje koristi otrok. Ugotovitve raziskave kažejo, da strokovne delavke navajajo strokovne in organizacijske izzive v postopku odvzema otroka iz družine in namestitve v KCO, odpirajo dileme varstva in koristi otrok v obstoječih pogojih dela in opozarjajo na lastne obremenitve, s katerimi se soočajo pri delu. Na izpostavljene izzive nizajo nekatere predloge za izboljšave lastnega delovanja in večje zaščite ter koristi otrok.

V ospredju izpostavljenih izzivov so uveljavljeni postopki odvzema in pri tem organizacije dela, za katero strokovne delavke menijo, da ni vzpostavljena v najboljšo korist in varstvo otrok ter poteka v zanje slabih pogojih dela. Opozarjajo, da je zaradi časovnih pritiskov posledično ovirana kakovost skrbi za otroke, kritično izpostavijo problematiko pomanjkanja kadra, posledično posebej izpostavijo pomanjkanje timskega dela in sodelovanja ter strokovne podpore. Sorodna študija (Atkins, 2019) podobno opozarja, kako pomembno je na področju zaščite in varstva otrok učinkovito sodelovanje med različnimi deležniki. Sodelovalno delo je lahko učinkovitejše, če so jasno opredeljene vloge in odgovornosti ter vzpostavljeni dobri delovni odnosi med sodelavci, kar strokovne delavke v naši raziskavi pogrešajo, saj izpostavijo, da so v zahtevnih postopkih odvzema prepuščene same sebi, da ni pogojev timskega sodelovanja in ne dobijo zadostne podpore s strani sodelavcev. Pri zelo čustveno obremenilnem delu ni ali je nezadostno poskrbljeno

za sprotno čustveno razbremenitev in supervizijo dela. Strokovne delavke še povedo, da spričo čustveno zelo obremenilnega dela kdaj težko ohranjajo ravnotežje med poklicnim in zasebnim življenjem. Tudi sorodna študija (Atkins, 2019) je opozorila, da je skrb zase pomemben mehanizem za spoprijemanje s čustveno izčrpanostjo in izzivi dela, s katerimi se strokovne delavke srečujejo v postopkih zaščite in varstva otrok.

Strokovne delavke KCO še povedo, da se soočajo z občutkom nemoči v kontekstu otrokove stiske. Pri prvih stikih z otrokom, ko je ta sprejet v KCO, strokovne delavke KCO pogosto čutijo negotovost in nemoč. Začetna nemoč izhaja iz pomanjkanja informacij o specifičnih potrebah posameznega otroka in hkrati iz negotovosti pri izboru ustreznega pristopa, ki bi zadoščal otrokovim zahtevam. Katz (2019) poudarja, da otroci, ki so doživeli travmatične izkušnje, pogosto kažejo težave pri navezovanju stikov in vzpostavljanju odnosov, kar lahko dodatno prispeva k občutku nemoči strokovnih delavk. Bunting in sodelavci (2019) poudarijo, da je pomembno, da se strokovni delavci na področju varstva in zaščite otrok seznaniijo z zgodovino travme otrok in njihovih skrbnikov, saj to omogoča boljše razumevanje sedanjih težav otrok in s tem ustreznejšo obravnavo v okviru intervencij.

Tudi Levine in Kline (2019) v tem kontekstu poudarjata pomen vloge odraslega pri odzivanju na otrokovo izražanje stisk in težav. Opozarjata, da se lahko v takih primerih kot pogost odziv odraslega pojavijo lasten strah in obrambni nagoni, ki lahko vodijo v odzivanje z občutkom strahu in jeze. Poudarjata, da je pomembno, da odrasli najprej poskrbijo za svoj lasten odziv. Menimo, da je ključno, da imajo zaposleni na tem področju ustrezna znanja in so usposobljeni, da prepoznajo in se zavedajo lastnih čustev ter zanje ustrezno poskrbijo, saj lahko le tako ustvarijo varno in podporno okolje tudi za otroke. Na ta vidik v predlogih potrebnih sprememb opozorijo tudi udeleženke raziskave, ki izrazijo potrebo po povečanju količine izobraževanja, osredotočenih na specifičnost dela v KCO.

V izzivih udeleženke odpirajo strokovne dileme varstva in koristi otrok v izvedenih postopkihčasne namestitve. Posebej izpostavljajo, da jim pogosto manjka informacij o otroku in njegovi družinski situaciji, odpirajo strokovne dileme in izzive

ob nameščanju dojenčkov. Institucionalno okolje lahko zaradi organizacije in specifik dela nudi oskrbo, ki ni zadostna zaradi pomanjkanja čustvene topline, kar lahko pozneje negativno vpliva na otrokovo telesno, duševno in socialno zdravje (prim. Hecht idr., 2009; Avoglia in Silva, 2012, vsi v do Nascimento idr., 2020). Tudi Hestbæk idr. (2020) opozarjajo na pomanjkanje jasnih postopkovnih in strokovnih smernic na tem področju, Mason idr. (2019) pa še na pomanjkanje informacij o strokovnem delu odvzema v poporodnem obdobju.

Med izzivi dela strokovne delavke navedejo še nočne namestitve ter problematiko neustrezne trajnosti začasne namestitve otrok v KCO. Slednji problem je redno izpostavljen tudi v poročilih obeh KCO, tako KCO Palčica in KCO Palček. Stanje na tem področju se ne izboljšuje, kvečjemu se slabša, saj primanjkuje ustreznih rejniških družin, ki bi lahko sprejele otroke iz začasne namestitve. Izpostavljene kritične okoliščine opozarjajo na nujnost ustrezne systemske ureditve področja nameščanja predšolskih otrok ob odvzemu iz družine. Izpostavljenim izzivom sledijo predlogi strokovnih delavk, ki naslavljaajo politike in delodajalce. Izražajo potrebo po systemskih spremembah za izboljšanje pogojev in normativov za delo. Predlagajo več zaposlenih v izmenah, da bi lažje in bolj kakovostno obvladovali nove sprejeme otrok, prilagoditev časovnega okvira za kakovostno izvedbo postopka ob upoštevanju strokovnih podlag za optimalno zaščito in korist otroka, razširitev storitev na področje pomoči družinam na njihovem domu in vzpostavlanje pogojev za možnost tesnejšega sodelovanja s starši pri pridobivanju informacij o otrocih. V storitvi krizne namestitve predlagajo oblikovanje timov in posledično bolj kakovostno krepitev individualizirane podpore otrokom s kompleksnimi potrebami. V skrbi zase in prizadevanjih za ohranjanje psihološke stabilnosti v čustveno zahtevnih pogojih dela pa podajajo predlog in priporočila za systemsko bolj urejeno psihološko podporo, redno supervizijo ter vključevanje izobraževanj, osredotočenih na specifičnost dela v KCO. Omenjene predloge in priporočila podpirajo spoznanja tako domačih kot tujih avtorjev. Tako Kodele (2020) izpostavlja, da socialni delavci potrebujejo intenzivno podporo in stalno izobraževanje, da lahko uspešno uporabljajo sodobne teoretske pristope v delu z

družinami s številnimi izzivi. Sharlin in Shamai (2000) ter Madsen (2007) prav tako opozorijo, da je strokovnim delavcem pomembna podpora pri obvladovanju čustvenih stisk, saj lahko dolgotrajna izpostavljenost stresnim situacijam vodi do izgorelosti. Vzporednice ugotovitev najdemo tudi v sorodni raziskavi Atkins (2019), v kateri udeleženci na področju zaščite in varstva otrok s podobnimi izzivi podajajo priporočila za izobraževalne ustanove, ki bi vključevale boljšo pripravo na tovrstno delo že med študijem, na sistemski ravni pa omenjena raziskava med drugim opozarja še na potrebo po boljši urejenosti pravic za žrtve zlorab in zanemarjanja, boljše delovne pogoje ter vključitev glasov strokovnjakov pri oblikovanju politik in zakonodaje na področju zaščite otrok.

SKLEPI

Otroci, ki so odvzeti iz družinske in nameščeni v krizno namestitev, se znajdejo v posebej ranljivem položaju. Brez ustrezne sistemske podpore in sistematičnega pristopa, ki vključuje razumevanje njihovih potreb in zagotavljanje varnega okolja, obstaja tveganje, da ti otroci ne prejmejo potrebne zaščite in skrbi, ki bi jim omogočila uspešno premagovanje izzivov in obremenjujočih okoliščin.

Strokovno delo na tem področju je zahtevno in strokovne delavke, ki izvajajo tovrstne intervencije, se pogosto znajdejo v težkem položaju zaradi čustvene obremenitve in zahtevnosti dela. Pri delu z otroki in družinami se srečujejo z visoko stopnjo odgovornosti, časovnimi pritiski ter pogosto pomanjkanjem zadostne strokovne podpore. Zato je nujno, da se na tem področju zagotovi specifično izobraževanje, omogoča redno usposabljanje ter uredijo ustrezni delovni pogoji, ki podpirajo njihovo delo in omogočajo učinkovitejše krizne intervencije.

Poudariti je treba tudi pomembnost dela v družinskem kontekstu, saj to omogoča zgodnje posege, ki krepijo podporno mrežo za otroke in družine. S tem se lahko zmanjša potreba po namestitvi otrok v krizne centre in spodbuja urejenost življenjskih pogojev za stabilnost ter razvoj v znanem okolju. Celostno delo z družinami je lahko ključen varovalni dejavnik, ki pripomore k dolgoročnemu

izboljšanju razmer za otroke in zmanjša potrebo po odvzemih otrok iz družin.

Menimo, da je nadaljnje raziskovanje področja odvzema otrok iz družine in nameščanja v KCO v slovenskem prostoru nujno za razumevanje specifičnih izzivov, s katerimi se soočajo strokovne delavke, otroci in družine. Le s temeljitimi raziskavami in implementacijo njihovih izsledkov lahko spodbudimo spremembe sistemskih politik in strokovnih praks, ki bi omogočile učinkovitejše načrtovanje in izvajanje intervencij ter zagotavljanje celovite podpore vsem vpletenim. Tak pristop je ključen za krepitev zaščitne mreže otrok ter profesionalne in osebne rasti strokovnih delavk, ki s svojim delom prispevajo k podpori življenju otrok in družin.

LITERATURA

- Aničič, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. in Sušnik, A. (2017). *Nasilje nad otroki*. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-VM0620E4>
- Astrup, A., Pedersen, C. B., Mok, P. L. H., Carr, M. J. in Webb, R. T. (2017). Self-harm risk between adolescence and midlife in people who experienced separation from one or both parents during childhood. *Journal of Affective Disorders*, 208, 582–589. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5754328/> <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.11.048>
- Atkins, G. (2019). *An exploration into statutory Social Workers' perceptions and experiences of their child protection work*. <http://hdl.handle.net/11427/31312>
- Baron, E. J., Goldstein, E. G. in Ryan, J. P. (2022). The Push for Racial Equity in Child Welfare: Can Blind Removals Reduce Disproportionality? *Journal of Policy Analysis and Management*, 42(2), 456–487. <https://doi.org/10.1002/pam.22461>
- Baron, E. J. in Gross, M. (2022). *Is there a foster care-to-prison pipeline? Evidence from quasi-randomly assigned investigators*. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29922/w29922.pdf
- Beller, L. F. (2015). When in doubt take them out: Removal of children from victims of domestic violence ten years after Nicholson v. Williams. *Duke Journal of Gender Law & Policy*, 22(2), 205–239. <https://scholarship.law.duke.edu/djglp/vol22/iss2/2>

- Benedict, M. I., Zuravin, S., Brandt, D. in Abbey, H. (1994). Types and frequency of child maltreatment by family foster care providers in an urban population. *Child Abuse & Neglect*, 18(7), 577–585. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(94\)90084-1](https://doi.org/10.1016/0145-2134(94)90084-1)
- Besharov, D. J. (1985). *The vulnerable social worker: Liability for serving children and families*. Silver Spring, MD: National Association of Social Workers. https://openlibrary.org/books/OL2546553M/The_vulnerable_social_worker
- Brown, E., Doom, J. R. in Gunnar, M. R. (2013). Stress physiology and developmental psychopathology: Past, present, and future. *Development and Psychopathology*, 25(4), 1359–73. https://www.researchgate.net/publication/259349364_Stress_physiology_and_developmental_psychopathology_Past_present_and_future
- Bunting, L., Montgomery, L., Mooney, S., MacDonald, M., Coulter, S., Hayes, D. in Davidson, G. (2019). Trauma-informed child welfare systems-a rapid evidence review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 23–65. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132365>
- Center za socialno delo Ljubljana. (2024). *Poročilo o namestitvah v KCO za leto 2023*. Interno gradivo dostopno znotraj organizacije.
- Center za socialno delo Maribor. (2023). *Poslovno poročilo za obdobje od 01.01.2023 do 31.12.2023*. https://www.csd-slovenije.si/assets/documents/csd-maribor/Letno_porocilo_za_poslovno_leto_2023.pdf
- Chambers, J. in Ratliff, G. A. (2019). Structural competency in child welfare: Opportunities and applications for addressing disparities and stigma. *The Journal of Sociology in & Social Welfare*, 46(4), 51–75. <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol46/iss4/5/>
- Čačinovič Vogrinčič, G. in Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino*. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-7AHD8YPP>
- Čujovič, M. (2019). Odvzem in namestitvev otroka v postopku odločanja o varstvu in vzgoji. *Pravni letopis*, 79–92. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-YMHLK9E8/111d6457-2aff-4f44-8c2f-4a694b4cdbed/PDF>
- Davidson-Arad, B. (2005). Structural Analyses of the Quality of Life of Children at Risk. *Social Indicators Research*, 73(3), 409–429. <http://www.jstor.org/stable/27522231>

- Davidson-Arad, B., Englechin-Segal, D., Wozner, Y. in Gabriel, R. (2003). Why social workers do not implement decisions to remove children at risk from home. *Child abuse & neglect*, 27(6), 687–697. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(03\)00106-6](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(03)00106-6)
- DePanfilis, D. in Scannapieco, M. (1994). Assessing the safety of children at risk of maltreatment: Decision-making models. *Journal of Child Welfare*, 73(3), 219–238. <https://www.jstor.org/stable/45398982>
- do Nascimento, R. A., Furutani de Oliveira, M. A., Benute, G. R. G., Landmann, A. N., Galo, F. in Borges, T. W. (2020). Emotional distress in the relationship of caregivers and institutionalized babies. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 266. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00266>
- Družinski zakonik. (2017). *Uradni list RS*, 15/17, 21/18, 22/19 in 67/19. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7556>
- Emond, R., Steckley, L. in Roesch-Marsh, A. (2016). *A Guide to Therapeutic Child Care: What You Need to Know to Create a Healing Home*. Jessica Kingsley Publishers. https://books.google.si/books/about/A_Guide_to_Therapeutic_Child_Care.html?id=_YQxCwAAQBAJ&redir_esc=y
- Ferguson, H. (2005). Working with Violence, the Emotions and the Psycho-social Dynamics of Child Protection: Reflections on the Victoria Climbié Case. *Social Work Education*, 24(7), 781–795. <https://doi.org/10.1080/02615470500238702>
- Ferguson, H. (2016). What social workers do in performing child protection work: Evidence from research into face-to-face practice. *Child and Family Social Work*, 21(3), 283–294. <https://doi.org/10.1111/cfs.12142>
- Grimon, M. P. (2023). *Effects of the child protection system on parents*. (Working Paper Series 2/2023). Stockholm University, Swedish Institute for Social Research. https://ideas.repec.org/p/hhs/sofiwp/2023_002.html
- Helensdotter, R. (2024). *Surviving childhood: Health and crime effects of removing a child from home*. Working Paper. <https://www.ronja-helensdotter.com/working-papers>
- Hestbæk, A., Höjer, I., Pösö, T. in Skivenes, M. (2020). Child welfare removal of infants: Exploring policies and principles for decision-making in Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 108, 104572. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104572>

- Ingram, R. (2013). Emotions, social work practice and supervision: An uneasy alliance? *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/02650533.2012.745842>
- Karapetyan, T. (2021). Restrictions of establishing social bonds among the children deprived from parental care (on the case of children sheltered at the Crisis Centre). *Journal of Sociology: Bulletin of Yerevan University*, 12(2), 46–54. <https://doi.org/10.46991/BYSU:F/2021.12.2.046>
- Karo, N. (2023). *Izzivi nameščanja predšolskih otrok v krizni center za otroke Palčica*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta] Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/20.500.12556/RUL-151086>
- Katz, S. (2019). Trauma-informed practice: The future of child welfare? *Widener Commonwealth Law Review*, 28, 51–83. <https://scholarshare.temple.edu/bitstream/handle/20.500.12613/6322/Katz-Journal-Article-2019.pdf?sequence=1> <https://doi.org/10.2139/ssrn.3316993>
- Ko, S. J., Ford, J. D., Kassam-Adams, N., Berkowitz, S. J., Wilson, C., Wong, M., Brymer, M. J. in Layne, C. M. (2008). Creating trauma-informed systems: Child welfare, education, first responders, health care, juvenile justice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(4), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.4.396>
- Kodele, T. (2020). Izzivi socialnega dela v procesu namestitve otrok v krizne centre. *Socialno delo*, 59(3), 147–164. https://www.revija-socialnodelo.si/mma/3_Kodele.pdf/2020062313543844
- Lawrence, C. R., Carlson, E. A. in Egeland, B. (2006). The impact of foster care on development. *Development and Psychopathology*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060044>
- Levine, P. A. in Kline, M. (2019). *Skupaj premagujmo travme in stres: Kako pri otrocih krepimo samozavest in psihično odpornost: [Priročnik za starše]*. Mladinska knjiga.
- Madsen, W. C. (2007). *Collaborative therapy with multi-stressed families: From old problems to new futures* (2nd ed.). The Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/madsen.pdf?t=1>
- Mason, C., Robertson, L. in Broadhurst, K. (2019). *Pre-birth assessment and infant removal at birth: Experiences and challenges*. Nuffield Family Justice Observatory. <https://www.nuffieldfjo.org.uk/resource/>

pre-birth-assessment-and-infant-removal-at-birth-experiences-and-challenges

- Meriem, C., Khaoula, M., Ghizlane, C., Asmaa, M. in Ahmed, A. (2020). Early childhood development (0–6 years old) from healthy to pathologic: A review of the literature. *Open Journal of Medical Psychology*, 9(3), 100–122. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2020.93009>
- Munro, E. (1996). Avoidable and unavoidable mistakes in child protection work. *British Journal of Social Work*, 26(6), 793–808. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011160>
- Pettauer, M. in Stojanović, N. (2008). Pravica do strokovne obravnave v kriznem centru za mlade. *Socialno delo*, 47(3/6), 303–307. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-KDTFL6GY>
- Rapuš-Pavel, J., Turnšek, N., Poljšak-Škraban, O. in Razpotnik, Š. (2017). Uvajanje prožne podpore otrokom iz ranljivih družin. V M. Sardoč, I.Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes* (str. 53–64). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-258-8.pdf>
- Rossi, P. H., Schuerman, J. in Budde, S. (1999). Understanding decisions about child maltreatment. *Evaluation Review: A Journal of Applied Social Research*, 23(6), 579–598. <https://doi.org/10.1177/0193841X9902300601>
- Ruch, G. (2014). »Helping children is a human process«: Understanding how social workers communicate with children through »practice near« research. *British Journal of Social Work*, 44(8), 2145–2162. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct045><https://doi.org/10.1093/bjsw/bct172>
- Shankaran, V., Church, C. in Mitchell, M. (2019). »A Cure Worse Than the Disease? The Impact of Removal on Children and Their Families.« *Marq. L. Rev.* 102(4), 1163–94. <https://repository.law.umich.edu/articles/2055/>
- Sharlin, S. A. in Shamai, M. (2000). *Therapeutic intervention with poor, unorganized families: From distress to hope*. The Haworth Press. <https://www.routledge.com/Therapeutic-Intervention-with-Poor-Unorganized-Families-From-Distress-to-Hope/Sharlin-Shamai/p/book/9781560249274>

- Silver, J., DiLorenzo, P., Zukoski, M., Ross, P. E., Amster, B. J. in Schlegel, D. (1999). Starting young: Improving the health and developmental outcomes of infants and toddlers in the child welfare system. V K. Barbell in L. Wright, *Family Foster Care in the Next Century* (str. 148–165). <https://doi.org/10.4324/9781351320481-9>
- Stirling, J., Jr, in Amaya-Jackson, L. (2008). Understanding the behavioral and emotional consequences of child abuse. *Pediatrics*, 122(3), 667–673. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1885>
- Trivedi, S. (2019). The harm of child removal. *New York University Review of Law in Social Change*, 43, 523–580. https://scholarworks.law.ubalt.edu/all_fac/1085 <https://doi.org/10.2139/ssrn.3316993>
- Turnšek, N., Poljšak-Škraban, O., Razpotnik, Š. in Rapuš-Pavel, J. (2016). Challenges and responses to the vulnerability of families in a preschool context. *CEPS Journal*, 6(4), 29-49. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-YLL8JF8L>
- Winter, K., Morrison, F., Cree, V., Ruch, G., Hadfield, M. in Hallett, S. (2019). Emotional labour in social workers' encounters with children and their families. *The British Journal of Social Work*, 49(1), 217–233. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy016>
- Združeni narodi. (1989). *Konvencija o otrokovih pravicah*. https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Konvencija_o_otrokovih_pravicah/A_-_Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf

RAZUMEVANJE PROBLEMATIKE NASILJA V DRUŽINI MED ŠTUDENTKAMI PEDAGOŠKIH FAKULTET

167

UNDERSTANDING DOMESTIC VIOLENCE AMONG
STUDENTS IN SLOVENIAN FACULTIES OF EDUCATION

Brina Greif, *mag. prof. soc. ped.*
greifbrina@gmail.com

POVZETEK

Prispevek obravnava razumevanje problematike nasilja nad ženskami in otroki v družini¹ med študentkami² slovenskih pedagoških fakultet. Glavna prednost raziskave, iz katere v prispevku črparam, je kombiniranje dveh raziskovalnih metod. Rezultati kvantitativnega dela, v katerega je bilo vključenih 187

¹ Izraz, ki sem se ga odločila uporabljati med raziskavo, saj v ospredje postavlja skupini, ki sta največkrat v vlogi žrtev nasilja v družinskem okolju, obenem pa jasno definira prostor, kjer se nasilje dogaja. V nadaljevanju prispevka pogosto uporabim krajšavo NŽOD. Pri navajanju razmišljanj drugih avtoric, ki so se raziskovalno ukvarjale s temo nasilja nad ženskami in otroki v družini, uporabljam izraze, ki so jih v svojem pisanju uporabljale same.

² Tako v raziskovalni nalogi kot tudi prispevku sem se odločila za uporabo ženskih slovničnih oblik, saj je večinski delež vpisanih na pedagoške študijske programe oseb ženskega spola, obenem pa problematika nasilja v družini izrazito v večinskem delu prizadeva prav njih.

študentk, kažejo, da med pedagoškimi študijskimi programi obstajajo statistično pomembne razlike tako v opremljenosti z znanjem o pojavu NŽOD kot tudi v usposobljenosti za odzivanje nanj v pedagoškem kontekstu. Kvalitativna analiza 32 predmetnikov je medtem pokazala, da v učnih načrtih močno primanjkuje vsebin o NŽOD ter da med pedagoškimi fakultetami in študijskimi programi obstajajo pomembne razlike v prisotnosti tematike NŽOD. Namen prispevka je ponuditi kritičen pogled na visokošolsko izobraževanje bodočega pedagoškega kadra o tematiki nasilja nad ženskami in otroki v družini ter opozoriti na pomembnost poznavanja omenjene problematike na polju vzgoje in izobraževanja.

KLJUČNE BESEDE: *nasilje v družini, ženske, otroci, pedagoška fakulteta, učni načrt.*

ABSTRACT

This paper focuses on the understanding of the issue of domestic violence against women and children among students of Slovenian faculties of education. The main strength of the research drawn on in this paper is the combination of two research approaches: quantitative and qualitative. The results of the quantitative part, which involved 187 students, show that there are statistically significant differences between the pedagogical study programmes in terms of both the equipment with knowledge about the phenomenon of violence against women and children in the family, and the competence to respond to it in the pedagogical context. A qualitative analysis of 32 course syllabi shows that there is a significant lack of content on domestic violence against women and children in the curricula, and also that there are significant differences in the presence of this topic between pedagogical faculties and study programmes. This paper aims to offer a critical view on higher education of future teachers on the topic of domestic violence against women and children to highlight the importance of knowledge of this issue in the field of education.

KEYWORDS: *domestic violence, women, children, Faculty of Education, curriculum*

UVOD

Nasilje v družini je družbeni problem, ki zahteva medinstitucionalni in multidisciplinarni pristop (Selič, 2010) ter postaja vse bolj strokovno, politično in medijsko prepoznan, pri čemer pa delež prijavljenih in medijsko izpostavljenih primerov še zmeraj predstavlja le vrh ledene gore dejanskega obsega nasilja v družbi (Gracia, 2003). Gre namreč za kompleksno problematiko, pri kateri povzročitelji nasilja zlorablajo strukturno ranljivost ostalih družinskih članov (Kanduč, 2001), med žrtvijo in povzročiteljem nasilja pa se oblikujejo močne čustvene vezi (Dutton in Painter, 1981). Možnost nasilnega vedenja, piše Kanduč (2001), je tesno povezana z družinsko zasebnostjo, ki družino v veliki meri razbremenjuje formalnega in neformalnega družbenega nadzora. Prav zasebnost družine nam skupaj s prisotnostjo številnih stereotipov o pojavu nasilja v družini in visoko ravno tolerance do le-tega onemogoča hitrejšo prepoznavanje, ukrepanje in preprečevanje nasilja. S tem se zaradi svojega osnovnega namena delovanja ukvarjajo številne družbene institucije, kot so sodstvo, policija in centri za socialno delo, medtem ko je šola v preprečevanje nasilja v družini vključena bolj posredno (Domiter Protner, 2011). Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, s katero neizogibno pridejo v stik vsi otroci. S tem nosi odgovornost in tudi potencial za prepoznavanje otrok in družin, pri katerih so prisotne disfunkcionalnosti in zlorabe, obenem pa to pomeni odgovornost za prekinitev kroga nasilja. Naloge šole in šolskih strokovnih delavk pri odzivanju na NŽOD so pravno-zakonodajno jasno opredeljene, a se vseeno zdi, da med strokovnimi delavkami, ki naj bi te naloge v praksi izvajale, obstajajo številne nejasnosti in dvomi. Ustanova, kot je pedagoška fakulteta, nosi pomemben del odgovornosti za izobraževanje kadra, ki bo nosilec ustreznih znanj o nasilju nad ženskami in otroki v družini, pa tudi veščin za odzivanje nanj. Na kakovost odzivanja šole pri preprečevanju nasilja v družini namreč vpliva več dejavnikov – na eni strani zakonska načela in omejitve, na drugi usposobljenost strokovnega kadra, nezanemarljiva pa je tudi vloga odnosa strokovnih delavk do nasilja (Najrajter, 2010). Čeprav imajo pedagoške fakultete omejen vpliv na oblikovanje zakonov in pravilnikov, nosijo pomembno odgovornost za izobraževanje, ozaveščanje in usposabljanje pedagoških delavk za odzivanje na

primere NŽOD. Z raziskavo sem želela preveriti umeščenost te problematike v predmetnike pedagoških fakultet ter ozaveščenost študentk pedagoških fakultet in njihovo opremljenost z znanjem o tej problematiki. Izsledki raziskave dajejo vpogled v pomanjkljivosti trenutnih pedagoških študijskih programov, s čimer skušam opozoriti na potrebo po bolj celostnem vključevanju tematike NŽOD v izobraževanje bodočih pedagoških strokovnjakinj.

KONCEPTUALIZIRANJE NASILJA (NAD ŽENSKAMI IN OTROKI) V DRUŽINI

Muršič (2012) utemeljuje, da je to, kaj je nasilje, odvisno od naše konceptualizacije in pripisovanja pomena, kar kasneje temeljno vpliva na naše odzivanje nanj. Trdi, da imajo naše konceptualne izbire realne posledice ter da je nasilje mogoče razumeti na več načinov. Lahko ga pojmujejo kot nekaj enostavnega ali zelo kompleksnega, kar je v veliki meri odvisno od našega referenčnega okvira (prav tam). Tudi Podreka (2018) piše, da pojmovanje in opredeljevanje nasilja ni nekaj naravnega, temveč je kulturno in družbeno pogojeno, saj nasilje nastaja v simbolnih interakcijah, ki so definirane z vplivi različnih kulturnih, zgodovinskih in ideoloških praks. Ustrezno kontekstualiziranje in poimenovanje nasilja nad ženskami, še dodaja, je ključno za naše dožemanje le-tega in odzivanje nanj. Problem namreč ne obstaja, dokler nima imena (prav tam).

Nasilje v družini vsebuje več oblik, a daleč najpogostejši sta nasilje nad ženskami in nasilje nad otroki (Aničič, 2002), ki se medsebojno pogosto prepletata. Skupaj z nasiljem nad ženskami so žrtve (neposredno ali posredno) njeni otroci (Dobnikar, 2009) in nasprotno – ko govorimo o otrocih kot žrtvah nasilja v družini, so v približno treh od petih primerov žrtve tudi njihove matere (Hester idr., 2007). Izrazita večina povzročiteljev nasilja je moških, kar Muršič (2012) razume kot posledico vztrajanja učinkov večstoletnega podrejanja žensk in otrok ter njihovega nižjega socialnega, simbolnega in ekonomskega statusa. Prve, ki so na to opozarjale, so bile feministke drugega vala, katerih razlago danes uvrščamo pod okrilje feministično-strukturalistične teorije (Podreka, 2017).

Ta vzroke za nasilje najde v obstoječem družbenem redu, ki združuje moško moč tako na individualni kot na institucionalni ravni (prav tam). Nekoliko drugačen vpogled v vprašanja neenakosti, nasilja in diskriminacije so ponudile predstavnice intersekcionalnega pristopa (prav tam), ki so prve poudarjale, da se neenakosti med seboj množijo in ustvarjajo kompleksne ali multiple neenakosti. Koncept intersekcionalnosti tako dopolnjuje feministično-strukturalistično razlago s premislekom o tem, zakaj za določene skupine žensk obstaja večje tveganje, da bodo žrtve nasilja.

Zavoljo celovitejšega razumevanja problematike nasilja nad ženskami in otroki v družini je potrebno nekaj pozornosti nameniti tudi ekološki perspektivi, ki izvora nasilja v družini ne vidi (zgolj) v posamezniku – povzročitelju nasilja, temveč v prepletu vedenja posameznika, njegovih medosebnih odnosov ter socialnih in kulturnih dejavnikov (Chalk, 2006). Eden prvih avtorjev, ki je nasilje v družini začel povezovati z vplivi ožjega in širšega okolja, je bil Bronfenbrenner (1979), sicer utemeljitelj ekološkega modela. Sledil mu je Garbarino (1977), ki je razvil ekološki model trpinčenja otrok (slednje vidi ne le kot problem družinske neusklajenosti, temveč tudi neusklajenosti družine s skupnostjo) ter razvil tezo, da morata za zlorabo otrok in mladostnikov obstajati dva nujna pogoja:

- zloraba otroka se zgodi v družinskem okolju, a kulturno priznано opravičilo za uporabo sile nad otrokom prihaja izven družine,
- zloraba otroka izhaja prav iz zasebnosti družine, ki je močno povezana s socialno izolacijo od podpornih sistemov (prav tam).

Skoraj istočasno je svoj model razvil še Belsky (1980), ki je tega v veliki meri naslonil na Bronfenbrennerjev ekološki model, upoštevajoč dela Tinbergna in Burgessa, in se v svoji razlagi odmaknil od patologiziranja in individualiziranja pojava nasilja nad otroki. Belsky (prav tam) problem nasilja nad otroki razloži preko štirih medsebojno povezanih in součinkujočih ravni – raven posameznika (ontogenetski razvoj), raven družine (mikrosistem), raven skupnosti (eksosistem) in raven kulture (makrosistem). Vse štiri ravni je

potrebno razumeti v soodvisnosti, saj do zlorabe zmeraj pride v interakciji več dejavnikov. Zagovarjal je tezo, da lahko problematiko nasilja nad otroki razumemo in proti njej uspešno delujemo le, če se naše razumevanje razširi od upoštevanja zgolj individualnega, družinskega in celo skupnostnega vpliva tudi na upoštevanje vpliva kulture (prav tam). Po Belskyjevem razumevanju (prav tam) raven kulture vključuje značilnosti širše kulturne strukture določene družbe, splošni družbeni odnos do otrok in nasilja, stopnjo nasilja v družbi, sankcioniranje tega, pričakovanja družbe glede discipline otrok, zakonodajo itd.

Če sklenem, je nasilje v družini pri nas vse od leta 2008, ko je bil sprejet Zakon o preprečevanju nasilja v družini³ (2008), opredeljeno kot *»vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja enega družinskega člana proti drugemu družinskemu članu oziroma zanemarjanje ali zalezovanje žrtve ne glede na starost, spol ali katerokoli drugo osebno okoliščino žrtve ali povzročitelja nasilja, in telesno kaznovanje otrok.«* ZPND s svojo opredelitvijo nasilja v družini skupaj z iz njega izhajajočim Pravilnikom o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode predstavlja podlago (tudi) za delovanje pedagoških delavk na polju vzgoje in izobraževanja. Njegovo sprejetje je pomenilo velik korak k prepoznavanju in delovanju proti nasilju v zasebni sferi, pri čemer velja omeniti določene omejitve kazenskopravne definicije nasilja, ki se v nekatereh delih oddaljuje od feminističnega (sociološkega) razumevanja nasilja (Podreka, 2017). Upoštevajoč feministično, intersekcionalno in ekološko perspektivo, ki so predstavljale temelje mojega raziskovanja, sama uporabljam izraz nasilje nad ženskami in otroki v družini. Tega razumem kot skupek nasilnega in nadzorovalnega vedenja, ki se v družinskem okolju izraža skozi več pojavnih oblik (psihično, fizično, spolno in ekonomsko nasilje ter zanemarjanje) in je izrazito spolno specifično.

³ V nadaljevanju tudi ZPND.

STEREOTIPI KOT ORODJE NORMALIZACIJE NASILJA IN VISOKA RAVEN TOLERANCE DO TEGA KOT POSLEDICA

Domiter Protner (2011) ugotavlja, da je odkrivanje nasilja v družini posebej zahtevno, saj družino še vedno razumemo kot zaseben in intimen prostor. Obenem jo povezujemo s številnimi stereotipi, kot sta denimo varnost družinskega okolja in brezpogojna ljubezen staršev do svojih otrok. Stereotipi o družini so v kombinaciji z ustaljenimi kulturnimi prepričanji pomemben zaviralni dejavnik, ki vpliva na reševanje problema izpostavljenosti otrok nasilju v družini (Domiter Protner, 2014). To potrjuje tudi raziskava Flis (2010), v kateri je bilo ugotovljeno, da se na nasilje v družini še vedno vežejo mnogi stereotipi, ki odgovornost nalagajo žrtvi in od nje zahtevajo več aktivnosti. Nasilje v družini je v sodobni družbi v veliki meri sprejeto in neproblematizirano tudi zaradi mita o tradicionalnem harmoničnem družinskem življenju (prav tam). Pogosti stereotipi, s katerimi se strokovnjakinje pri svojem delu srečujejo in ki zvišujejo toleranco do nasilja, so tudi enačenje bioloških staršev z najboljšimi mogočimi starši, normalizacija nasilja, ki so ga odrasli doživeli v otroštvu (»mene so tudi občasno pretepli in mi nič 'ne manjka'«), in prepričanje, da premožni ter izobraženi starši ne morejo biti nasilni do svojih otrok (Premzel, 2015, str. 152). Plaz (2014, str. 80–81) dodaja še stereotipna prepričanja o tem, da:

- je danes nasilje v družini redek pojav, saj se je to dogajalo le v preteklosti,
- ženske nasilje izzivajo s svojim vedenjem,
- če bi ženska želela zapustiti nasilnega partnerja, bi to lahko storila,
- je pretepanje žensk povezano z moževim alkoholizmom, alkohol pa je v večini primerov vzrok nasilja.

Omenjene stereotipe lahko enega za drugim ovržemo na podlagi dognanj raziskovalk, ki se ukvarjajo s proučevanjem problematike nasilja nad ženskami in otroki v družini. Dobnikar (2009) zavrača povezovanje nasilja v družini z zgolj določenimi kulturami, manj

izobraženimi posamezniki, revnimi in brezposelnimi, saj dokazuje, da so ti dejavniki lahko dodatni sprožilci nasilja, niso pa njegov vzrok. Raziskave namreč ne kažejo vzročnih povezav med izvajanjem nasilja in tovrstnimi življenjskimi okoliščinami (prav tam). Tudi Podreka (2017) je kritična do razumevanja nasilja kot nečesa, kar se dogaja na obrobju družbe, ter nasilnih dejanj kot nepredvidljivih in nepremišljenih dogodkov, ki jih zakrivijo alkoholiki, duševni bolniki in socialno obupani posamezniki. Tovrstno razumevanje nasilja kot posledica naključne odklonskosti in ne kot izraza družbenih odnosov služi temu, da se od tega odmaknemo, saj s tem nasilje »postane le vedenje drugih, vprašanje drugih in problem drugih« (Podreka, 2017, str. 22–23).

Filipčič (2002) piše, da so vede, kot so kriminologija, viktimologija, psihologija in sociologija, v zadnjih desetletjih prišle do vrste pomembnih odkritij o nasilju v družini, podkrepljenih s teoretičnimi argumenti in empiričnimi raziskavami. V družbeno zavest pa ta spoznanja žal prodirajo zelo počasi, saj tam namesto njih ostajajo zakoreninjena stereotipna prepričanja, ki so nerealna, nepreverjena, a obenem izjemno odporna na spremembe (prav tam). Černič Istenič in Knežević (2003) ugotavljata, da je v Sloveniji prisotna nizka stopnja ozaveščenosti tako strokovne kot tudi laične javnosti glede problema nasilja nad ženskami v družini ter da v slovenskem vrednotnem sistemu obstaja prikrita toleranca do nasilja. Avtorici (prav tam) menita, da je ničelno toleranco do problema nasilja nad ženskami v družini mogoče doseči s spreminjanjem pogleda na samo nasilje in rušenjem obstoječih mitov v povezavi z njim.

VLOGA ŠOLE PRI PREPREČEVANJU NASILJA NAD ŽENSKAMI IN OTROKI V DRUŽINI

Vzgojno-izobraževalne ustanove imajo zaradi narave svojega dela vpogled v družino otroka in mladostnika, s tem pa nosijo pomembno odgovornost pri preprečevanju in odkrivanju nasilja v družini (Domiter Protner, 2011; Domiter Protner, 2014; Filipčič in Klemenčič, 2011; Hvala, 2008; Lešnik Mugnaioni, 2012; Mikuš Kos, 1996; Najrajter, 2010; Pavlovič idr., 1997; Verbič, 2008; Walsh idr., 2005; Zlokovič in Dečman Dobrnjič, 2007). Lešnik Mugnaioni

(2012) trdi, da nasilje v družini posredno močno zaznamuje šolo, učni proces, šolsko klimo in kulturo. Posledice nasilja v družini se namreč kažejo v vedenju otrok v šoli, njihovi samopodobi, socialni vključenosti, učni uspešnosti, zaupanju v odrasle, spoštovanju šolskih pravil, interakcijah z drugimi subjekti itd. (prav tam)

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009), ki je v veljavi od leta 2010, določa ravnanje zaposlenih v javnih vzgojno-izobraževalnih zavodih⁴ in zasebnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo javno veljaven program, ob zaznavi nasilja nad otrokom v družini, oblike pomoči otroku in sodelovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda z drugimi organi in institucijami (1. člen, Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode). Pravilnik zaposlene v VIZ obvezuje k visoki senzibilnosti in ničelni toleranci do nasilja, kar v praksi pomeni, da se mora zaposleni odzvati na vsakršno opaženo ali povedano nasilje pri otroku (Filipčič in Klemenčič, 2011). Filipčič (2012) opozarja, da se morajo zaposleni v VIZ zavedati, da so dolžni prijaviti tudi sum nasilja nad otrokom, ki sam ni neposredna žrtev nasilja, ampak prisostvuje nasilju nad roditeljem. Na podlagi pravilnika se otroku, ki spregovori o nasilju, vedno verjame in zaupa, prav tako se zaupa presoji osebe, ki je zaznala nasilje v družini (Filipčič in Klemenčič, 2011). Poznavanje pravilnika je pomembno za strokovne delavce v VIZ, saj mora oseba, ki se ji je otrok zaupal, natančno poznati nadaljnji postopek ravnanja in korake za zaščito otroka (prav tam). Vsem zaposlenim v VIZ mora biti jasno, da je njihova naloga le posredovanje suma o nasilju v družini drugim institucijam (tj. centru za socialno delo, policiji) ter nudenje podpore in varnosti otroku, medtem ko je preiskovanje okoliščin in preverjanje izjav v pristojnosti drugih institucij (prav tam). S tem pravilnik zaposlene razbremenjuje ugotavljanja, za kakšno in kako intenzivno nasilje gre, kdo ga izvaja itd. (Dobnikar, 2009). Prijava suma nasilja v družini je ključni korak, ki ga naredi šola, saj v nasprotnem primeru nasilje tiho podpiramo (Klemenčič, 2013).

Šola ima možnost, da deluje kot zaveznica otrok in jim nudi varno bazo za raziskovanje sebe in sveta (Gilligan, 1998). Še toliko

⁴ V nadaljevanju tudi VIZ.

bolj je ta podporna vrednost ključna za otroke, ki se soočajo s stiskami, kot so razveza staršev in okrevanje po zlorabi ali zane-marjanju (prav tam), saj imajo ti otroci v šoli priložnost za razvoj drugačne samopodobe in identitete, kot jo razvijajo v domačem okolju (Domiter Protner, 2014). Za otroke in mladostnike, ki so doživeli travmo, je izjemnega pomena prejeti potrditev izven okolja, ki predstavlja vir njihove travme, ter razviti občutek sem v redu in zmorem (Mešl idr., 2021). Preko druženja s prijatelji, vključevanja v aktivnosti šole ali vrtca in omogočanja izkušnje uspešnosti npr. na področju športa ali kulture v otroku utrjujemo občutek lastne vrednosti, samoučinkovitosti in nadzora (prav tam). Muršič (2012) meni, da bodo imeli strokovni delavci šol in vrtcev najboljše možnosti za prekinjanje kroga nasilja z ustvarjanjem kakovostnih, varovalnih in varnih šolskih skupnosti, ki na otroke (tudi tiste, katerih družine so obremenjene z nasiljem) delujejo zaščitno. Podporno funkcijo šole kot varnega okolja oziroma varovalnega dejavnika za otroka, ki je žrtev nasilja v družini, izpostavlja tudi Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za VIZ (Filipčič in Klemenčič, 2011).

Upoštevaajoč visoko prisotnost izkušenj nasilja, zlorabe in travme v družbi se v zahodnem svetu vse več ustanov in organizacij usmerja k modelu delovanja, ki vključuje razumevanje travme. Elliott idr. (2005) pristope in storitve, ki temeljijo na razumevanju travme, opredelijo kot tiste, pri katerih je prisotno razumevanje vpliva medosebnega nasilja in travme na posameznikov razvoj in njegovo življenje. Omenjeni pristop se ponekod že vpeljuje v šolski sistem, kjer se od vseh zaposlenih zahteva, da posedujejo osnovno znanje o delovanju travme in njenem vplivu na učenje ter vedenje učencev (Overstreet in Chafouleas, 2016). Prvi korak pri ustvarjanju s travmo seznanjene šole je usposabljanje vsega osebja (prav tam) in oblikovanje podporne šolske kulture in klime, pomembno pa je tudi, da obstajajo jasne smernice za nudenje pomoči učencem, ki so travmatične dogodke preživeli (Wiest-Stevenson in Lee, 2016).

Najrajter (2010) meni, da bi morali biti vsi pedagoški delavci, ki izvajajo izobraževalno dejavnost otrok in mladostnikov, obvezno dodatno usposobljeni za prepoznavanje znakov nasilja v družini, obenem pa bi morali do nasilja v družini razviti večjo občutljivost. Aničič (2002) dodaja, da so za preprečevanje nasilja najpomembnejše

ozaveščenost, občutljivost in zavzetost šolskih delavcev. Ti morajo pri sebi raziskati, kakšen je njihov odnos do nasilja, saj oblikovana stališča močno vplivajo na naše odzivanje v konkretnih situacijah (prav tam). Pridobivanje strokovnih znanj zato ne bi smelo biti prepuščeno izbiri posameznika, temveč bi moralo biti vključeno v sistem izobraževanja, ki bi omogočal pridobitev znanj s področij komunikacije, medosebnih odnosov, temeljnih znanj za prepoznavanje znakov nasilja pri otroku in razumevanja njegovih reakcij nanj (Verbič, 2008).

Šola lahko kot varovalni dejavnik deluje takrat, ko ni naravnana le storilnostno in ko presega usmerjenost le v dosego ciljev in učnih vsebin (Klemenčič, 2008). Muršič (2012) vlogo šole vidi tudi v dejavnem vzpostavljanju in razvijanju čustveno ozaveščenih učnih okolij, kjer se krepijo vrednote solidarnosti, vzajemne skrbi, povezovalnosti, pripadnosti, doživljanja varnosti, zaščitenosti in zaupanja. Spoprijemanje otroka z izkušnjo nasilja v družini je zelo odvisno od mreže ljudi, ki ga obdajajo, med katere sodijo tudi njegovi učitelji (Byrne in Taylor, 2007). Ti lahko z nudenjem podpore otroku pomagajo graditi varovalne mehanizme pri spoprijemanju s stresom, ki mu ga izkušnja nasilja v družini predstavlja (prav tam), saj ima šola takoj za družino največji vpliv na otrokov razvoj (Gilligan, 1998).

NAMEN DELA

V prispevku prikazujem del ugotovitev svoje magistrske naloge prispevka z naslovom Razumevanje problematike nasilja v družini med študentkami pedagoških fakultet, ki je nastajala v študijskem letu 2023/24. Kot sem omenila zgoraj, sem pri svojem raziskovalnem delu uporabila mešane metode, kjer sem kombinirala kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop ter tako skušala problem karseda celostno zajeti. Namen je bil pridobiti podatke o znanju in usposobljenosti študentk pedagoških študijskih programov o temi NŽOD ter podatke o prisotnosti omenjene teme v predmetnikih pedagoških študijskih programov.

V kvantitativnem delu raziskave me je zanimalo, kakšna je opremljenost študentk pedagoških fakultet z znanjem o NŽOD ter kolikšna je njihova usposobljenost za odzivanje na NŽOD v (bodoči) pedagoški praksi glede na: 1) študijski program in 2) univerzo šolanja⁵. To sem preverjala z naslednjimi hipotezami:

H1: Med različnimi študijskimi programi se pojavljajo statistično pomembne razlike v:

- 1.1: stopnji prevzemanja stereotipov o nasilju nad ženskami in otroki v družini,
- 1.2: ravni tolerance do nasilja nad ženskami in otroki v družini.

H2: Med študentkami Univerze v Ljubljani, Univerze na Primorskem in Univerze v Mariboru se pojavljajo statistično pomembne razlike v:

- 2.1: stopnji prevzemanja stereotipov o nasilju nad ženskami in otroki v družini,
- 2.2: ravni tolerance do nasilja nad ženskami in otroki v družini.

H3: Med različnimi študijskimi programi se pojavljajo statistično pomembne razlike v:

- 3.1: oceni usposobljenosti za odzivanje na nasilje nad ženskami in otroki v družini v pedagoškem kontekstu,
- 3.2: v samooceni usposobljenosti za odzivanje na nasilje nad ženskami in otroki v družini v pedagoškem kontekstu.

V kvalitativnem delu raziskave sem želela ugotoviti, na kakšen način in kako pogosto je tema NŽOD prisotna v učnih načrtih študijskih programov pedagoških fakultet. Raziskovalna vprašanja, ki sem si jih zastavila, so bila naslednja:

RV1: Kako se razlikuje obravnava teme nasilja nad ženskami in otroki v družini med učnimi načrti različnih študijskih programov pedagoških fakultet?

⁵ V raziskavi me je zanimalo še, kakšna je opremljenost študentk pedagoških fakultet z znanjem o NŽOD ter kolikšna je njihova usposobljenost za odzivanje na NŽOD v (bodoči) pedagoški praksi glede na: 3) prisotnost ali odsotnost lastne izkušnje NŽOD ter 4) zastopanost teme NŽOD in način obravnave le-te v njihovem dosedanjem pedagoškem študiju..

RV2: Kako pogosto se tema nasilja nad ženskami in otroki v družini obravnava v sklopu posebej temu namenjenega predmeta (in je zato izraz nasilje v družini oziroma temu soroden izraz prisoten v naslovu predmeta)?

RV3: Kako pogosto in na kakšen način je tema nasilja nad ženskami in otroki v družini vključena v cilje in/ali vsebino predmetov?

RV4: Kako pogosto so predmeti, v katere je vključena tema nasilja nad ženskami in otroki v družini, izbirne in kako pogosto obvezne narave?

RV5: Kakšna je prisotnost teme nasilja nad ženskami in otroki v družini na seznamu obvezne in/ali izbirne literature predmetov?

METODA

KVANTITATIVNI DEL RAZISKAVE

Prvi del vzorca, vezan na kvantitativni del raziskave, je bil priložnostni znotraj populacije študentk treh slovenskih pedagoških fakultet (Univerze v Ljubljani, Univerze na Primorskem in Univerze v Mariboru)⁶ na dodiplomski in podiplomski stopnji. Za pridobivanje kvantitativnih podatkov sem oblikovala spletni anketni vprašalnik, ki je bil razdeljen v tri vsebinske sklope in dodatni demografski sklop.

Prvi sklop je preverjal odnos do nasilja nad ženskami in otroki v družini. Zanimalo me je, od kod študentka pozna pojav NŽOD, kako ocenjuje pogostost tega v Sloveniji in v svojem okolju ter njeno videnje spolne (ne)specifičnosti povzročiteljev NŽOD. Vanj sta bili vključeni še štiristopenjska Likertova lestvica stereotipnih prepričanj o NŽOD in štiristopenjska Likertova lestvica ravni tolerance do NŽOD. Obe lestvici sem sestavila po teoretskih predlogah avstralske nacionalne raziskave o odnosu do nasilja nad ženskami (ANROWS, 2021) in na osnovi meritev javnega mnenja o splošni

⁶ V nadaljevanju tudi UL, UP in UM.

družbeni klimi v odnosu do vprašanja nasilja v družini v Sloveniji (Leskošek idr., 2013). Vsebinsko sta mi bili pri sestavljanju lestvic v pomoč tudi deli Aničič (2002) ter Hočevnar in Janeš (2023). Zanesljivost obeh lestvic sem preverila s Cronbachovim koeficientom alfa. Cronbachov koeficient alfa lestvice stereotipnih prepričanj je pokazal sprejemljivo zanesljivost ($\alpha = 0,759$), lestvice tolerance pa odlično zanesljivost ($\alpha = 0,924$). Drugi sklop je preverjal usposobljenost za strokovno odzivanje v pedagoškem kontekstu glede na obstoječo zakonodajno podlago in pravilnike. Vključeval je sklop trditev o mogočih načinih odzivanja v zvezi z NŽOD v pedagoškem kontekstu, pri čemer sem pri oblikovanju trditev nekaj teh povzela po Štular (2021). V tretjem sklopu so me zanimale povezave med temo nasilja nad ženskami in otroki v družini in študijem. Preverjala sem lastno oceno usposobljenosti za odzivanje na temo NŽOD v pedagoškem kontekstu ter pogostost in načine obravnavanja teme NŽOD znotraj različnih študijskih predmetov. Sledila je štiristopenjska Likertova lestvica pomembnosti teme NŽOD znotraj pedagoškega izobraževanja študentk. Pri oblikovanju tega vsebinskega sklopa mi je bilo v veliko pomoč raziskovalno delo Komočar (2018).

Zaključni del vprašalnika je obsegal sklop sociodemografskih vprašanj, s katerimi sem preverjala spol respondentk, starost, fakulteto, ki jo obiskujejo, študijski program in trenutno stopnjo študija. Temu je sledilo še nekaj dodatnih vprašanj, ki so od študentke zahtevale odgovore glede velikosti naselja, v katerem biva njena družina, števila oseb, s katerimi živi v skupnem gospodinjstvu v domačem kraju, stopnje izobrazbe obeh staršev ter ocene finančnega stanja njene družine.

Zbiranje podatkov je trajalo od 20. maja 2024 do 20. junija 2024. Z anketnim vprašalnikom, ki sem ga med študentke delila s pomočjo referatov posameznih fakultet, preko socialnih omrežij (Instagram in Facebook) ter s kontaktiranjem študentskih organizacij, ki delujejo v okviru pedagoških fakultet, sem dosegla 187 študentk. Te so obiskovale naslednje študijske programe: socialna pedagogika (41,3 %), razredni pouk (14,8 %), predšolska vzgoja (13,6 %), specialna in rehabilitacijska pedagogika (11,6 %), dvopredmetni učitelj (7,1 %), logopedija in surdopedagogika (3,9 %), inkluzivna pedagogika (3,2 %), likovna pedagogika (1,9 %), pedagogika (1,9 %), inkluzija v vzgoji in izobraževanju (0,7 %). Večina anketiranih študentk je obiskovala Pedagoško fakulteto UL (74,2 %), sledile so

študentke UP (19,4 %) in UM (6,4 %). Skoraj vse anketiranke so bile ženskega spola (97 %). Zbrani podatki so bili vneseni in urejeni v programu SPSS, s pomočjo katerega so bili izračunani osnovni statistični parametri in povezave.

KVALITATIVNI DEL RAZISKAVE

Vzorec je v tem delu raziskave predstavljalo 32 predmetnikov študijskih programov pedagoških fakultet skupaj z učnimi načrti posameznih predmetov, pridobljenih na spletnih straneh posameznih fakultet med 15. 4. in 27. 5. 2024. Pri tem sem se poslužila metode vsebinske analize dokumentov, zbrani podatki so bili analizirani z opisno-analitično metodo, s pomočjo katere so bili med seboj primerjani glede na različne sestavine – prisotnost izraza nasilje v družini oziroma sorodnega izraza v naslovu predmeta, prisotnost teme NŽOD v ciljih in/ali vsebini predmeta ter prisotnost literature na temo NŽOD na seznamu obvezne in/ali izbirne literature predmeta.

REZULTATI

V nadaljevanju prispevka predstavljam najpomembnejše in najbolj izstopajoče ugotovitve raziskave.

OPREMLJENOST Z ZNANJEM O NŽOD

Rezultati kvantitativnega dela raziskave so pokazali, da se med študijskimi programi pojavljajo statistično pomembne razlike v opremljenosti z znanjem o NŽOD. Te so bile prisotne tako v stopnji prevzemanja stereotipov o NŽOD ($F(5, 149) = 11,412$; $p < 0,001$) kot tudi v ravni tolerance do NŽOD ($H(5) = 25,170$; $p < 0,001$)⁷. Rezultate kvantitativne analize je mogoče v veliki meri pojasniti z ugotovitvami kvalitativne analize, ki je pokazala velike razlike v prisotnosti teme NŽOD v predmetnikih posameznih študijskih programov.

⁷ Pri čemer nižja stopnja vrednosti (blizu vrednosti 1) pomeni nižjo stopnjo prevzemanja stereotipov o NŽOD/nižjo raven tolerance do NŽOD, višja stopnja vrednosti (blizu vrednosti 4) pa pomeni višjo stopnjo prevzemanja stereotipov o NŽOD/višjo raven tolerance do NŽOD.

V **PREGLEDNICI 1** vidimo, da najnižjo stopnjo prevzemanja stereotipov o pojavu NŽOD in najnižjo raven tolerance do pojava NŽOD v povprečju izkazujejo študentke socialne pedagogike (ne glede na stopnjo študija), za katere je tudi kvalitativna analiza predmetnikov pokazala, da tekom študija prejmejo največ vsebin na temo NŽOD. Izrazito odstopanje prvostopenjskega študijskega programa socialne pedagogike je mogoče pojasniti kot rezultat usmerjenosti programa v pridobivanje kompetenc za delo z depriviligiranimi in izključenimi družbenimi skupinami, kamor nedvomno sodijo tudi ženske in otroci – žrtve nasilja v družini.

Na drugi strani so najvišjo stopnjo prevzemanja stereotipov o pojavu NŽOD in najvišjo raven tolerance do pojava NŽOD v povprečju izkazale študentke programa dvopredmetni učitelj, pri katerih je tudi kvalitativna analiza predmetnikov pokazala popolno odsotnost teme NŽOD v okviru obveznih študijskih vsebin. Kvantitativna analiza je pokazala prisotnost statistično pomembnih razlik v stopnji prevzemanja stereotipov o NŽOD med študentkami predšolske vzgoje in socialne pedagogike ($\Delta M = 0,344$; $p < 0,001$), razrednega pouka in socialne pedagogike ($\Delta M = 0,349$; $p < 0,001$), programa dvopredmetni učitelj in socialne pedagogike ($\Delta M = 0,596$; $p < 0,001$) ter programa dvopredmetni učitelj in skupino študentk specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike⁸ ($\Delta M = 0,425$; $p = 0,002$). V vseh omenjenih primerih so bile razlike v korist študentk socialne pedagogike oziroma skupine študentk specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike. V primeru ravni tolerance do NŽOD pa so bile statistično pomembne razlike prisotne med študentkami programa dvopredmetni učitelj in študentkami predšolske vzgoje ($\Delta M = 0,556$; $p = 0,014$), študentkami razrednega pouka ($\Delta M = 0,508$; $p = 0,023$), študentkami socialne pedagogike ($\Delta M = 0,720$; $p < 0,001$) in skupino študentk specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike ($\Delta M = 0,602$; $p = 0,006$). V vseh primerih je bila, kot omenjeno, višja raven tolerance izmerjena v smeri študentk programa dvopredmetni učitelj ($\Delta M = 0,508$ – $0,720$).

⁸ Študentke različnih študijskih smeri sem za potrebe analize združila v skupine, ki sem jih oblikovala po vsebinskem kriteriju sorodnosti študijskih programov ter po kriteriju frekvenčne porazdelitve, tako da sem združila tiste programe z manj kot 3 %.

PREGLEDNICA 1

Razlike v opremljenosti z znanjem o NŽOD glede na študijski program

	stopnja prevzemanja stereotipov		raven tolerance	
	N	M	N	M
predšolska vzgoja	21	1,90	20	1,75
razredni pouk	23	1,90	22	1,80
dvopredmetni učitelj	11	2,15	11	2,31
socialna pedagogika	64	1,55	63	1,59
SRP, LS	24	1,72	23	1,70
IP, IVIZ, P, LP	12	1,79	11	1,83

Opombe: Numerus pri posamezni kategoriji ni nujno enak skupnemu numerusu zaradi manjkajočih podatkov. SRP, LS – specialna in rehabilitacijska pedagogika, logopedija in surdopedagogika; IP, IVIZ, P, LP – inkluzivna pedagogika, inkluzija v vzgoji in izobraževanju, pedagogika in likovna pedagogika; M – povprečje; N – število enot v skupini.

Statistično pomembne razlike v opremljenosti z znanjem o NŽOD se pojavljajo tudi med univerzami. Tako kot pri študijskih programih so tudi v tem primeru prisotne tako v stopnji prevzemanja stereotipov o NŽOD ($F(2, 97) = 3,615$; $p = 0,031$) kot tudi v ravni tolerance do NŽOD ($F(2, 96) = 2,705$; $p < 0,001$). V **PREGLEDNICI 2** vidimo, da študentke Univerze v Ljubljani povprečno prevzemajo manj stereotipov o NŽOD kakor študentke Univerze v Mariboru in študentke Univerze na Primorskem. Zanimivo pa so najnižjo povprečno raven tolerance izkazale študentke Univerze na Primorskem, sledile so študentke Univerze v Ljubljani, najvišja raven tolerance do NŽOD je bila izmerjena pri študentkah Univerze v Mariboru. Do statistično pomembnih razlik med univerzami je v primeru stopnje prevzemanja stereotipov o NŽOD prihajalo med študentkami Univerze v Ljubljani in Univerze v Mariboru ($\Delta M = -0,243$; $p = 0,024$), v primeru ravni tolerance do NŽOD pa med študentkami Univerze v Ljubljani in Univerze v Mariboru ($\Delta M = -0,313$; $p = 0,010$) ter med študentkami Univerze na Primorskem in Univerze v Mariboru ($\Delta M = 0,454$; $p < 0,001$).

PREGLEDNICA 2

Razlike v opremljenosti z znanjem o NŽOD glede na univerzo

	stopnja prevzemanja stereotipov		raven tolerance	
	<i>N_O</i>	<i>M</i>	<i>N_O</i>	<i>M</i>
Univerza v Ljubljani	45	1,71	45	1,73
Univerza v Mariboru	21	1,96	21	2,05
Univerza na Primorskem	34	1,77	34	1,59

Opombe: *M* – povprečje; *N_O* – število enot v skupini po obtežitvi

**USPOSOBLJENOST ZA ODZIVANJE
NA NŽOD V PEDAGOŠKI PRAKSI**

Ugotovila sem, da študentke pedagoških fakultet v povprečju slabo ocenjujejo (podcenjujejo) obseg NŽOD v družbi (*M* = 1,18)⁹ ter da med določenimi študijskimi programi obstaja veliko nesorazmerje med oceno usposobljenosti in njihovo samooceno usposobljenosti za odzivanje na NŽOD v pedagoškem kontekstu. Pri samooceni usposobljenosti¹⁰ gre za razliko od ocene usposobljenosti¹¹ za samodojemanje študentk glede lastne usposobljenosti, iz česar lahko na eni strani sklepamo o njihovi stopnji samozaupanja in občutenja suverenosti glede postopanja v primerih NŽOD, na drugi strani pa nam lahko samoocena poda vpogled v njihovo samokritičnost (oziroma pomanjkanje le-te) glede lastnega znanja.

Pri preverjanju omenjenega se je pojavilo zanimivo neskladje med oceno in samooceno usposobljenosti, in to pri kar dveh

⁹ Oceno obsega NŽOD v Sloveniji sem ovrednotila kot skupno število pravih odgovorov na tri anketna vprašanja, ki so spraševala po obsegu različnih vrst nasilja v družini. Uporabljena je bila 4-točkovna lestvica (0-3), pri čemer je vrednost 0 pomenila, da študentka ni pravilno odgovorila na nobenega od vprašanj, vrednost 3 pa, da je pravilno odgovorila na vsa vprašanja.

¹⁰ Pri čemer vrednost 1 pomeni, da se oseba počuti popolnoma neusposobljeno, vrednost 5 pa, da se počuti zelo usposobljeno.

¹¹ Pri čemer vrednost 1,0 pomeni najvišjo oceno usposobljenosti za odzivanje na NŽOD v pedagoškem kontekstu, ocena 0,0 pa najnižjo oceno usposobljenosti.

V nadaljevanju tudi IP II, IVIZ II, P I in LP I.

skupinah študentk, kar je prikazano v **PREGLEDNICI 3**. Videti je, da je skupina študentk inkluzivne pedagogike, inkluzije v vzgoji in izobraževanju, pedagogike in likovne pedagogike¹² močno precenila svojo usposobljenost za odzivanje na NDOŽ v pedagoškem kontekstu, saj ocena usposobljenosti omenjene skupine študentk kaže prav nasprotno (manko znanja in slabo opremljenost z njim). Medtem tudi kvalitativna analiza predmetnikov kaže, da skupini študentk IP II, IVIZ II, P I in LP I tekom študija ni na voljo niti en obvezni predmet, ki bi na kakršenkoli način obravnaval temo NŽOD, pa tudi izbirnih vsebin z omenjenega področja je v njihovih predmetnikih zelo malo.

Na drugi strani je skupina študentk specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike¹³ močno podcenila svojo usposobljenost glede na oceno usposobljenosti, ki je bila med vsemi analiziranimi skupinami najvišja. Ustrezno usposobljenost omenjene skupine študentk je prav tako mogoče pojasniti s pomočjo kvalitativne analize predmetnikov, ki kaže, da ima skupina študentk SRP I in II ter LS I in II tekom študija sicer le nekaj obveznih predmetov, ki obravnavajo temo NŽOD, a imajo na voljo precej izbirnih študijskih vsebin o omenjeni temi. Kvalitativna analiza predmetnikov nam pomaga bolje razumeti stopnjo usposobljenosti študentk za odzivanje na NŽOD v pedagoški praksi, vendar žal ne pojasni izrazitega neskladja med oceno in samooceno usposobljenosti pri določenih skupinah študentk, ki tako ostaja nerazjasnjena. Nekoliko čudi dejstvo, da študentke prvo- in drugostopenjskega programa socialne pedagogike niso izkazale najboljše usposobljenosti za odzivanje na NŽOD glede na relativno visoko prisotnost obveznih in izbirnih predmetov, ki obravnavajo tematiko NŽOD, sploh v primerjavi z ostalimi študijskimi programi.

¹² V nadaljevanju tudi IP II, IVIZ II, P I in LP I.

¹³ V nadaljevanju tudi SRP I in II ter LS I in II.

PREGLEDNICA 3

Razlike v oceni in samooceni usposobljenosti za odzivanje na NŽOD v pedagoškem kontekstu glede na študijski program

	ocena usposobljenosti		samoocena usposobljenosti	
	N	M	N	M
predšolska vzgoja	21	0,61	21	2,57
razredni pouk	23	0,63	23	2,78
dvopredmetni učitelj	11	0,60	11	2,55
socialna pedagogika	64	0,70	64	3,11
SRP, LS	27	0,75	24	2,54
IP, IVIZ, P, LP	12	0,59	12	3,42

Opombe: Numerus pri posamezni kategoriji ni nujno enak skupnemu numerusu zaradi manjkajočih podatkov. SRP, LS – specialna in rehabilitacijska pedagogika, logopedija in surdopedagogika; IP, IVIZ, P, LP – inkluzivna pedagogika, inkluzija v vzgoji in izobraževanju, pedagogika in likovna pedagogika; M – povprečje; N – število enot v skupini.

**KVALITATIVNA ANALIZA PREDMETNIKOV
ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV**

Kvalitativna analiza predmetnikov študijskih programov je osvetlila manko vsebin o nasilju nad ženskami in otroki v družini, pri čemer je bilo moč zaslediti razlike tako med univerzami kakor tudi med študijskimi programi. Vsebine o NŽOD so v učnih načrtih zelo neenakomerno zastopane. Med univerzami je tema NŽOD najbolj prisotna v predmetnikih programov UL, medtem ko je med študijskimi programi najbolj zastopana znotraj prvo- in drugostopenjskega programa socialne pedagogike. Odstopanja študijskih programov socialne pedagogike (I in II, UL in UP) od ostalih študijskih programov so pričakovana in razumljiva, kar pa ne spremeni dejstva, da rezultati analize predmetnikov ostalih študijskih programov kažejo na izjemno majhno prisotnost vsebin o NŽOD.

Ob tem velja dodati, da se pedagoške fakultete med seboj razlikujejo v naboru študijskih programov, ki jih ponujajo študentkam. V analizo je bilo vključenih 15 programov UL, devet programov UM in osem programov UP. Večjo prisotnost teme NŽOD v predmetnikih Pedagoške fakultete UL je mogoče vsaj delno pojasniti z večjim številom študijskih programov, ki so bili v primerjavi z UM in UP vključeni v analizo. Kljub temu mi je med pedagoškimi fakultetami uspelo najti nekaj stičnih točk v obliki primerljivih študijskih programov, na katerih lahko bolj podrobno pogledamo razlike v predmetnikih glede prisotnosti teme NŽOD. Programi, ki jih ponujajo vse tri pedagoške fakultete, so:

- visokošolski program predšolske vzgoje,
- drugostopenjski program predšolske vzgoje (na UM program zgodnje učenje),
- prvostopenjski program razrednega pouka,
- drugostopenjski program razrednega pouka (na UL program poučevanje na razredni stopnji) in
- drugostopenjski program inkluzivne pedagogike (na UM program inkluzija v vzgoji in izobraževanju).

V **PREGLEDNICI 4** vidimo, da je analiza prisotnosti teme NŽOD v predmetnikih omenjenih študijskih programov pokazala nizko prisotnost teme NŽOD v primeru vseh predmetnikov, pri čemer pozitivno izstopa UL. Vsebine o NŽOD so v največji meri vključene v predmetnik visokošolskega programa predšolske vzgoje, pri čemer med univerzami prednjači UL. Ostali študijski programi za programom predšolske vzgoje precej zaostajajo in ugotavljam celo, da je tema NŽOD v predmetnike teh vključena zelo redko oz. je ponekod ni (PV II, RP I in II, IP na UP ter RP I in IP II na UM). To ocenjujem kot zaskrbljujoče, saj gre predvsem pri študijskih programih, ki izobražujejo za poklica vzgojiteljice in učiteljice razrednega pouka, obenem za pripravo na poklicno delo z najmlajšimi otroki in s tem tudi najbolj ranljivimi člani družbe, ki še toliko bolj potrebujejo strokovnjakinje, ki se bodo znale ustrezno odzvati na njihove stiske.

PREGLEDNICA 4

Primerjava prisotnosti teme nasilja nad ženskami in otroki v družini med primerljivimi študijskimi programi pedagoških fakultet

	UL	UP	UM
	N	N	N
predšolska vzgoja VP	6	2	2
predšolska vzgoja II ¹⁴	3	/	2
razredni pouk I	1	/	/
razredni pouk II ¹⁵	1	/	1
inkluzivna pedagogika II ¹⁶	1	/	/

Opombe: I – prvostopenjski program; II – drugostopenjski program; N – število predmetov, pri katerih je bila tema NŽOD prisotna.

Z izjemo študijskih programov socialne pedagogike I in II (UP in UL) lahko na podlagi opravljene analize učnih načrtov sklenem, da je prisotnost teme nasilja nad ženskami in otroki v družini v študijskih programih pedagoških fakultet UL, UP in UM zaskrbljujoče majhna. To prepoznavajo tudi študentke, vključene v raziskavo, saj jih skoraj dve tretjini (63 %) menita, da jih študij ni ustrezno opremil z znanjem o NŽOD, medtem ko bi si v okviru študija skoraj vse (94 %) želele večjo zastopanost vsebin na temo NŽOD.

SKLEPI

Izsledki obeh delov raziskave kažejo na razlike v dostopnosti vsebin o NŽOD za študentke med študijem ter na razlike v njihovem razumevanju problematike, pri čemer jih je potrebno jemati z določeno mero zadržanosti in previdnosti. Kvalitativna analiza je omogočila

¹⁴ Na UM program zgodnje učenje.

¹⁵ Na UL program poučevanje na razredni stopnji.

¹⁶ Na UM program inkluzija v vzgoji in izobraževanju.

omejen vpogled v izvajanje (izbirnih) predmetov, ki so v predmetnih sicer lahko prisotni, a njihovo izvajanje ni nujno zagotovljeno. Prav tako ima kvalitativna analiza omejen domet zavoljo dejstva, da tema NŽOD v učnih načrtih ni nujno izrecno opredeljena, a jo izvajalke predmeta kljub temu vključijo v samo izvedbo predmeta. V kvantitativnem delu raziskave je bil analizirani vzorec nereprezentativen, saj študijski programi in univerze niso bili enakomerno porazdeljeni glede na njihov reprezentativni delež v Sloveniji, kar onemogoča posplošitev rezultatov na splošno populacijo študentk pedagoških fakultet. Naslednja pomembna omejitev se kaže v različni motiviranosti skupin študentk za sodelovanje v raziskavi o NŽOD. Ocenjujem, da je mogoče upravičeno sklepati, da so anketni vprašalniki v večinskem delu reševale študentke, ki so diskusiji o temi nasilja nad ženskami in otroki v družini naklonjene in posledično nimajo pretirano stereotipnih stališč ter visoke ravni tolerance do pojava nasilja. Bojim se, da je raziskava na drugi strani zaobšla študentke, ki so odpiranju diskusije o temi NŽOD nenaklonjene in bi najbrž izkazovale slabšo opremljenost z znanjem o NŽOD in nižjo usposobljenost za odzivanje na NŽOD v pedagoškem kontekstu.

Navsezadnje se je podobno kot pri večini raziskav tudi v primeru pričujoče pojavila težava z zamejevanjem proučevanega pojava. Zamejevanje je seveda nujno, da lahko pojav »ujamemo« in ga podrobneje proučimo, vendar s tem neizogibno zmanjšamo kompleksnost proučevane tematike. Nič drugače ni bilo v primeru te raziskave, kjer mestoma umanjka bolj celostno obravnavanje pojava nasilja nad ženskami in otroki v družini. V večji meri bi si želela pri študentkah preverjati njihovo razumevanje povezave pojava NŽOD s spolno neenakostjo v družbi, patriarhatom in (re) tradicionalizacijo družbe.

Prav zaradi predstavljenih omejitev je oteženo iskanje jasnih in nedvoumnih vzporednic med obema deloma raziskave. Vseeno lahko trdim, da je razumevanje študentk precej odvisno od študijskega programa in univerze, ki jo obiskujejo, posledično pa, vsaj v določeni meri, tudi od zastopanosti tematike v učnih načrtih posameznih študijskih programov.

Raziskava je izpostavila potrebo po sistemski vključitvi tematike NŽOD v učne načrte pedagoških fakultet, pri čemer bi jo bilo

smotrno porazdeliti skozi celoten študijski program, saj kontinuirano in postopno obravnavanje teme privede do globljega razumevanja in s tem večje usposobljenosti za pedagoško delo. Vidik, ki sem mu pri raziskovanju namenila precej pozornosti, je obveznost oz. izbirnost posameznih predmetov. Kljub razumevanju vloge in priznavanju pomena izbirnih predmetov menim, da so predvsem učni načrti obveznih predmetov najboljši pokazatelj strokovnega znanja in veščin, ki jih snovalci šolskih politik vidijo kot nujno potrebne za kakovostno pedagoško delo z otroki in mladostniki. Menim, da je (ne)prisotnost vsebin o nasilju nad ženskami in otroki v družini v okviru obveznih vsebin pedagoških študijskih programov pomemben pokazatelj odnosa nosilcev družbene moči do omenjene družbene problematike. Ključno je, da se vsebine o NŽOD vključi v učne načrte (tudi) kot del obveznega izobraževalnega načrta.

Pogled, ki se mi je med procesom raziskovanja izrisoval kot vedno bolj ključen, je pogled skozi prizmo razumevanja intersekcionalnosti. Oblike prikrajšanosti je nemogoče razumeti ločeno, ker tudi v resničnem življenju ne obstajajo v izolaciji, temveč se vedno znova pojavljajo v soodvisnosti. Problematika nasilja, pa naj bo to nasilje nad ženskami, otroki, medvrstniško nasilje ali nasilje nad starejšimi, je neločljivo povezana s temo travme, socialno-ekonomske neenakosti, spola, rase, etničnosti, hendikepiranosti ter z drugimi socialnimi kategorijami. Strokovnjakinjam, zaposlenim na polju vzgoje in izobraževanja, bi bilo potrebno tekom procesa izobraževanja predajati znanja, ki bi jim kompleksne situacije otrok in družin, s katerimi se v pedagoški praksi srečujejo, pomagalo bolje razumeti in se nanje ustrezneje odzivati. V predmetnike pedagoških študijskih programov bi bilo zato nujno vključiti vsebine o prepletanju različnih oblik prikrajšanosti in o travmi, saj je za pedagoško delo tako z otroki, žrtvami nasilja v družini, kot tudi z otroki, ki so preživeli druge oblike travm, ključna ustrezna izobrazba pedagoškega kadra. Ta bi lahko prispevala k oblikovanju sodobne šole, ki upošteva spoznanja o travmi, si prizadeva preprečevati reatratizacijo in vzpostavljati varno okolje za otroke in mladostnike iz različnih okolij.

Za vse to pa v prvi vrsti na pedagoških fakultetah potrebujemo pedagoški kader, ki sam poseduje ustrezna znanja o NŽOD in travmi ter je ustrezno usposobljen za predajanje teh znanj

študentkam. Iz tega razloga predlagam ustrezna izobraževanja o NŽOD in travmi za zaposlene na fakultetah, ki bi ozavestili lastna ponotranjena stereotipna prepričanja ter razvili poglobljeno razumevanje NŽOD in travme.

Menim, da bi bilo ugotovitve raziskave in podobnih, ki bodo, upam, sledile pričujoči, smiselno upoštevati pri sprejemanju reforme (visokega) šolstva in prenovi študijskih programov pedagoških fakultet. Na ministrstvu za vzgojo in izobraževanje je namreč v času nastajanja prispevka v sklopu t. i. reforme šolstva v pripravi Nacionalni program vzgoje in izobraževanja, medtem ko na pedagoških fakultetah potekajo projekti prevetritve študijskih programov (Presekar, 2024). Zadnji osnutek predloga Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje med letoma 2023 in 2023 je bil objavljen konec junija tega leta. V njem je pogosto omenjena krepitev odnosne kompetence strokovnih in vodstvenih pedagoških delavcev, kot eden od ciljev pa je opredeljeno tudi izboljšanje kakovosti pedagoških študijskih programov (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS, 2024). Prav Nacionalni program vzgoje in izobraževanja 2023–2033 bi lahko služil kot osnova za implementacijo potrebnih sprememb učnih načrtov pedagoških študijskih programov.

Verjamem, da so lahko zato rezultati pričujoče raziskave pomembni za pedagoško stroko, ki bi morala biti zavezana k nenehnemu reflektiranju smotra, kakovosti in aktualnosti vsebin, ki jih predaja mladim generacijam. Strokovnjakinje, ki delajo z otroki in mladostniki, morajo biti karseda dobro usposobljene ne le za njihovo izobraževanje, temveč v določenem delu tudi za vzgojo. Vzgajamo pa ne le s tem, kar storimo in kako se v dani situaciji odzovemo, ampak včasih v še večji meri s tem, česar ne storimo in kdaj se odločimo pogledati stran. Ustrezno odzivanje na nasilje nad ženskami in otroki v družini je del nabora znanja, s katerim naj bi pedagoške fakultete »opremile« vsako študentko, ki namerava svojo poklicno pot nadaljevati v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Kot socialna pedagoginja se zavedam, da je moje znanje o temi NŽOD obširnejše kot znanje študentk drugih študijskih programov pedagoških fakultet, kjer je več pozornosti posvečene drugim temam, a ob tem zavračam argument, da so študentke drugih študijskih programov na področju odzivanja na NŽOD v pedagoškem

kontekstu laiki in se kot take lahko odzivajo tako ali drugače, torej poljubno in s tem nestrokovno. Če ta argument obstoji, pedagoška fakulteta kot ustanova, namenjena izobraževanju novih generacij vzgojiteljic, učiteljic, logopedinj in ostalih pedagoških strokovnjakinj, v pomembnem delu ne opravlja svoje naloge.

V zadnjem času je v javnosti ponovno več govora o šolstvu, predvsem o kadrovskih, plačnih, v manjši meri pa tudi vrednotnih in vsebinskih vprašanjih šolskega sistema. Stroka, odločevalci in zainteresirana javnost se moramo spraševati in razmišljati o tem, kakšno šolstvo si želimo, katera znanja se nam zdi pomembno predajati prihajajočim generacijam in kako razumemo vlogo učiteljstva. Morda lahko pričujoči prispevek prispeva majhen kamenček v mozaik jasnejše vizije sodobne šole, katere smer in cilji se v tem trenutku zdijo zaskrbljujoče nejasni in megleni.

LITERATURA

- Aničić, K. (2002). *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. i2.
- Australia's National Research Organisation for Women's safety (ANROWS) (2021). *National Community Attitudes towards Violence against Women (NCAS) 2021*. https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2023-03/apo-nid322093_1.pdf
- Belsky, J. (1980). Child Maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Byrne, D. in Taylor, B. (2007). Children at risk from domestic violence and their educational attainment: perspectives of education welfare officers, social workers and teachers. *Child Care in Practice*, 13(3), 185–201. <https://doi.org/10.1080/13575270701353465>
- Chalk, R. (2006). Defining child abuse and neglect: A search for consensus. V M. M. Feerick, J. F. Knutson, P. K. Trickett, in S. M. Flanzer (ur.), *Child abuse and neglect: Definitions, classifications, and a framework for research* (str. 29–47). Brookes Publishing Co.

- Černič Istenič, M. in Knezevič, D. (2003). *Nasilje nad ženskami ali kako doseči ničelno toleranco: analiza strokovnih, znanstvenih in statističnih podatkov o nasilju nad ženskami v Sloveniji v obdobju od 1998 do 2003*. Inštitut za medicinske vede, ZRC SAZU.
- Dobnikar, M. (2009). Šola in nasilje v družini. V V. Tašner (ur.), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (str. 313–329). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Domiter Protner, K. (2011). Vloga šole pri prepoznavanju izpostavljenosti otrok nasilju v družini. *Socialno delo*, 50(5), 317–327, 353, 355. URN:NBN:SI:DOC-CS6AF0NC
- Domiter Protner, K. (2014). *Zloraba otrok v družini – možnosti ukrepanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dutton, D. in Painter, S. L. (1981). Traumatic bonding: the development of emotional attachments in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Victimology: An International Journal* 6(1), 139–155.
- Elliott, D. E., Bjelajac, P., Fallot, R. D., Markoff, L. S. in Reed, B. G. (2005). Trauma-informed or trauma-denied: principles and implementation of trauma-informed services for women. *Journal of Community Psychology*, 33(4), 461–477. <https://doi.org/10.1002/jcop.20063>
- Filipčič, K. (2002). Miti o nasilju v družini. V Z. Kanduč (ur.), *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive* (str. 60–77). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Filipčič, K. (2012). O pravnih vidikih odzivanja na nasilje v družini. V M. Muršič (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli* (str. 43–74). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Filipčič, K. in Klemenčič, I. (2011). Obravnavanje nasilja v družini: priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Flis, A. (2010). *Nasilje in osebe, ki povzročajo nasilje* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=42583>
- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: a conceptual model for research. *Journal of Marriage and the Family*, 39(4), 721–735.

- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child and Family Social Work*, 3(1), 13–25.
- Gracia, E. (2003). Social visibility and tolerance to family violence. *Psychology in Spain*, 7(1), 39–45. <https://www.psychologyinspain.com/content/full/2003/7005.pdf>
- Hester, M. Pearson, C., Harwin, N. in Abrahams, H. (2007). *Making an impact: children and domestic violence: a reader*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hočevar, K. *Vrtec in nasilje nad otroki v družini* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=152070>
- Hvala, E. (2008). Kaj pa šola? Vloga šole pri obravnavanju nasilja v družini. V Z. Pavlovič (ur.), *Detekcija in reakcija na pojave slabega ravnanja z otrokom – novo obdobje* (str. 16–26). Pedagoški inštitut.
- Kanduž, Z. (2001). Družina in nasilje – nasilje družine in nasilje v družini. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 52(1), 11–20.
- Klemenčič, I. (2008). Zloraba – kako ravnati? Smernice ravnanja, ko se v šoli prvič srečamo z zlorabljenim učencem. V Z. Pavlovič (ur.), *Detekcija in reakcija na pojave slabega ravnanja z otrokom – novo obdobje* (str. 27–35). Pedagoški inštitut.
- Klemenčič, I. (2013). Nasilje v družini – kaj še lahko naredimo svetovalni delavci. *Šolsko svetovalno delo*, 17(1/2), 27–35. URN:NBN:SI:doc-43A1HF93
- Komočar, N. (2018). *Odnos študentov in visokošolskih učiteljev pedagoških fakultet do obravnave teme mavričnih družin* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5395/>
- Leskošek, V., Antič Gaber, M., Selišnik, I., Filipčič, K., Urek, M., Matko, K., Zaviršek, D., Sedmak, M. in Kralj, A. (2013). *Nasilje nad ženskami v Sloveniji*. Založba Aristej.
- Lešnik Mugnaioni, D. (2012). Kako celostno preprečevati nasilje v šoli. V M. Muršič (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli* (str. 145–171). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Mešl, N., Drglin, Z. in Kuhar, M. (2021). Posledice travmatičnih izkušenj otrok. *Teorija in praksa* 58(4), 947–970. URN:NBN:SI:DOC-V4E1CBI

- Mikuš Kos, A. (1996). Psihosocialni vidiki trpinčenja otrok. V J. Satler (ur.), *Trpinčen otrok: Kako prepoznavati in preprečevati fizično in duševno trpinčenje otrok* (str. 52–89). Meridiana.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2024). *Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023-2033*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/DS-NPVI/Nacionalni-program/Osnutek-predloga-Nacionalnega-programa-vzgoje-in-izobrazevanja-2023-2033.pdf>
- Muršič, M. (2012). Prekiniti krog nasilja (za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode). V M. Muršič (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli* (str. 7–42). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Najrajter, D. (2010). Možnosti in okviri dopustnosti delovanja izobraževalnih institucij pri odkrivanju in preprečevanju nasilja v družini. V A. Dvoršek in L. Selinšek (ur.), *Nasilje v družini: kazensko pravni, kriminalistični in kriminološki pogledi* (str. 131–146). Fakulteta za varnostne vede in Pravna fakulteta.
- Overstreet, S. in Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed Schools: introduction to the special issue. *School Mental Health* 8(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>
- Pavlovič, Z., Korošec, D., Rok Simon, M., Obersnel Kveder, D. in Toplak Ostan, M. (1997). *Slabo ravnanje z otroki v Sloveniji: opažanje in obravnavanje*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Plaz, M. (2014). Nasilje nad ženskami v partnerskih in sorodstvenih odnosih. V Š. Veselič, D. Horvat in M. Plaz (ur.), *Priročnik za delo z ženskami in otroki z izkušnjo nasilja* (str. 73–92). Društvo SOS za ženske in otroke.
- Podreka, J. (2017). *Bila si tisto, kar je molčalo: intimnopartnerski umori žensk v Sloveniji*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Podreka, J. (2018). Odsotnost spolno zaznamovane perspektive v sodobnih razpravah o nasilju nad ženskami. *Ars & Humanitas*, 12(1), 26–55. <https://doi.org/10.4312/ars.12.1.26-55>
- Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode*. (2009). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9804>
- Premzel, F. (2015). Vloga in pomen multidisciplinarnega sodelovanja ob nasilju v družini. V A. Mrgole, Z. Švaljek, A. Vilotič in N. Breitenberger (ur.), *Odgovori sodobnim izzivom odraščanja* (str. 145–156). Zveza prijateljev mladine Slovenije.

- Presekar, D. (31. 3. 2024). Minister razmišlja o uvedbi nivojskega pouka v osnovne šole. *N1 Slovenija*. <https://n1info.si/poglabljeno/minister-razmislja-o-uvredbi-nivojskega-pouka-v-osnovne-sole/>
- Selič, P. (2010). Dejavno odkrivanje in pogostost nasilja v družini: podatki in osnova za sodelovanje med strokami. V A. Dvoršek in L. Selinšek (ur.), *Nasilje v družini: kazensko pravni, kriminalistični in kriminološki pogledi* (str. 31–44). Fakulteta za varnostne vede in Pravna fakulteta.
- Štular, K. (2021). *Soočanje učiteljev razrednega pouka z nasiljem staršev nad otroki* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6664/>
- Verbič, N. (2008). Ali lahko verjamem vate, da me boš obvaroval? Pomoč in zaščita otroka pred slabim ravnanjem odraslih. V Z. Pavlovič (ur.), *Detekcija in reakcija na pojave slabega ravnanja z otrokom – novo obdobje* (str. 9–15). Pedagoški inštitut.
- Walsh, K., Farrell, A., Schweitzer, R. in Bridgstock, R. (2005). *Critical factors in teachers' detecting and reporting child abuse and neglect: implications for practice*. Abused Child Trust.
- Wiest-Stevenson, C. in Lee, C. (2016). Trauma-informed schools. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13(5), 498–503. <https://doi.org/10.1080/23761407.2016.1166855>
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND) (2008). *Uradni list RS*, št. 16/08, 68/16, 54/17 – ZSV-H in 196/21 – ZDOsk. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>
- Zlokovič, J. in Dečman Dobrnjič (2007). *Zaprte oči ne vidijo zla. Trpinčenje, zanemarjanje in spolna zloraba otrok – odgovornost družine, družbe in šole*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET DECEMBRA 2024.

POVEZAVA SOCIALNE ANKSIOZNOSTI Z UŽIVANJEM ALKOHOLA MED ŠTUDENTI V SLOVENIJI

197

THE CORRELATION BETWEEN SOCIAL ANXIETY AND
ALCOHOL CONSUMPTION AMONG STUDENTS IN SLOVENIA

Katja Šercer, mag. prof. soc. ped.

Gimnazija in srednja šola Kočevje, Ljubljanska cesta 12, 1330 Kočevje

katja.sercer@gssk.si

Tomaž Vec, dr. psih.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

tomaz.vec@pef.uni-lj.si

POVZETEK

Raziskava, ki jo predstavlja v članku, je nastala v okviru magistrskega dela z naslovom *Povezava socialne anksioznosti z uživanjem alkohola med študenti v Sloveniji*. Namen raziskave je bil preveriti razširjenost socialne anksioznosti in iskanje povezav le-te z uživanjem alkohola med slovenskimi študenti ter vlogo različnih motivov pitja. Na vzorcu 838 študentov sva ugotavljala visoko razširjenost doživljanja socialne anksioznosti (42,6 %), ki je pogostejše pri dekletih. Pomembna ugotovitev raziskave je, da motivi za obvladovanje, socialni motivi

in motivi prilagajanja pomembno posredujejo v odnosu med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola. Socialna anksioznost v raziskavi se ni pomembno povezovala s težavami, povezanimi z uživanjem alkohola in stopnjami tveganja pri uživanju alkohola. Je pa raziskava pokazala večje količine in pogostosti pitja ter stopnje tveganja pri uživanju alkohola in tudi večjo izraženost socialnih motivov in motivov prilagajanja pri socialnoanksioznih moških.

Poglobljeno raziskovanje socialne anksioznosti in uživanja alkohola lahko ponuja vpogled v kompleksne povezave med tema dvema pojavoma, zlasti ob upoštevanju vloge motivov in razlik med spoloma v tem odnosu. Ugotovitve raziskave ponujajo pomembne smernice za oblikovanje socialnopedagoških intervencij, prilagojenih potrebam te populacije, kar omogoča izboljšanje duševnega zdravja in blaginje te pomembne populacije.

KLJUČNE BESEDE: *socialna anksioznost, študenti, uživanje alkohola, motnja uživanja alkohola, težave z uživanjem alkohola, motivi za pitje.*

ABSTRACT

The research presented in this paper was created as part of a master's thesis entitled "The relationship between social anxiety and alcohol consumption among students in Slovenia". The aim of the study was to examine the prevalence of social anxiety and to determine the correlations between these anxieties and alcohol consumption among Slovenian students, as well as the role of various drinking motives. In a sample of 838 students, a high prevalence of social anxiety (42.6%) was found, occurring more frequently in girls. An important finding of the study is that coping motives, social motives and adjustment motives significantly mediate the relationship between social anxiety and problems related to alcohol consumption. In the study, social anxiety was not significantly related to alcohol problems and the extent of alcohol risk. However, the study did show that socially anxious men were more likely to

consume alcohol in greater quantities and frequency, were at higher risk of alcohol consumption and had stronger social and adjustment motives.

In-depth research on social anxiety and alcohol use can shed light on the complex relationships between these two phenomena, particularly considering the role of motives and gender differences in this relationship. The research findings provide important evidence for the design of socio-educational interventions that are adapted to the needs of this population and

KEYWORDS: *social anxiety, students, alcohol use, alcohol use disorder, alcohol use problems, motives for drinking*

UVOD

SOCIALNA ANKSIOZNOST

Doživljanje strahu in nelagodja v socialnih situacijah je izkušnja večine ljudi vsaj enkrat v življenju. Gre za prilagojen odziv, saj si želimo, da bi nas drugi pozitivno vrednotili in sprejeli (Puklek Levpušček, 1995, 1997, 2006). Ko pa to doživljanje vztraja, ovira vsakodnevno delovanje posameznika in vodi v izogibanje socialnim stikom, lahko govorimo o socialnoanksiozni motnji (APA, 2013; Puklek Levpušček, 2006).

Socialno anksioznost opredeljujemo kot vztrajen, intenziven in neracionalen strah pred eno ali več socialnimi situacijami (APA, 2013; Čampa, 2013; Erić, 2010; Puklek Levpušček, 2006). Pojavi se v tistih socialnih situacijah, ki predstavljajo grožnjo socialnega vrednotenja (Puklek Levpušček, 2006). Ko govorimo o socialni anksioznosti, je v socialno-ocenjevalnih situacijah glavni vir grožnje občinstvo, glavni izid grožnje pa je negativna ocena občinstva. Pri tem je z izrazom »občinstvo« mišljena katerakoli druga oseba ali skupina ljudi, ki bi lahko potencialno zaznala videz ali vedenje posameznika (Rapee in Heimberg, 1997). Občinstvo je tako lahko

dejansko ali namišljeno, posameznik pa je v teh situacijah objekt pozornosti drugih ljudi (Puklek Levpušček, 2006). Posamezniki s socialno anksioznostjo socialne situacije prenašajo z neugodjem, negativno razmišljajo o svoji socialni podobi in doživljajo intenzivno anksioznost ali pa se jim, če je mogoče, raje izogibajo (prav tam).

Ena najdostopnejših metod za obvladovanje teh občutkov v študentskem okolju pa je alkohol (Ham idr., 2007). Poleg tega je uživanje alkohola pogosto spodbujeno s strani vrstnikov in zlasti na zabavah razumljeno kot norma (Gilles idr., 2006; Ham in Hope, 2003, 2005). Te ugotovitve so še posebej pomembne pri razumevanju študentov s socialno anksioznostjo, saj imajo ti posamezniki lahko povečano željo po družbenem sprejetju med svojimi vrstniki. Tako sta socialna anksioznost in študentsko pitje pomembna izziva v populaciji študentov.

SOPOJAVNOST SOCIALNO ANKSIOZNE MOTNJE IN MOTNJE UŽIVANJA ALKOHOLA

Za socialno anksiozno motnjo je značilno, da se pogosto pojavlja sočasno z drugimi motnjami, med drugim tudi z motnjo uživanja alkohola (APA, 2013; Chartier idr., 2003). Veliko študij (tudi na študentih) ponuja dokaze o visoki komorbidnosti socialno anksiozne motnje in motnje uživanja alkohola (npr. Buckner idr., 2006; Buckner idr., 2013; Chartier idr., 2013; Morris idr., 2005; Raber in Hasking, 2010), kar ima lahko za posameznika pomembne posledice (Raber in Hasking, 2010). Visoke stopnje sočasnega pojavljanja teh dveh motenj lahko najdemo tako v kliničnih vzorcih, kakor tudi v splošni populaciji (Morris idr., 2005). Simptomi SAD (kratica za označevanje socialno anksiozne motnje oziroma angl. Social Anxiety Disorder) se tako na splošno pojavijo pred pojavom AUD (APA, 2013; Buckner in Turner, 2009; Chartier idr., 2003), kar pomeni, da je socialna anksioznost tista, ki predstavlja večje tveganje za nadaljnji razvoj težav povezanih z uživanjem alkohola (npr. Buckner idr., 2006; Gilles idr., 2006; Stewart idr., 2006) ali celo AUD (kratica označevanje motnje uživanja alkohola oz. angl. Alcohol Use Disorder) (npr. Bucker in Turner, 2009; Morris idr., 2005).

Raziskave, ki so preučevale ta odnos med socialno anksioznostjo in uživanjem alkohola, poročajo o različnih ugotovitvah zaradi upoštevanja različnih vidikov, vendar so enotne v ugotovitvi, da socialno anksiozni posamezniki uživajo manj alkohola in pijejo manj pogosto, kakor posamezniki, ki te motnje nimajo, ob tem pa vseeno izkusijo več negativnih posledic (npr. Buckner idr., 2006; Gilles idr., 2006; Lewis in O'Neill, 2000; Morris idr., 2004; Morris idr., 2005; Norberg idr., 2010; Papachristou idr., 2017; Schry in White, 2013).

Nerelevantnost zaužite količine in pogostosti pitja pri opredeljevanju težavnega pitja socialno anksioznih posameznikov utemeljujejo tudi pogosti primeri izogibanja socialnih situacij. Tako je izogibanje socialnim situacijam učinkovitejši način za soočanje s socialno anksioznostjo, kakor pa naknadno minimiziranje teh občutkov z uporabo alkohola (Eggleston idr., 2004; Ham idr., 2007; Ham in Hope, 2005). To se odraža v zmanjšani količini in pogostosti pitja alkohola. Kadar pa se odločijo družiti ali pa se druženju ne morejo izogniti, lahko uporabljajo alkohol kot metodo spoprijemanja, ki jih opogumlja za vzpostavljanje in vzdrževanje socialnih stikov in pijejo v problematičnem vzorcu (Puklek Levpušček, 2006; Schry in White, 2013). Ne glede na pogostost pitja in količino zaužitega alkohola, socialno anksiozni posamezniki zaradi uživanja alkohola doživljajo več negativnih posledic oziroma težav povezanih z alkoholom kot tisti, ki niso socialno anksiozni. Nedvomno pa nam rezultati raziskav kažejo, da je potrebno ločeno oceniti konstrukte količine in pogostosti pitja ter težav, ki izhajajo iz pitja. Pri tem je izrazom »težave« nadpomenka za katere koli vrste nezajelenih spremljevalcev uživanja alkohola (Lexicon of alcohol and drug terms, 1994), in sicer: telesne (poškodbe, ciroza jeter, težave z želodcem, motnje spanja), duševne (motnje spomina, depresija, nervoza, samomori), duhovne, socialne (težave na delovnem mestu, brezposelnost) in/ali medosebne (težave v družini – trpinčenje otrok, ločitve, nasilje) (Kolšek, 2011).

ŠTUDENTI, SOCIALNA ANKSIOZNOST IN UŽIVANJE ALKOHOLA

V obdobju študija so študenti izpostavljeni številnim socialnim situacijam, kjer se srečujejo, iščejo sprejetje (Burke in Stephens, 1999), se soočajo z novimi vlogami in zahtevami, kot so življenje stran od doma, zahtevnost študija, finančne stiske, tekmovanje z vrstniki ipd. (Suryaningrum, 2021). Neuspešno soočanje s temi izzivi lahko vodi v doživljanje različnih stisk, med drugim tudi v doživljanje socialne anksioznosti (Papachristou, idr., 2017). Raziskave, izvedene na populaciji študentov iz različnih držav sveta, so poročale o 23 do kar 76 % deležu doživljanja socialne anksioznosti (Dell'Osso idr., 2014; Nordstrom idr., 2014; Reta idr., 2020; Suryaningrum, 2021). Najdostopnejša metoda za obvladovanje anksioznosti je ravno alkohol, ki lahko prinaša številne negativne posledice (Burke in Stephens, 1999; Ham idr., 2007; Sailer in Hazlett-Stevens, 2011).

Uživanje alkohola je pomemben vidik slovenske kulture in tudi sicer v večini kultur najpogosteje uporabljena opojna substanca (Čebašek Travnik, 2007), pri čemer študenti niso izjema (Bogataj in Plazar, 2013). V tem obdobju se soočajo z velikimi spremembami socialnega okolja, so brez nadzora staršev, eksperimentirajo z novimi vlogami ter navezujejo številne nove, tudi tvegane stike z vrstniki (Beck idr., 2008, v Bogataj in Plazar, 2013; Burke in Stephens, 1999). Visoke ravni uživanja alkohola in okoliščine, v katerih študenti običajno uživajo alkohol (npr. zabave, kjer je pretirano pitje norma), skupaj z odsotnostjo nadzora staršev dela populacijo posebej ranljivo za doživljanje težav, povezanih z alkoholom (Ham idr., 2007).

Med študenti je bilo v Sloveniji izvedenih nekaj raziskav, ki ugotavljajo, da pogosto uživajo alkoholne pijače oziroma visoko prisotnost alkohola v tej populaciji (npr. Biščak Hafner idr., 2014; Bogataj in Plazar, 2013; Kolšek in Klemenc Ketiš, 2015; Munda, 2015; Pivač, 2012). Tudi Krek in sodelavci (2010) so na vzorcu slovenskih študentov ugotovili, da v času študija četrтина (26,3 %) posameznikov poveča porabo alkohola. Medtem ko je 77 % študentov v zadnjem mesecu uživalo alkohol, je bilo preostalih 23 % abstinentov. Le 8,1 % študentov Univerze v Ljubljani se je opredelilo kot

abstinenci v zadnjem letu (Krek idr., 2010). Prav tako so Biščak Hafner in sodelavci (2014) v presečni študiji na populaciji 7.221 študentov ugotovili visok delež tveganega ter škodljivega pitja in opijanja med študenti Univerze v Ljubljani. Rezultati so pokazali, da je v zadnjem letu alkohol pilo 87,3 % študentov, v istem obdobju pa se jih je vsaj enkrat opilo 61,4 %. Pri tem delež študentov, ki pije tvegano ali škodljivo, znaša 23,1 %. V raziskavi so bili študenti moškega spola prepoznani kot skupina s povečanim tveganjem za tvegano in škodljivo pitje.

Raziskave ugotavljajo, da moški pijejo več kot ženske (pogosteje in bolj tvegano) (npr. Bogataj in Plazar, 2013; Biščak Hafner idr., 2014; Kolšek in Klemenc Ketiš, 2015; Pivač, 2012). Prav tako ti pogosteje izpolnjujejo kriterije za motnjo uporabe alkohola (APA, 2013) ter doživljajo več posledic, povezanih z uživanjem alkohola (Read idr., 2002, v Ham in Hope, 2005), v primerjavi z ženskimi študentkami.

Čeprav mnogi študenti ne izpolnjujejo vseh kriterijev za diagnozo motnje uživanja alkohola ali pa ti sčasoma opustijo problematično uživanje alkohola (npr. Weingardt idr., 1998), je mnogo takih, ki problematično popivajo, kar jim lahko povzroča različne negativne osebne in tudi družbene posledice tekom študija (npr. Hingston idr., 2002, v Ham idr., 2007; Wechsler idr., 1994, v Ham idr., 2007). Tako je socialna anksioznost pri osebah lahko dejavnik tveganja za nadaljnji razvoj težav, povezanih z uživanjem alkohola (npr. Buckner idr., 2006; Gilles idr., 2006; Stewart idr., 2006), ali celo motnje uživanja alkohola (npr. Bucker in Turner, 2009; Morris idr., 2005).

MOTIVACIJSKI MODEL UŽIVANJA ALKOHOLA

Večina teoretičnih modelov, ki razlagajo odnos med SAD in AUD, nakazuje, da je SAD dejavnik tveganja za razvoj AUD, saj se domneva, da posamezniki s socialno anksioznostjo uporabljajo alkohol za samozdravljenje, in sicer obvladovanje stiske, povezane z njihovimi skrbmi glede negativne ocene in nadzora s strani drugih. To pa povečuje njihovo ranljivost za pojav motnje uživanja alkohola (npr. Brunello idr., 2000; Buckner idr., 2006; Morris idr.,

2005). Zaradi anksiolitičnih lastnosti alkohola se običajno trdi, da posamezniki s socialno anksioznostjo pijejo, da bi omilili fiziološke in psihološke simptome anksioznosti, ki jih povzroča strah pred socialnimi situacijami (Morris idr., 2005).

Za razlago tega odnosa so bili predlagani različni modeli in teorije, med drugim tudi motivacijski model, ki sta ga oblikovala Cox in Klinger (1988, v Raber in Hasking, 2010). Motivacijski model uživanja alkohola temelji na ideji, da so posameznikovi psihološki motivi oziroma razlogi za pitje najpomembnejši pri začetku in ohranjanju pivskega vedenja (Cooper, 1994; Ham idr., 2007). Motivi pitja so opredeljeni kot psihološki razlogi za pitje in temeljijo na predpostavki, da pitje zadovoljuje različne potrebe in opravlja različne funkcije. Opredeljeni so kot poti, skozi katere bolj oddaljeni dejavniki tveganja (kot so anksioznost, depresija, hrepenenje po doživetjih, osebnostni dejavniki) vplivajo na uporabo alkohola in tudi zlorabo alkohola (Cooper, 1994).

Cooper (1994) pa je na podlagi tega modela predlagala 4 motive, ki vodijo posameznike k uživanju alkohola (štirifaktorski model), in sicer:

1. *motivi za obvladovanje*, ki vključujejo pitje z namenom uravnavanja negativnih čustev in razpoloženj,
2. *konformistični motivi oziroma motivi prilagajanja*, ki vključujejo pitje, da bi se izognili družbeni zavrnitvi,
3. *motivi za izboljšanje pozitivnega razpoloženja*, ki vključuje pitje z namenom krepitve pozitivnih izkušenj ali čustev,
4. *socialni motivi*, ki vključujejo uživanje na družabnih srečanjih in večjo družabnost.

Posamezniki, ki so zaradi teh razlogov močno motivirani za pitje, pijejo več, pijejo pogosteje ali oboje in so morda bolj izpostavljeni tveganju za razvoj težav, povezanih z uživanjem alkohola (Cooper idr., 1995).

Uživanje alkohola prinaša veliko tveganje za škodljive psihične, socialne in telesne posledice. Da bi odpravili te negativne posledice, pa je potrebno poznavanje ne le vzorcev in razširjenosti uživanja alkohola, temveč tudi ustrezno razumevanje, kaj posameznika vodi

v pitje (Cooper, 1994). Prav tako utegnejo pojasniti, kaj dela socialnoanksiozne posameznike bolj ranljive za problematično uživanje alkohola v primerjavi s preostalo populacijo. To razumevanje nam je lahko v pomoč pri oblikovanju preventivnih in intervencijskih programov ter oblik pomoči.

NAMEN DELA

Namen raziskave je bil raziskati odnos med socialno anksioznostjo in uživanjem alkohola med populacijo slovenskih študentov ter raziskati vlogo motivov v tej povezavi. Prav tako pa preveriti razširjenost doživljanja socialne anksioznosti ter preučiti morebitne razlike med spoloma pri socialno anksioznih posameznikih glede vidikov uživanja alkohola, doživljanja socialne anksioznosti ter motivov uživanja alkohola. Z raziskavo sva želela prispevati k boljšemu razumevanju tega kompleksnega odnosa ter priti do ugotovitev, ki bodo omogočile oblikovanje ustreznih preventivnih in intervencijskih socialno pedagoških pristopov za reševanje te problematike. Raziskavo so vodile naslednje hipoteze, ki so zajele ključne odnose med prej omenjenimi spremenljivkami:

H1: Več kot tretjina (33,3 %) posameznikov (študentov in študentk) se doživlja kot socialno anksiozne.

H2: Študenti in študentke se statistično pomembno razlikujejo v stopnji izražene socialne anksioznosti.

H3: Socialna anksioznost se statistično pomembno povezuje z motivi obvladovanja in motivi prilagajanja.

H4: Socialna anksioznost se statistično pomembno povezuje s težavami povezanimi z alkoholom.

H5: Socialna anksioznost se s količino in pogostostjo ne povezuje statistično pomembno.

H6: Socialna anksioznost se statistično pomembno povezuje z večjim tveganjem za razvoj motenj uživanja alkohola.¹

H7: Med socialno anksioznimi posamezniki je statistično pomembno večji delež tistih, ki imajo (možno) diagnozo motnje uživanja alkohola, kakor med preostalimi, ki niso socialno anksiozni.

H8: Motivi za obvladovanje in motivi prilagajanja posredujejo v odnosu med socialno anksioznostjo in težavami povezanimi z uživanjem alkohola.

H9: Med socialno anksioznimi posamezniki se glede na spol pojavljajo statistično pomembne razlike glede težav povezanih z uživanjem alkohola.

H10: Med socialno anksioznimi posamezniki se glede na spol pojavljajo statistično pomembne razlike glede količine in pogostosti pitja.

H11: Med socialno anksioznimi posamezniki se glede na spol pojavljajo statistično pomembne razlike glede stopnje tveganja za razvoj motenj uživanja alkohola.

H12: Med socialni anksioznimi posamezniki se glede na spol pojavljajo statistično pomembne razlike glede motivov uživanja alkohola (socialni motivi, konformistični motivi, motivi za izboljšanje, motivi za spopadanje).

METODE

Pri raziskovalnem delu sva uporabila kvantitativni raziskovalni pristop ter z uporabo empirično-analitičnega postopka raziskovala morebitno povezanost socialne anksioznosti z različnimi dimenzijami uživanja alkohola in motivi pitja. Raziskovalna metoda za

¹ Ko je uporabljena množinska oblika »motnje«, gre za različne stopnje tveganja, povezane z uživanjem alkohola.

pridobivanje podatkov je bil spletni anketni vprašalnik. Anketni vprašalnik, ustvarjen na spletni strani www.1ka.si, je bil na voljo za reševanje v obdobju od 26. 10. 2023 do 1. 12. 2023. Objavljen je bil na osebnih socialnih omrežjih in poslan različnim skupinam študentskih domov, študentskim svetom fakultet, študentskim klubom in nekaterim drugim skupinam, namenjenim študentom, na Facebooku.

OPIS INSTRUMENTA

V raziskavi sva uporabila tri različne merske pripomočke, združene v en anketni vprašalnik. Prvi del anketnega vprašalnika je sestavljala Lestvica anksioznosti socialne interakcije (Social Interaction Anxiety Scale – SIAS; 1998), ki sta jo oblikovala Mattick in Clarke (1998). Drugi del vprašalnika je bil namenjen raziskovanju motivov pitja, za kar sva uporabila Vprašalnik motivov pitja – revidirana različica (Drinking Motives Questionnaire–Revised; DMQ-R) avtorice Cooper (1994). V zadnjem delu sva uporabila vprašalnik o rabi alkohola (Alcohol Use Disorders Identification Test – AUDIT-10, v Babor idr., 2001), ki je bil oblikovan s strani Svetovne zdravstvene organizacije.

VZOREC

Vzorec raziskave (**PREGLEDNICA 1**) je bil priložnostni znotraj populacije študentov (v starosti od 18 do 27 let), ki obiskujejo eno izmed treh javnih univerz v Sloveniji (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem) na dodiplomski in podiplomski stopnji. V vzorec je bilo vključenih 838 študentov, od tega 73,3 % žensk in 26,7% moških.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Statistično obdelavo sva izvedla s pomočjo programa SPSS. Pri delitvi vzorca sva sodelujoče razdelila na dve podskupini: socialnoanksiozni posamezniki in tisti, ki se ne doživljajo kot socialnoanksiozni. Klinična populacija (posamezniki s socialnoanksiozno

PREGLEDNICA 1*Karakteristike uporabljenega vzorca*

		F	f%
spol	ženski	614	73,3 %
	moški	224	26,7 %
starost	18–22	511	61,0 %
	23–27	327	39,0 %
stopnja študija	dodiplomski študij (1. stopnja)	540	64,4 %
	magistrski študij (2. stopnja)	298	35,6 %
univerza	Univerza v Ljubljani	646	77,1 %
	Univerza v Mariboru	149	17,8 %
	Univerza na Primorskem	43	5,1 %

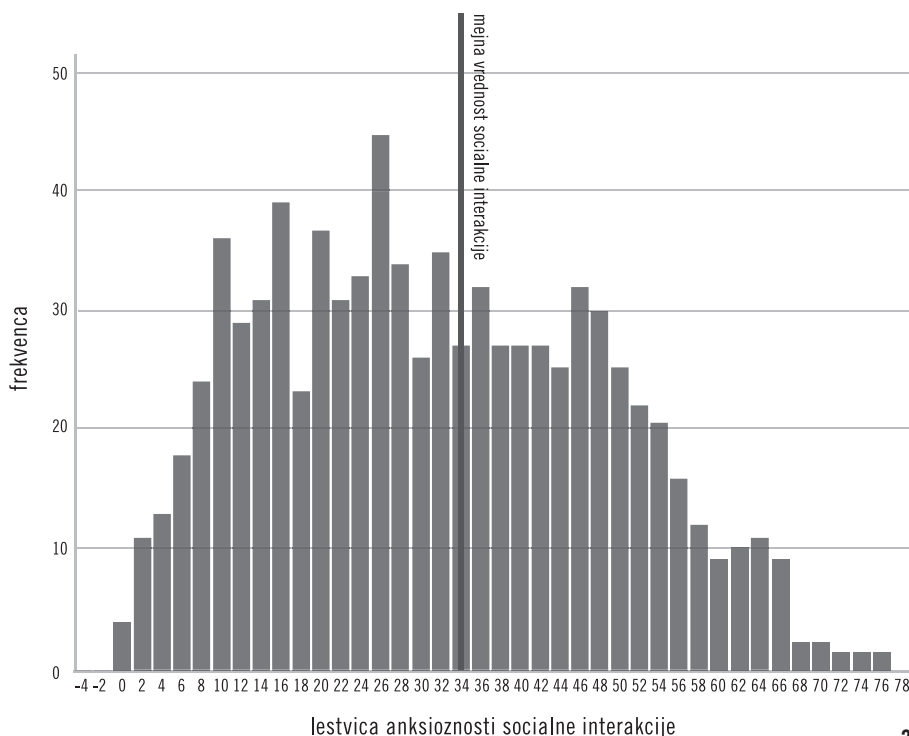
Opombe: F = frekvenca, f % = odstotek.

motnjo) navadno na lestvici dosegajo rezultate med 35 in 55 točk, medtem ko posamezniki iz neklinične populacije (splošna populacija) dosegajo okoli 14 do 19 (Brown idr., 1997; Mattick in Clarke, 1998; Peters, 2000). Peters (2000) je raziskovala veljavnost treh različnih lestvic za ocenjevanje socialne anksioznosti. Na podlagi ugotovitev raziskave je določila optimalno prerezno oceno (angl. Cutoff score) 36 točk kot mejo, nad katero obstaja možnost, da imajo posamezniki socialnoanksiozno motnjo. Pri lestvici je bilo v vprašalniku pomotoma izpuščeno 19. vprašanje, zato sva mejo socialne anksioznosti preračunala s pomočjo odstotkov. V originalnem primeru, kjer je bilo skupno mogočih 80 točk, je bila prerezna ocena 36 točk, ki predstavlja 45 % skupnih točk. V najinem primeru pa je bilo skupno mogočih točk 76, meja 45 % skupnih točk pa se je nahajala pri vrednosti 34, ki je bila v nadaljevanju v analizi obravnavana kot prerezna ocena, s pomočjo katere smo ocenili, da se posamezniki z manj kot 34 točk niso doživljali kot socialnoanksiozni, posamezniki s 34 točkami ali več pa so se doživljali kot socialnoanksiozni.

SLIKA 1 prikazuje, kako so bili porazdeljeni odgovori udeležencev na SIAS lestvici anksioznosti socialne interakcije, in povzema, da se 481 (57,4 %) udeležencev ni dojemalo kot anksiozne, 357 (42,6 %) udeležencev pa je na lestvici zbralo 34 točk ali več, kar pomeni, da so se doživljali kot socialnoanksiozne. Vidimo lahko, da so se udeleženci v povprečju ocenjevali kot srednje socialnoanksiozne, upoštevajoč povprečno vrednost in standardni odklon. To lahko potrdiva tudi glede na izračunano mejo socialne anksioznosti 34 točk, saj je zajeta v interval standardnega odklona, ki kaže, da je približno 68 % udeležencev dosegalo rezultate med 14,1, ki kažejo nizko socialno anksioznost, in 47,4, ki težijo k višje izraženi socialni anksioznosti.

SLIKA 1

Porazdelitev lestvičnih vrednosti SIAS z upoštevanjem mejne vrednosti 34



Vprašalnik AUDIT o rabi alkohola sestavlja 20 vprašanj, pri čemer je najvišje število točk 40. V **PREGLEDNICI 2** so prikazane okvirne mejne vrednosti različnih stopenj tveganega pitja oziroma resnosti alkoholnih težav, kot so zapisali v priročniku za uporabo tega vprašalnika Babor in sodelavci (2001), pri tem pa so vrednosti za ženske znižane za eno točko.

PREGLEDNICA 2

Mejne vrednosti stopenj tveganja pri uživanju alkohola

stopnje tveganja	ženske	moški
uživanje alkohola brez tveganja	pod 7 točk	pod 8 točk
nevarno pitje	7–14	8–15
škodljivo pitje	15–18	16–19
velika verjetnost za diagnozo odvisnosti od alkohola	19 ali več	20 ali več

Prirejeno po Babor idr., 2001 in Visnovič Poredoš in Kolšek, 2015.

S pomočjo vprašalnika AUDIT pa sva ugotavljala, ali imajo posamezniki možnost diagnoze odvisnosti od alkohola, na kar so kazale vrednosti lestvice 20 ali več. Tveganje za razvoj motenj uživanja alkohola je v vzorcu nizko prisotno, saj odgovori v povprečju težijo k vrednosti 10, upoštevajoč standardni odklon pa se približno 68 % udeležencev giblje med 4,4 in 14,8 točkami, ki ne vključujejo meje tveganja 20 točk. Manj kot 20 točk je imelo 798 (85,2 %) udeležencev, ki niso imeli tveganja za razvoj motnje uživanja alkohola, 20 točk ali več pa je izbralo 40 (4,8 %), ki pa so imeli motnjo uživanja alkohola.

Glede motivov pitja lahko na podlagi povprečnih vrednosti povzamemo, da prevladujejo socialni motivi, sledijo jim motivi izboljšanja ter motivi obvladovanja. Najmanj prisotni pa so motivi prilagajanja.

Pred uporabo statističnih testov za preverjanje hipotez sva preverila normalno porazdelitev uporabljenih lestvic. Ker so vse odstopale od normalne, sva hipoteze testirala z neparametrično alternativo testov. Za preverjanje učinka posredovanja motivov

pitja na odnos med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola, sva izvedla tudi mediacijsko analizo.

PREGLEDNICA 3

Opisna statistika uporabljenih lestvic

	N	min	max	M	SD	K-S	P
SIAS: Lestvica anksioznosti socialne interakcije	838	0	76	30,77	16,67	0,06	0,00
DMQ: socialni motivi	838	1	5	2,88	1,12	0,09	0,00
DMQ: motivi prilagajanja	838	1	5	1,45	0,64	0,24	0,00
DMQ: motivi obvladovanja	838	1	5	1,87	0,86	0,16	0,00
DMQ: motivi izboljšanja	838	1	5	2,43	1,12	0,11	0,00
AUDIT: tveganje za razvoj motenj uživanja alkohola	838	2	36	9,59	5,21	0,11	0,00
AUDIT: količina in pogostost pitja	838	0	12	5,16	2,62	0,08	0,00
AUDIT: težave, povezane z alkoholom	838	2	24	4,43	3,22	0,23	0,00

Opombe: N = numerus. min = minimalna vrednost. max = maksimalna vrednost. M = aritmetična sredina. SD = standardni odklon. K-S = Kolmogorov-Smirnova vrednost. P = statistična pomembnost.

IZSLEDKI

Prva hipoteza je predvidevala, da je med študenti več kot tretjina takih, ki se doživljajo kot socialnoanksiozne, kar so rezultati raziskave tudi **potrdili (PREGLEDNICA 4)**. Glede na vprašalnik SIAS se kar 42,6 % (357) udeležencev raziskave doživlja kot socialnoanksiozne. Kljub temu da raziskave, izvedene med študenti, poročajo o razširjenosti socialne anksioznosti od 23 do kar 76 % (Dell'Osso idr., 2014; Nordstrom idr., 2014; Reta idr., 2020; Suryaningrum, 2021), je rezultat presenetljiv in zaskrbljujoč. Visoka prevalenca socialne anksioznosti med študenti v raziskavi je lahko

povezana z akademskim pritiskom, ki ga študenti doživljajo zaradi visokih pričakovanj družbe in družine ter tekmovalnega okolja na fakulteti. Poleg tega so študenti izpostavljeni številnim socialnim situacijam, kjer iščejo sprejetje, kar lahko povečuje občutke socialne anksioznosti (Burke in Stephens, 1999). Sodobne spremembe, kot je nadomeščanje neposrednih interakcij s komunikacijo preko socialnih medijev, pa še dodatno otežujejo razvoj socialnih veščin, zato lahko socialne situacije posameznikom predstavljajo izziv in vir tesnobe (Suryaningrum, 2021). Poleg tega družbena omrežja ustvarjajo lažno podobo realnosti in nerealne družbene standarde ter povzročijo primerjanje z drugimi, kar lahko povečuje občutke neadekvatnosti in socialne anksioznosti. Visoki rezultati so lahko posledica ozaveščenosti o duševnem zdravju, kar pomeni, da več študentov lahko prepozna svoje težave in o njih tudi poroča. Po drugi strani pa so lahko odraz pomanjkanja ustrezne podpore študentom za soočanje s stiskami.

PREGLEDNICA 4

Binomski test deleža socialnoanksioznih študentov ob primerjavi s 33,3 % (H1)

		skupina	F	f%	testni delež	P
SIAS: kategorije	se doživljajo socialnoanksiozne (≥ 34 točk)		357	42,6 %	33,3 %	0,00
	se ne doživljajo socialnoanksiozne (< 34 točk)		481	57,4 %		
skupaj			838	100,0 %		

Opombe: F= frekvenca, f % = odstotek. P = statistična pomembnost.

Pri **preverjanju druge hipoteze** so se potrdile statistično pomembne razlike v stopnji izražene socialne anksioznosti glede na spol (**PREGLEDNICA 5**), in sicer da je socialna anksioznost v povprečju višje izražena pri študentkah ($M=32,3$) kot pri študentih ($M=26,5$), kar je skladno z ugotovitvami večine raziskav. Da socialno anksioznost doživlja več žensk kot moških, potrjujejo različne raziskave, izvedene tako na splošni populaciji kakor tudi na vzorcu študentov (APA, 2013; Asher in Aderka, 2018; Furmark idr., 1999,

Somers idr., 2006; Xu idr., 2012). Poročale naj bi o večjem številu socialnih strahov kot moški, kar pomeni, da imajo bolj resno in bolj generalizirano obliko socialne anksioznosti (APA, 2013; Asher in Aderka, 2018; Xu idr., 2012). Ženske naj bi doživljale večjo socialno anksioznost zaradi zgodnejših bioloških, kognitivnih in socialnih sprememb in tudi zaradi drugačnega starševskega pristopa, ki deklice bolj nadzoruje in tolerira njihove strahove ter sramežljivost, medtem ko fantom omogoča več avtonomije in spodbude za razvijanje samozavesti. Posledično fantje razvijejo boljši občutek kompetentnosti in soočanja z različnimi dražljaji, medtem ko dekleta pogosteje doživljajo internalizirane motnje in stres (Craske, 2003, Puklek Levpušček, 2006).

PREGLEDNICA 5

T-test razlik med študenti in študentkami v stopnji izražene socialne anksioznosti (H2)

	opisna statistika				Mann-Whitneyev U-test	
	spol	N	M	SD	U	P
SIAS: Lestvica anksioznosti socialne interakcije	ženski	614	32,33	16,75	54802,50	0,00
	moški	224	26,50	15,70		

Opombe: N = numerus. M = aritmetična sredina. SD = standardni odklon.

U = vrednost Mann-Whitneyevega U-testa, P = statistična pomembnost.

Socialna anksioznost se je pri **tretji hipotezi** povezovala z motivi obvladovanja, prilagajanja in socialnimi motivi. Nadalje pa so ti isti motivi pri **osmi hipotezi** posredovali v odnosu med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola, in sicer so vplivali na povečanje težav. Povezanost socialne anksioznosti z določenim motivom pitja pomeni večjo verjetnost, da bodo posamezniki s socialno anksioznostjo ponavljajoče uživali alkohol zaradi specifičnih razlogov, kar predstavlja tveganje za problematično uživanje alkohola in celo razvoj AUD v prihodnosti (Schry in White, 2013). Uživanje alkohola lahko doseže želeni učinek in predstavlja začasno rešitev (npr. za blaženje simptomov socialne

anksioznosti), vendar dolgoročno lahko vodi v razvoj problematičnih vzorcev pitja in celo odvisnosti.

Rezultati te raziskave kažejo, da socialnoanksiozni posamezniki pogosto uživajo alkohol, da bi obvladovali svojo socialno anksioznost (motivi obvladovanja), se prilagodili pričakovanjem in se izognili negativni oceni drugih (motivi prilagajanja) ter da bi praznovali in bili bolj družabni (socialni motivi), pri čemer pitje zaradi omenjenih motivov vodi v več težav, povezanih z uživanjem alkohola. Uživanje alkohola z določenim namenom namreč privede do problema z alkoholom, če postane to glavni način soočanja s težavami (podobno sta ugotavljala Schry in White, 2013).

Za socialnoanksiozne posameznike je značilna visoka negativna afektivnost (doživljanje neprijetnih čustev in nizka samopodoba) (Brown idr., 1998; Kashdan in Collins, 2010, v Buckner idr., 2019), ki jo pogosto težko uravnavajo (Goodman idr., 2022; Schry in White, 2013) in posledično pogosto poročajo o uporabi alkohola za obvladovanje neprijetnih čustvenih stanj, med drugim tudi anksioznosti (Schry in White, 2013). Večina raziskav ugotavlja, da motivi za obvladovanje posredujejo v odnosu med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola (npr. Buckner in Shah, 2015; Buckner idr., 2019; Ham in Hope, 2003; Lewis idr., 2008, v Buckner idr., 2019; Morris idr., 2004; Morris idr., 2005), kar ugotavlja tudi v tej raziskavi. Več študij s svojimi ugotovitvami ponuja dokaze, da je za študente in študentke z višjimi stopnjami socialne anksioznosti bolj verjetno, da bodo pili ne le zaradi obvladovanja, temveč tudi zaradi konformizma, ter da ti motivi z visokim tveganjem igrajo pomembno vlogo v razmerju med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z alkoholom (npr. Ham idr. 2007; Lewis idr., 2008, v Buckner in Shah, 2015; Stewart idr., 2006). Socialnoanksiozni posamezniki lahko v socialnih situacijah uživajo alkohol, da bi se izognili negativni oceni in se prilagodili družbenim normam (Buckner idr., 2006). Raziskave potrjujejo motive obvladovanja in prilagajanja kot moderatorja v omenjenem odnosu. Presenetljivo pa so v tej raziskavi imeli pomembno mediacijsko vlogo v odnosu med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z alkoholom, tudi socialni motivi, česar druge raziskave ne ugotavljajo (Schry in White, 2013).

PREGLEDNICA 6*Spearmanovi koeficienti povezanosti med socialno anksioznostjo in motivi pitja (H3)*

		SIAS: Lestvica anksioznosti socialne interakcije
DMQ: motivi obvladovanja	korelacijski koeficient	0,25**
	P – vrednost	0,000
	N	838
DMQ: motivi prilagajanja	korelacijski koeficient	0,29**
	P – vrednost	0,000
	N	838
DMQ: motivi izboljšanja	korelacijski koeficient	0,03
	P – vrednost	0,448
	N	838
DMQ: socialni motivi	korelacijski koeficient	0,20**
	P – vrednost	0,000
	N	838

Opombe: ** P < 0,00

PREGLEDNICA 7*Mediacijska analiza odnosa med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola, preko socialnih motivov (H8)*

	B	SE	T	P	R2
model 1 (DMQ: socialni motivi kot odvisna spremenljivka) – direkten učinek					
SIAS (pot a)	0,01	0,00	5,52	0,00	0,04
model 2 (AUDIT: težave kot odvisna spremenljivka) – indirekten učinek					
SIAS (pot c')	-0,00	0,01	-0,51	0,61	0,19
DMQ: socialni motivi (pot b)	1,27	0,09	13,90	0,00	
model 3 (AUDIT: težave kot odvisna spremenljivka) – direkten učinek					
SIAS (pot c)	0,01	0,01	1,93	0,05	0,00

Opombe: B = koeficient. SE = standardna napaka. T = t-vrednost koeficienta. P = statistična pomembnost koeficienta. R2 = delež pojasnjene variance odvisne spremenljivke.

PREGLEDNICA 8

Mediacijska analiza odnosa med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola, preko motivov prilagajanja (H8)

	B	SE	T	P	R2
model 1 (DMQ: motivi prilagajanja kot odvisna spremenljivka) – direkten učinek					
SIAS (pot a)	0,01	0,00	8,75	0,00	0,08
model 2 (AUDIT: težave kot odvisna spremenljivka) – indirekten učinek					
SIAS (pot c')	-0,01	0,01	-1,1	0,27	0,12
DMQ: motivi prilagajanja (pot b)	1,80	0,17	10,56	0,00	

Opombe: B = koeficient. SE = standardna napaka. T = t-vrednost koeficienta. P = statistična pomembnost koeficienta. R2 = delež pojasnjene variance odvisne spremenljivke.

PREGLEDNICA 9

Mediacijska analiza odnosa med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola, preko motivov obvladovanja (H8)

	B	SE	T	P	R2
model 1 (DMQ: motivi obvladovanja kot odvisna spremenljivka) – direkten učinek					
SIAS (pot a)	0,01	0,00	7,96	0,00	0,07
model 2 (AUDIT: težave kot odvisna spremenljivka) – indirekten učinek					
SIAS (pot c')	-0,02	0,01	-2,92	0,00	0,32
DMQ: motivi obvladovanja (pot b)	2,16	0,11	19,45	0,00	

Opombe: B = koeficient. SE = standardna napaka. T = t-vrednost koeficienta. P = statistična pomembnost koeficienta. R2 = delež pojasnjene variance odvisne spremenljivke.

Naslednje tri hipoteze so se nanašale na odnos med socialno anksioznostjo in uživanjem alkohola glede na različne vidike uživanja alkohola. Raziskave, ki so proučevale ta odnos, poročajo o različnih ugotovitvah zaradi upoštevanja različnih vidikov uživanja alkohola, vendar so enotne v ugotovitvi, da socialnoanksiozni posamezniki

PREGLEDNICA 10

Mediacijska analiza odnosa med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola, preko motivov izboljšanja (H8)

	B	SE	T	P	R2
model 1 (DMQ: motivi izboljšanja kot odvisna spremenljivka) – direkten učinek					
SIAS (pot a)	0,00	0,00	0,78	0,44	0,00
model 2 (AUDIT: težave kot odvisna spremenljivka) – indirekten učinek					
SIAS (pot c')	0,01	0,01	1,77	0,08	0,23
DMQ: motivi izboljšanja (pot b)	1,36	0,09	15,63	0,000	

Opombe: B = koeficient. SE = standardna napaka. T = t-vrednost koeficienta. P = statistična pomembnost koeficienta. R2 = delež pojasnjene variance odvisne spremenljivke.

uživajo manj alkohola in pijejo manj pogosto kot posamezniki, ki te motnje nimajo, ob tem pa vseeno izkusijo več negativnih posledic (npr. Buckner idr., 2006; Gilles idr., 2006; Lewis in O'Neill, 2000; Norberg idr., 2010; Morris idr., 2005; Morris idr., 2004; Papachristou idr., 2017; Schry in White, 2013). Zato je pri raziskovanju odnosa med socialno anksioznostjo in uživanjem alkohola potrebno upoštevati različne vidike uživanja alkohola (količina in pogostost/težave), ki vplivajo na vrsto povezanosti.

Četrta hipoteza je predvidevala, da se socialna anksioznost povezuje s težavami, povezanimi z alkoholom, kar smo **zavrnil**i. Da težave, povezane z uživanjem alkohola, niso bile prepoznane kot značilnost, ki bi postajala izrazitejša z višanjem izraženosti socialne anksioznosti, si morda lahko razlagamo z razširjenostjo uporabe alkohola med populacijo študentov nasploh. Različne raziskave ugotavljajo od 23,1- do 29,1-odstotni delež tveganega ali škodljivega pitja med študenti (Biščak Hafner idr., 2014, Bogataj in Plazar, 2013; Kolšek in Klemenc Ketiš, 2015), kar lahko otežuje razlikovanje med vedenjem pitja socialnoanksioznih študentov in neanksioznih vrstnikov. Mogoče je tudi, da težav z alkoholom sami pri sebi ne prepoznavajo zaradi različnih razlogov, kot je normalizacija uživanja

alkohola med študenti in v slovenski kulturi nasploh. Poleg tega je lahko vzrok tudi v vprašalniku, ki ni zajemal dovolj širokega spektra težav (telesnih, duševnih, duhovnih, medosebnih).

Kljub temu da večina raziskav ugotavlja, da je socialna anksioznost napovedovalni dejavnik doživljanja negativnih posledic pitja alkohola, pa niso vse študije ugotovile pomembne povezave med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z alkoholom (npr. Ham idr., 2007; Ham idr., 2009, v Schry in White, 2013; Ham in Hope, 2005; LaBrie idr., 2008, v Schry in White, 2013). To odražajo tudi rezultati naše raziskave, kjer ni povezanosti med socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola.

PREGLEDNICA 11

Spearmanovi koeficienti povezanosti med socialno anksioznostjo in tveganjem za razvoj motenj uživanja alkohola, količino in pogostostjo pitja ter težavami, povezanimi z alkoholom (H4, H5 in H6)

SIAS: Lestvica anksioznosti socialne interakcije		
AUDIT: tveganje za razvoj motenj uživanja alkohola	korelacijski koeficient (ρ)	-0,03
	P – vrednost	0,384
	N	838
AUDIT: količina in pogostost pitja	korelacijski koeficient (ρ)	-0,09**
	P – vrednost	0,008
	N	838
AUDIT: težave, povezane z alkoholom	korelacijski koeficient (ρ)	0,04
	P – vrednost	0,211
	N	838

Opombe: ** P < 0,001.

Pri **preverjanju pete hipoteze** sva ugotovila šibko negativno povezanost socialne anksioznosti s količino in pogostostjo pitja (**PREGLEDNICA 11**). Enako ugotavlja tudi večina raziskav, in sicer da študentje s socialno anksioznostjo uživajo alkohol manj pogosto in v manjših količinah v primerjavi s tistimi, ki niso socialno anksiozni (npr. Eggleston idr., 2004; Ham idr., 2007; Ham in Hope, 2005;

Morris idr. 2004; Morris idr., 2005; Schry in White, 2013). Posamezniki se lahko v želji, da bi zmanjšali ali pa se izognili občutkom socialne anksioznosti, izpustijo določene situacije, v katerih bi se sicer pitje pojavilo, in tako do pitja sploh ne pride. To se odraža v zmanjšani količini in pogostosti pitja alkohola.

Pri **preverjanju šeste hipoteze** nismo ugotovili pomembne povezanosti socialne anksioznosti s stopnjami tveganja pri uživanju alkohola. Zanimivo pa so se pri preverjanju **sedme hipoteze** pokazala statistično pomembne razlike v deležu motnje uživanja alkohola med podskupinama socialnoanksioznih in socialnoneanksioznih študentov. Med socialnoanksioznimi študenti je bilo 5,9 %, takih, ki imajo potencialno diagnozo motnje uživanja alkohola, pri neanksioznih pa 4 %. Iz rezultatov tako lahko sklepamo, da sicer ni odnosa med socialno anksioznostjo in tveganjem za nastanek motenj uživanja alkohola, vendar postane te odnos pomemben, ko smo na skrajnem kontinuumu tveganja za nastanek motnje uživanja alkohola (20 ali več točk na AUDIT). Veliko študij dokazuje,

PREGLEDNICA 12

Spearmanovi koeficienti povezanosti med socialno anksioznostjo in tveganjem za razvoj motenj uživanja alkohola, količino in pogostostjo pitja ter težavami, povezanimi z alkoholom (H4, H5 in H6)

AUDIT: kategorije				preizkus hi-kvadrat		
SIAS: kategorije		nima motnje uživanja alkohola (< 20 točk)	ima motnjo uživanja alkohola (≥ 20 točk)	skupaj	c2	df P
se ne doživljajo kot socialnoanksiozni (< 34 točk)	F	462	19	481	1,68	1 0,10
	f%	96,0 %	4,0 %	100,0 %		
se doživljajo kot socialnoanksiozni (≥ 34 točk)	F	336	21	357		
	f%	94,1 %	5,9 %	100,0 %		
skupaj	F	798	40	838		
	f%	95,2 %	4,8 %	100,0 %		

Opombe: F = frekvenca, f % = odstotek. c2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa. df = stopnje prostosti. P = statistična pomembnost.

da sta socialnoanksiozna motnja (SAD) in motnja uživanja alkohola (AUD) zelo komorbidni, torej da se pojavljata sočasno (npr. Buckner idr., 2013; Chartier idr., 2003; Morris idr., 2005; Raber in Hasking, 2010) in imata lahko hude posledice za posameznike (Raber in Hasking, 2010). O povezavi med socialno anksioznostjo in uživanjem alkohola poroča tudi več raziskav, izvedenih na vzorcu študentov. Kushner in Sher (1993, v Schry in White, 2013) sta ugotovila, da je 43 % študentov s socialno anksioznostjo izpolnjevalo diagnostične kriterije za AUD, medtem ko je le 26 % študentov brez te motnje izpolnjevalo kriterije za AUD, kar pomeni 1,7-krat večjo verjetnost, da bodo imeli diagnozo motnje uživanja alkohola kot študenti, ki motnje nimajo (Kushner in Sher, 1993, v Papachristou, idr., 2017).

Zadnje štiri hipoteze se nanašajo na razlike med spoloma glede različnih vidikov uživanja alkohola in motivov pitja pri socialno anksioznih posameznikih (SIAS $\geq$ 34 točk). Nasploh je v raziskavah malo pozornosti posvečeno vlogi spola v odnosu med socialno anksioznostjo in uživanjem alkohola (Buckner in Turner, 2009).

Pri **preverjanju devete hipoteze** smo ugotovili, da se med socialnoanksioznimi posamezniki glede na spol ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede težav, povezanih z uživanjem alkohola. Sicer pa različne raziskave ugotavljajo, da so ženske s socialno anksioznostjo izpostavljene večjemu tveganju za doživljanje negativnih posledic oziroma težav, povezanih z uživanjem alkohola, kot moški (Buckner in Turner, 2009; Norberg idr., 2010; Schry idr., 2014; Papachristou idr., 2017).

PREGLEDNICA 13

T-test razlik med socialnoanksioznimi študenti in študentkami v stopnji izraženih težav, povezanih z alkoholom (H9)

opisna statistika					Mann-Whitneyev U-test	
	spol	N	M	SD	U	P
AUDIT: težave, povezane z alkoholom	ženski	289	4,50	3,39	9069,50	0,31
	moški	68	5,06	4,16		

Opombe: N = numerus. M = aritmetična sredina. SD = standardni odklon. U = vrednost Mann-Whitneyevega U-testa. P = statistična pomembnost.

Pri **deseti in enajsti hipotezi** pa smo ugotovili, da socialnoanksiozni moški v primerjavi z ženskami uživajo alkohol pogosteje in v večjih količinah ter imajo višje stopnje tveganja za razvoj motenj uživanja alkohola. Raziskave pa ugotavljajo, da je slednje bolj značilno za socialnoanksiozne ženske (Buckner in Turner, 2009; Kessler idr., 1997; Merikangas idr., 1996).

Alkohol oziroma uživanje alkohola je pomemben vidik slovenske kulture – povezan je s številnimi obredi in prazniki, umetnostjo in poezijo, med drugim je omenjen tudi v himni. V Sloveniji se izkazuje hrepenenje po alkoholu in vsak dogodek se izkoristi, da bi alkohol uživali vsak dan (Čebašek Travnik, 2007). Naklonjenost alkoholu, dostopnost in spodbujanje njegovega uživanja ter na drugi strani slaba ozaveščenost javnosti in politike o tej

PREGLEDNICA 14

T-test razlik med socialnoanksioznimi študenti in študentkami v stopnji količine in pogostosti pitja (H10)

	opisna statistika				Mann-Whitneyev U-test	
	spol	N	M	SD	U	P
AUDIT: količina in pogostost pitja	ženski	289	4,68	2,49	7784,50	0,01
	moški	68	5,54	2,84		

Opombe: N = numerus. M = aritmetična sredina. SD = standardni odklon. U = vrednost Mann-Whitneyevega U-testa. P = statistična pomembnost.

PREGLEDNICA 15

T-test razlik med socialnoanksioznimi študenti in študentkami v stopnji tveganja za razvoj motenj uživanja alkohola (H11)

	opisna statistika				Mann-Whitneyev U-test	
	spol	N	M	SD	U	P
AUDIT: tveganje za razvoj motenj uživanja alkohola	ženski	289	9,17	5,31	8260,0	0,04
	moški	68	10,60	6,16		

Opombe: N = numerus. M = aritmetična sredina. SD = standardni odklon. U = vrednost Mann-Whitneyevega U-testa. P = statistična pomembnost.

problematici vodijo do velikih količin popitega alkohola v Sloveniji (Albreht, 2011, v Lovrenčič in Lovrenčič, 2014; Kovše, 2011, v Lovrenčič in Lovrenčič, 2014). Raziskave, izvedene v Sloveniji, ugotavljajo, da je moški spol dejavnik tveganja za tvegano in škodljivo pitje (Biščak Hafner idr., 2014; Bogataj in Plazar, 2013; Stock idr., 2009). Ta ugotovitev je skladna tudi z ugotovitvami najine raziskave, kar lahko odraža spolne družbene norme in večje normalizacije uživanja alkohola med moškimi. Moški pijejo pogosteje in uživajo večje količine, kar jih postavlja pred večje tveganje za pojav motnje uživanja alkohola. Nedvomno te ugotovitve izražajo potrebo po nadaljnjem raziskovanju ter poudarjajo potrebo po oblikovanju in prilagoditvi preventivnih in intervencijskih programov glede na spol.

Pri **dvanajsti hipotezi** je bila ugotovljena večja izraženost socialnih motivov in motivov prilagajanja pri socialnoanksioznih moških študentih, kar lahko pomaga razumeti ugotovitve pri deseti in enajsti hipotezi. Socialnoanksiozni moški študenti (bolj kot ženske) uživajo alkohol, da bi bili bolj družabni in uživali v družabnih srečanjih ter da bi se prilagodili, kar vodi v obilnejše in pogostejše pitje ter jih postavlja pred večje tveganje za razvoj motnje uživanja alkohola.

Socialnoanksiozni moški pijejo zaradi socialnih motivov, da bi dosegli različne učinke. Uživanje alkohola jim lahko služi kot »socialno mazivo«, ki jim olajša začetke pogovorov in socialne interakcije. Učinek alkohola je lahko tudi začasno povečanje občutka samozavesti in zmanjšanje samokritičnosti. Razlog za pitje je lahko želja po zabavi in večji sproščenosti. Razlog za uživanje alkohola zaradi socialnih motivov je lahko tudi v kulturnih pričakovanjih, saj je pitje alkohola v Sloveniji pogosto pomemben del družbenih srečanj (rojstnodnevne zabave, športni dogodki, vikend-oddih s prijatelji itd.), ki so jim morda pogosteje izpostavljeni moški. Omenjene okoliščine lahko spodbujajo socialnoanksiozne moške študente k uživanju alkohola zaradi socialnih motivov – da bi se povezali z drugimi in se vključili v pomembne družbene rituale.

Kot omenjeno, je v Sloveniji pitje pomemben del kulture (Čebašek Travnjak, 2007), pri čemer se družbene norme glede pitja alkohola v Sloveniji nanašajo predvsem na moške. Med moškimi se

pogosto oblikuje ozračje, kjer se pričakuje, da bodo skupaj uživali alkohol. Tako je pitje alkohola pomembna norma in del pričakovane vedenja med vrstniki. Posledično so lahko moški motivirani za uživanje alkohola, da bi se prilagodili pritiskom vrstnikom in se izognili izločitvi. Pri uživanju alkohola v socialnih situacijah je tako izrazit učinek skupine. Prilagajanje pričakovanjem skupine je posebej izrazita značilnost socialnoanksioznih oseb, saj imajo lahko ti posamezniki večjo željo, da bi bili družbeno sprejeti in bi se izognili negativni oceni (Ham in Hope, 2005). Sklepamo lahko, da v situacijah, kjer je pitje alkohola normalno in sprejemljivo vedenje, socialnoanksiozni moški študenti doživljajo socialno anksioznost in občutijo pritisk. Posledično posegajo po alkoholu, da bi se vključili v družbo in zmanjšali svojo anksioznost.

PREGLEDNICA 16

T-test razlik med socialnoanksioznimi študenti in študentkami v motivih uživanja alkohola (H12)

	opisna statistika				Mann-Whitneyev U-test	
	spol	N	M	SD	U	P
DMQ: socialni motivi	ženski	289	2,99	1,15	8350,00	0,05
	moški	68	3,29	1,18		
DMQ: motivi prilagajanja	ženski	289	1,59	0,73	8241,00	0,04
	moški	68	1,79	0,78		
DMQ: motivi obvladovanja	ženski	289	2,08	0,98	9244,50	0,45
	moški	68	2,13	0,89		
DMQ: motivi izboljšanja	ženski	289	2,35	1,12	8369,00	0,06
	moški	68	2,62	1,07		

SKLEPI

Raziskava je potrdila nekatere pomembne hipoteze in osvetlila ključne vidike socialne anksioznosti ter njenega odnosa z uživanjem alkohola, poleg tega pa ponudila nove uvide in mogoče razlage tega kompleksnega odnosa med populacijo slovenskih študentov.

Raziskava ima nekatere omejitve, med drugim tudi možnost posploševanja rezultatov. Za reprezentativnejši in bolj posplošljiv vzorec bi potrebovali vključenost moških in žensk v primerljivejšem obsegu. Vzorec je pristranski tudi glede obiskovanja univerze, kjer so razlike v odstotkih precej izrazite – izrazito več študentov iz UL. Raziskava je bila izvedena na vzorcu slovenskih študentov (specifičnost vzorca), kar omejuje posploševanje ugotovitev na splošno populacijo ali na študente tujih držav, saj kultura vpliva na norme pitja in dožemanje socialne anksioznosti ter tako vodi do raznolikih rezultatov. Raziskava ima tudi metodološke omejitve. Pri uporabi samoocenjevalnih vprašalnikov se je potrebno zavedati možnosti, da so odgovori lahko pristranski, ker posamezniki bodisi želijo podati socialno zaželeno odgovore bodisi niso zmožni natančne samoocene.

Izvedena raziskava je obsežna – upošteva več spremenljivk in njihovo medsebojno povezavo, kar prispeva k njeni kompleksnosti. Pri obširnejših raziskavah obstaja večje tveganje za napačne zaključke zaradi kompleksnosti odnosov med spremenljivkami. Rezultati raziskave so bolj zapleteni in obsežni ter zahtevajo poglobljeno razlago, zato je izziv poenostaviti ugotovitve in jih predstaviti širši javnosti. Prednost raziskave pa je, da zaradi upoštevanja številnih vidikov (dejavnikov) in medsebojnih povezav omogoča celostno obravnavo, hkrati pa omogoča bolj specifične in natančne ugotovitve.

Spoznanja raziskave ponujajo pomembne smernice za delo s posamezniki, ki se soočajo s socialno anksioznostjo in težavami, povezanimi z uživanjem alkohola.

Ugotovitev o visoki prevalenci socialne anksioznosti med študenti opozarja na potrebo po povečanem zavedanju stiske in podpori študentom, ki se soočajo s socialno anksioznostjo. Prav tako se je podskupina socialnoanksioznih posameznikov izkazala kot bolj ranljiva za pojav motnje uživanja alkohola. Zato je ključno,

da k tej problematiki pristopamo celostno, z razumevanjem prepletanja socialne anksioznosti in tveganja za razvoj motnje uživanja alkohola, ter da oblikujemo intervencije, ki bodo naslavljalale obe težavi hkrati.

Konkretno ugotovitve nadalje pomagajo socialnim pedagogom pri prepoznavanju skupin posameznikov, ki so izpostavljeni večjemu tveganju za razvoj socialne anksioznosti (študentke), bolj tvegane pitju, pogostejšemu in obilnejšemu pitju (socialno-anksiozni moški študenti) ter pomagajo razumeti, kaj motivira socialnoanksiozne posameznike k pitju, ki vodi do težav (motivi obvladovanja, socialni motivi in motivi prilagajanja). Pri tem pa spoznanja kažejo specifične značilnosti motivov pitja glede na spol, in sicer da socialnoanksiozni moški pogostejše uživajo alkohol zaradi socialnih motivov in motivov prilagajanja. S pravočasnim prepoznavanjem ranljivih skupin posameznikov in dejavnikov tveganja lahko socialni pedagogi pomagajo preprečiti škodljive posledice socialne anksioznosti in težav kot posledic uživanja alkohola ter vplivajo na izboljšanje duševnega zdravja študentov.

Razlike glede na spol in motive pitja omogočajo oblikovanje bolj ciljno usmerjenih intervencij, ki naslavljaajo specifične potrebe. Intervencije bi bilo smiselno usmeriti na spodbujanje posameznikov k iskanju zdravih alternativnih načinov za zadovoljevanje potreb, ki ne vključujejo alkohola. Skratka, druge načine in veščine za krepitev občutka pripadnosti in sprejetosti med vrstniki, spodbujanje zabave in družabnosti ter obvladovanje neprijetnih čustev in anksioznosti, ki bodo nadomestile disfunkcionalno vedenje – uživanje alkohola.

Pridobljena spoznanja raziskave lahko pripomorejo k oza-veščanju o stiskah študentov in k večji strokovni usposobljenosti socialnih pedagogov, da lahko bolje prepoznajo in razumejo potrebe posameznikov ter so tako pri svojem delu učinkovitejši. Spoznanja pomembno prispevajo k razvoju socialnopedagoške stroke, ki si prizadeva za izboljšanje kakovosti življenja posameznikov in skupnosti.

Nadaljnje raziskovanje bi bilo smiselno usmeriti v raziskovanje drugih spremenljivk (poleg spola in motivov), ki bi lahko vplivale na raziskovano povezavo in bi vodile do novih spoznanj, ki bi omogočala boljše razumevanje tega zapletenega odnosa. Zanimivo bi bilo raziskati ta odnos tudi na drugi populaciji.

VIRI IN LITERATURA

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*: (5. izd.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asher, M. in Aderka, I. M. (2018). Gender differences in social anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 74(10), 1730–1741. <https://doi.org/10.1002/jclp.22624>
- Babor, T. F., Higgins-Biddle, J. C., Saunders, J. B. in Monteiro, M. G. (2001). *AUDIT: The Alcohol Use Disorders Identification Test, Guidelines for use in primary health care (second edition)*. World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Dependence. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-MSD-MSB-01.6a>
- Biščak Hafner, M., Kolšek, M. in Rebek, K. (2014). Alcohol Drinking Among Students of the University of Ljubljana. *Slovenian Journal of Public Health*, 53(3), 255–261. <https://doi.org/10.2478/sjph-2014-0027>
- Bogataj, U. in Plazar, N. (2013). Ocena rabe alkohola pri študentih zdravstvene nege s pomočjo vprašalnika AUDIT. *Obzornik zdravstvene nege*, 47(4), 317–324. URN:NBN:SI:DOC-SFG748RD
- Brown, E. J., Turovsky, J., Heimberg, R. G., Juster, H. R., Brown, B. in Barlow, D. H. (1997). Validation of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale across the anxiety disorders. *Psychological Assessment*, 9(1), 21–27. <http://doi.org/10.1037/1040-3590.9.1.2>
- Brown, T. A., Chorpita, B. F. in Barlow, D. H. (1998). Structural relationships among dimensions of the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimensions of negative affect, positive affect, and autonomic arousal. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(2), 179–192. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.2.179>
- Brunello, N., den Boer, J. A., Judd, L. L., Kasper, S., Kelsey, J. E., Lader, M., Lecrubier, Y., Lepine, J. P., Lydiard, R. B., Mendlewicz, J., Montgomery, S. A., Racagni, G., Stein, M. B. in Wittchen, H. U. (2000). Social phobia: diagnosis and epidemiology, neurobiology and pharmacology, comorbidity

- and treatment. *Journal Affective Disorders*, 60(1), 61–74.
[https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(99\)00140-8](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(99)00140-8)
- Buckner, J. D. in Shah, S. M. (2015). Fitting in and feeling fine: Conformity and coping motives differentially mediate the relationship between social anxiety and drinking problems for men and women. *Addiction Research and Theory*, 23(3), 231–237. <https://doi.org/10.3109/16066359.2014.978304>
- Buckner, J. D., Eggleston, A. M. in Schmidt, N. B. (2006). Social anxiety and problematic alcohol consumption: the mediating role of drinking motives and situations. *Behavior Therapy*, 37(4), 381–391. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.02.007>
- Buckner, J. D., Heimberg, R. G., Ecker, A. H. in Vinci, C. (2013). A biopsychosocial model of social anxiety and substance use. *Depression and Anxiety*, 30(3), 276–284. <https://doi.org/10.1002/da.22032>
- Buckner, J. D., Lewis, E. M. in Walukevich-Dienst, K. (2019). Drinking Problems and Social Anxiety among Young Adults: The Roles of Drinking to Manage Negative and Positive Affect in Social Situations. *Substance Use & Misuse*, 54(13), 2117–2126. <https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1637892>
- Buckner, J. D. in Turner, R. J. (2009). Social anxiety disorder as a risk factor for alcohol use disorders: A prospective examination of parental and peer influences. *Drug and Alcohol Dependence*, 100(1–2), 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.09.018>
- Burke, R. S. in Stephens, R. S. (1999). Social anxiety and drinking in college students: A social cognitive theory analysis. *Clinical Psychology Review*, 19(5), 513–530. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00058-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00058-0)
- Chartier, M. J., Walker, J. R. in Stein, M.B. (2003). Considering comorbidity in social phobia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 728–734. <https://doi.org/10.1007/s00127-003-0720-6>
- Cooper, M. L. (1994). Motivations for alcohol use among adolescents: Development and validation of a four-factor model. *Psychological Assessment*, 6(2), 117–128. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.117>

- Cooper, M. L., Frone, M. R., Russell, M. in Mudar, P. (1995). Drinking to Regulate Positive and Negative Emotions: A Motivational Model of Alcohol Use. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 990–1005. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.990>
- Craske, M. G. (2003). Why more women than men? V M. G. Craske (ur.), *Origins of phobias and anxiety disorders* (str. 175–203). BRAT Series in Clinical Psychology. <https://doi.org/10.1016/B978-008044032-3/50008-3>
- Čampa, B. (2013). Raziskave družinskih dejavnikov pri nastanku in ohranjanju socialne fobije. *Kairos – Slovenska Revija Za Psihoterapijo*, 7(1–2), 52–57. <https://www.kairos.skzp.org/index.php/revija/article/view/200>
- Čebašek Travnik, Z. (2007). Slovenia: alcohol today - could a country be addicted to alcohol? *Addiction*, 102(1), 11–14. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2006.01565.x>
- Dell'Osso, L., Abelli, M., Pini, S., Carlini, M., Carpita, B., Macchi, E., Gorrasi, F., Mengali, F., Tognetti, R. in Massimetti, G. (2014). Dimensional assessment of DSM-5 social anxiety symptoms among university students and its relationship with functional impairment. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, 1325–1332. <https://doi.org/10.2147/NDT.S59348>
- Eggleston, A. M., Woolaway-Bickel, K. in Schmidt, N. B. (2004). Social anxiety and alcohol use: evaluation of the moderating and mediating effects of alcohol expectancies. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(1), 33–49. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.07.005>
- Erić, L. (2010). Fobična stanja strahu. V L. Erić (ur.), *Psihodinamična psihiatrija 2., Teorije strahu in stanja strahu* (str. 231–360). Hermes IPAL.
- Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P.-O., Marteinsdottir, I, Gefvert, O. in Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34(8), 416–24. <https://doi.org/10.1007/s001270050163>
- Gilles, D. M., Turk, C. L. in Fresco, D. M. (2006). Social anxiety, alcohol expectancies, and self-efficacy as predictors of heavy

- drinking in college students. *Addiction Behaviors*, 31(3), 388–398. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2005.05.020>
- Goodman, F. R., Brown, B. A., Silva, G. M., Bradford, D. E., Tennen, H. in Kashdan, T. B. (2022). Motives and Consequences of Alcohol Use in People With Social Anxiety Disorder: A Daily Diary Study. *Behavior Therapy*, 53(4), 600–613. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2022.01.005>
- Ham, L. S., Bonin, M. in Hope, D. A. (2007). The role of drinking motives in social anxiety and alcohol use. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(8), 991–1003. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.10.014>
- Ham, L. S. in Hope, D. A. (2003). College students and problematic drinking: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 23(5), 719–759. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(03\)00071-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(03)00071-0)
- Ham, L. S. in Hope, D. A. (2005). Incorporating social anxiety into a model of college student problematic drinking. *Addictive behaviors*, 30(1), 127–150. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2004.04.018>
- Kessler, R. C., Crum, R. M., Warner, L. A., Nelson, C. B., Schulenberg, J. in Anthony, J. C. (1997). Lifetime co-occurrence of DSM-III-R alcohol abuse and dependence with other psychiatric disorders in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 54(4), 313–321. https://www.researchgate.net/publication/14110931_Kessler_RC_Crum_RM_Warner_LA_Nelson_CB_Schulenberg_J_Anthony_JC_Lifetime_co-occurrence_of_DSM-III-R_alcohol_abuse_and_dependence_with_other_psychiatric_disorders_in_the_National_Comorbidity_Survey_Arc#fullTextFileContent
- Kolšek, M. (2011). *O pitju alkohola. Priročnik za zdravnike družinske medicine*. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Kolšek, M. in Klemenc Ketiš, Z. (2015). Alcohol Drinking Among the Students of the University of Maribor. *Zdravstveno varstvo*, 54(4), 259–266. <https://doi.org/10.1515/sjph-2015-0034>
- Krek, M. (2010). (ur.). *Nacionalno poročilo 2009 o stanju na področju prepovedanih drog v Republiki Sloveniji*. Inštitut

- za varovanje zdravja RS. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/nacionalno_porocilo_o_stanju_drog_2009.pdf
- Lewis, B. A. in O'Neill, H. K. (2000). Alcohol expectancies and social deficits relating to problem drinking among college students. *Addictive Behaviors*, 25(2), 295–299. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(99\)00063-5](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(99)00063-5)
- Lexicon of alcohol and drug terms*. (1994). World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9241544686>
- Lovrenčič, B. in Lovrenčič, M. (2014). Tvegana in škodljiva raba alkohola predstavljata velik zdravstveni problem. V M. Zorko, T. Hočevár, A. Tančič Grum, V. Kerstin Petrič, S. Radoš Krnel, M. Lovrečič in B. Lovrečič (ur.), *Alkohol v Sloveniji* (str. 38–57). Nacionalni inštitut za javno zdravje. URN:NBN:SI:doc-OP8SW78B
- Mattick, R. P. in Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36(4), 455–470. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)10031-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)10031-6)
- Merikangas, K. R., Stevens, D. in Fenton, B. (1996). Comorbidity of Alcoholism and Anxiety Disorders: The Role of Family Studies. *Alcohol Health Research World*, 20(2), 100–106. <https://www.semanticscholar.org/reader/392da3a1e175ecce5631af2649258128a7de8659>
- Morris, E. P., Stewart, S. H. in Ham, L. S. (2005). The relationship between social anxiety disorder and alcohol use disorders: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 25(6), 734–760. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.05.004>
- Morris, E. P., Stewart, S. H., Theakston, J. in Mellings, T. (2004). Relations of social anxiety variables to drinking motives, levels, and problems in young adult drinkers. *Journal of Mental Health*, 15(6), 671–682. <https://doi.org/10.1080/09638230600998904>
- Munda, D. (2015). *Uživanje alkohola med mladimi* [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=54068>

- Norberg, M. M., Norton, A. R., Olivier, J. in Zvolensky, M. J. (2010). Social anxiety, reasons for drinking, and college students. *Behavior Therapy*, 41(4), 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.03.002>
- Nordstrom, A. H., Swenson Goguen, L. M. in Hiester, M. (2014). The Effect of Social Anxiety and Self-Esteem on College Adjustment, *Journal of College Counseling*, 17(1), 48–63. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00047.x>
- Papachristou, H., Aresti, E., Theodorou, M. in Panayiotou, G. (2017). Alcohol Outcome Expectancies Mediate the Relationship Between Social Anxiety and Alcohol Drinking in University Students: The Role of Gender Harilaos. *Cognitive Therapy and Research*, 42, 289–301. <https://doi.org/10.1007/s10608-017-9879-0>
- Peters, L. (2000). Discriminant validity of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI), the Social Phobia Scale (SPS) and the Social Interaction Anxiety Scale (SIAS). *Behaviour Research and Therapy*, 38(9), 943–950. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00131-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00131-X)
- Pivač, S. (2012). *Odnos študentov do alkohola in alkoholne problematike na višje in visokošolskih zavodih v gorenjski regiji* [Magistrsko delo, Fakulteta za zdravstvo Angele Boškin, Zdravstvena nega]. FZAB. http://datoteke.fzab.si/diplomskadela/2013/Pivac_Sanela.pdf
- Puklek Levpušček, M. (1995). Nekateri značilnosti socialne anksioznosti in njen pojav v adolescenci. *Psihološka obzorja*, 4(3), 21–36. URN:NBN:SI:DOC-IRIHFIM6
- Puklek Levpušček, M. (1997). Modeli socialne anksioznosti. *Psihološka obzorja*, 6(3), 63–75. URN:NBN:SI:DOC-4R6EQAK9
- Puklek Levpušček, M. (2006). *Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Raber, A. in Hasking, P. (2010). The Relationship between Social Anxiety and Drinking Behaviour: A Review of the Literature. V T. M. Robinson (ur.), *Social Anxiety: Symptoms, Causes, and Techniques* (str. 65–78). Nova Science Publishers. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.01.014>

- Rapee, R. M. in Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741–756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
- Reta, Y., Ayalew, M., Yeneabat, T. in Bedaso, A. (2020). Social Anxiety Disorder Among Undergraduate Students of Hawassa University, College of Medicine and Health Sciences, Ethiopia. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 16, 571–577. <https://doi.org/10.2147/NDT.S235416>
- Sailer, A. in Hazlett-Stevens, H. (2011). *Social anxiety in the college student population: The role of anxiety sensitivity*. V T. M. Robinson (ur.), Social Anxiety: Symptoms, Causes, and Techniques (str. 143–163). https://www.researchgate.net/publication/287267011_Social_anxiety_in_the_college_student_population_The_role_of_anxiety_sensitivity/link/5769a41708ae1a43d23a37d7/download
- Schry, A. R., Norberg, M. N., Maddox, B. B. in White, S.W. (2014). Gender matters: the relationship between social anxiety and alcohol-related consequences. *PloS ONE*, 9(12), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115361>
- Schry, A. R. in White, S. W. (2013). Understanding the relationship between social anxiety and alcohol use in college students: A metaanalysis. *Addictive Behaviors*, 38(11), 2690–2706. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.06.014>
- Somers, J. M., Goldner, E. M., Waraich, P. in Hsu, L. (2006). Prevalence and incidence studies of anxiety disorders: a systematic review of the literature. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51(2), 100–13. <https://doi.org/10.1177/070674370605100206>
- Stewart, S. H., Morris, E., Mellings, T. in Komar, J. (2006). Relations of social anxiety variables to drinking motives, drinking quantity and frequency, and alcohol-related problems in undergraduates. *Journal of Mental Health*, 15(6), 671–682. <https://doi.org/10.1080/09638230600998904>
- Stock, C., Mikolajczyk, R., Bloomfield, K., Maxwell, A. E., Ozcebe, H., Petkeviciene, J., Naydenova, V., Marin-Fernandez, B., El-Ansari, W. in Krämer, A. (2009). Alcohol consumption and attitudes towards banning alcohol sales on campus

- among European university students. *Public Health*, 123(2), 122–129. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2008.12.009>
- Suryaningrum, C. (2021). College student's social anxiety: a study of the young people mental health in the digital age. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.29210/150100>
- Visnovič Poredoš, A. in Kolšek, M. (2015). The Drinking Habits of Users of an Alcohol Drinking Screening Website in Slovenia. *Zdravstveno Varstvo*, 55(1), 36–42. <https://doi.org/10.1515/sjph-2016-0006>
- Weingardt, K. R., Baer, J. S., Kivlahan, D. R., Roberts, L. J., Miller, E. T. in Marlatt, G. A. (1998). Episodic heavy drinking among college students: Methodological issues and longitudinal perspectives. *Psychology of Addictive Behaviors*, 12(3), 155–167. https://www.researchgate.net/publication/232441928_Episodic_heavy_drinking_among_college_students_Methodological_issues_and_longitudinal_perspectives
- Xu, Y., Schneier, F., Heimberg, R. G., Princisvalle, K., Liebowitz, M. R., Wang, S. in Blanco, C. (2012). Gender differences in social anxiety disorder: Results from the national epidemiologic sample on alcohol and related conditions. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.08.006>

POJAV ELEKTRONSKIH CIGARET MED MLADIMI

235

THE PHENOMENON OF ELECTRONIC CIGARETTES AMONG YOUNG PEOPLE

Nuša Čeh, *prof. soc. ped.*

nusa.ceh2@gmail.com

Pavlina Gorenc, *prof. soc. ped.*

pavlina.gorenc@gmail.com

Ema Meglaj, *prof. soc. ped.*

ema.meglaj@gmail.com

Klara Bohinc, *prof. soc. ped.*

kpotocnik2000@gmail.com

POVZETEK

V zadnjih letih se je uporaba elektronskih cigaret (vejpanje) med mladimi močno razširila, kar predstavlja problem za javno zdravje in šolska okolja. Elektronske cigarete so še posebej privlačne za mlade, in to zaradi različnih okusov, sodobnih dizajnov in agresivnega trženja, ki pogosto cilja prav to starostno skupino. Elektronske cigarete med mlade prinašajo različna tveganja, vključno z zasvojenostjo z nikotinom, negativnimi učinki na razvoj možganov, težavami z dihalni in potencialnimi dolgoročnimi zdravstvenimi posledicami. Poleg zdravstvenih

tveganj uporaba elektronskih cigaret na šolah moti šolski proces in ustvarja izzive za šolsko osebje, ki mora preprečevati njihovo uporabo in skrbeti za varno šolsko okolje. Šole in starši se soočajo s potrebo po izobraževanju mladih o nevarnostih uporabe elektronskih cigaret ter po vzpostavitvi preventivnih programov in politik, ki bodo zmanjšale dostopnost in uporabo elektronskih cigaret med mladimi. Ozaveščanje in sodelovanje celotne skupnosti sta odločilna za učinkovito reševanje tega problema in za zagotavljanje zdravja ter dobrobiti mladostnikov.

KLJUČNE BESEDE: *elektronske cigarete, mladostniki, zdravje, odvisnost, preprečevanje.*

ABSTRACT

In recent years, the use of electronic cigarettes (vaping) among young people has significantly increased, posing a problem for public health and school environments. Electronic cigarettes are particularly attractive to youth due to their various flavors, modern designs, and aggressive marketing that often targets this age group. Vaping among young people brings various risks, including nicotine addiction, negative effects on brain development, respiratory issues, and potential long-term health consequences. In addition to health risks, the use of electronic cigarettes in schools disrupts the educational process and creates challenges for school staff, who must prevent their use and ensure a safe school environment. Schools and parents face the need to educate young people about the dangers of vaping and to establish preventive programs and policies that will reduce the accessibility and use of electronic cigarettes among youth. Raising awareness and community-wide cooperation are crucial for effectively addressing this issue and ensuring the health and well-being of adolescents.

KEYWORDS: *electronic cigarettes, youth, health, addiction, prevention*

UVOD

Kajenje tobaka je v Sloveniji drugi najpogostejši vzrok smrti in glavni vzrok za izgubljena zdrava leta življenja (Koprivnikar in Farkaš Lainščak, 2023). Vsak teden zaradi bolezni, povezanih s kajenjem, umre približno 60 prebivalcev (Koprivnikar in Zupanič, 2021). Z uvedbo Zakona o omejevanju uporabe tobačnih in z njimi povezanih izdelkov leta 2017 se je zmanjšala prevalenca kajenja med odraslimi; trenutno kadi približno vsak peti odrasel Slovenec (Koprivnikar idr., 2021). Zaradi strožjih tobačnih ukrepov se kajenje zmanjšuje tudi v drugih razvitih državah. Da bi ohranila prodajo, tobačna industrija uvaja nove izdelke, kot so elektronske cigarete, ogrevani tobačni izdelki in nikotinske vrečke, ki postajajo vse bolj priljubljeni tudi v Sloveniji (Koprivnikar in Farkaš Lainščak, 2023).

Elektronska cigareta je naprava na baterije, ki segreva tekočino z nikotinom, vlažilce, arome, vodo in druge snovi. Elektronske cigarete ne vsebujejo tobaka. Ko se tekočina v elektronski cigareti segreva, nastane aerosol, tj. v zraku ali plinih razpršena trdna ali tekoča snov (SSKJ, 2018), ki ga uporabnik vdihuje (SCHEER, 2021). V Svetovni zdravstveni organizaciji (World Health Organization, 2023) so izrazili mnenje, da se lahko aerosol iz elektronske cigarete obravnava kot dim, čeprav v izdelku ne poteka gorenje, ampak piroлиза. Zato v nadaljevanju govorimo o dimu iz elektronske cigarete. Beseda »vejpanje« izvirja iz angleškega izraza *vaping*, ki je nastal kot kratica za *vaporizing*, kar v angleščini pomeni izparevanje. Ta izraz se nanaša na postopek inhaliranja aerosola, ki ga proizvaja elektronska cigareta ali vejper. Beseda vejpanje je torej izpeljanka iz angleškega izraza *vaping* (Hollis idr., 2022; McCausland idr., 2024). Vejpanje je priljubljena alternativa kajenju cigaret. Uporabniki, imenovani vejperji, uporabljajo elektronske cigarete ali vejpe. Elektronske cigarete z nikotinom se imenujejo tudi sistemi za dovanje nikotina. Na trg so prišle okoli leta 2007 in se hitro razvijajo. Obstaja več generacij elektronskih cigaret, od prvih, podobnim cigaretam, do sodobnejših, ki ponujajo različne funkcije (Snell idr., 2021).

Tveganja uporabe elektronskih cigaret med mladimi so podobna tveganjem, povezanim s kajenjem običajnih cigaret (Amsal

idr., 2021). Tobačni izdelki, vključno z elektronskimi cigaretami, lahko škodijo zdravju, še posebej pri mladih do 25. leta starosti, saj so pri njih možgani še v razvoju. V tem obdobju se prefrontalni korteks, ki je odgovoren za načrtovanje, odločanje in nadzor impulzov, še vedno razvija. Prav tako vključujejo tveganje za pojav odvisnosti od nikotina, ki lahko vodi v uporabo tobaka v kasnejšem življenju, ter povzročajo druge negativne učinke na zdravje, kot so težave z dihanjem, poškodbe pljuč, težave s srcem idr. (Moulier idr., 2019; Mylocopos idr., 2023).

Čeprav je zakonodaja o uporabi elektronskih cigaret in tobačnih izdelkov v večini držav jasno določena, se mladi še vedno pogosto znajdejo v stiku s temi izdelki (Pederson idr., 2023). Glede na ugotovitve ameriške raziskave se je uporaba elektronskih cigaret med otroki in mladostniki v letu 2022 povečala na 14,1 % uporabnikov, medtem ko je po podatkih iz raziskave v letu 2021 odstotek uporabnikov znašal 11,3 (Cooper, 2022). Leta 2021 je razširjenost uporabe elektronskih cigaret med osebami, starimi od 8 do 20 let, v 69 državah, med katerimi je tudi Slovenija, znašala 7,8 % (Yoong idr., 2021). Tudi podatki raziskave HBSC kažejo, da so elektronske cigarete bolj priljubljene od tradicionalnih cigaret. 32 % 15-letnikov je v raziskavi poročalo o uporabi elektronskih cigaret vsaj enkrat v življenju, 20 % pa o uporabi v zadnjih 30 dneh. Raziskava je pokazala, da je uporaba elektronskih cigaret med 13-letniki pogostejša kot kajenje tradicionalnih cigaret. Medtem ko 11 % 13-letnikov poroča, da so že kdaj kadili običajno cigareto, je ta odstotek pri uporabi elektronskih cigaret višji, saj jih je 16 % le-te že kdaj uporabilo (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2022). Pomembno je, da se šole, starši in skupnosti osredotočijo na ozaveščanje mladih o tveganjih uporabe elektronskih cigaret in tobačnih izdelkov ter na izvajanje programov za preprečevanje uporabe tobačnih izdelkov med mladimi. To vključuje poučevanje o škodljivih učinkih tobačnih izdelkov, spodbujanje pozitivnih življenjskih izbir ter zagotavljanje podpore in svetovanja za tiste, ki se že soočajo s težavami uporabe tobačnih izdelkov (Augenstein idr., 2023). Poleg tega je pomembno tudi spremljanje in izvajanje zakonodaje, ki prepoveduje prodajo tobačnih izdelkov mladoletnim osebam ter omejuje dostopnost tobačnih izdelkov v bližini šol in drugih vzgojno-izobraževalnih

ustanov (Koprivnikar idr., 2021). S celostnim pristopom lahko zmanjšamo tveganje uporabe elektronskih cigaret med osnovnošolskimi učenci ter zagotovimo bolj zdravo okolje za mlade. Namen prispevka je osvetliti razsežnosti in posledice uporabe elektronskih cigaret med mladimi. S tem želimo opozoriti na potrebo po preventivnih ukrepih in politikah za zaščito zdravja mladih ter spodbuditi razpravo o obravnavani tematiki v okviru širše socialnopedagoške stroke.

ZNAČILNOSTI ELEKTRONSKIH CIGARET

Elektronske cigarete so se razvile kot alternativa tradicionalnim cigaretam in kot potencialno sredstvo za pomoč pri odvijanju od kajenja (Farsalinos, 2018). Njihov razvoj je bil del prizadevanj za zmanjšanje škodljivih učinkov tobaka na zdravje ljudi, saj so tradicionalne cigarete povezane z velikim številom zdravstvenih težav, med drugimi s pljučnimi boleznimi, srčnimi obolenji in rakom (Glantz in Bareham, 2018). V zadnjem desetletju se je njihova uporaba močno razširila (Farsalinos, 2018; Bozier idr., 2020; Ahmed, 2022). Primarni namen elektronskih cigaret je uporabnikom zagotoviti nikotin, čeprav so na voljo tudi tekočine brez nikotina, ki so obogatene z aromami in so namenjene predvsem inhalaciji (Amsal idr., 2021). Na trgu najdemo tudi elektronske cigarete za enkratno uporabo. Te so napolnjene s tekočino in vnaprej napolnjeno baterijo, kar omogoča takojšnjo uporabo. Po porabi tekočine ali izpraznitvi baterije se naprava zavrže. Zaradi enostavne uporabe in prenosljivosti so med mladimi zelo priljubljene, vendar predstavljajo okoljske izzive zaradi plastičnih komponent in litij-ionskih baterij (Lin idr., 2022).

Elektronska cigareta je razmeroma nov izdelek, ki se je v zadnjih letih hitro razvijal. Obstaja več kot 470 različnih blagovnih znamk elektronskih cigaret in okoli 16.000 različnih arom za e-tekočine (Bhatt idr., 2020). Trg elektronskih cigaret je zaznamovan s hitrimi spremembami, saj so naprave zasnovane in izdelane na različne načine, kar ustvarja široko paleto izdelkov (Barnes idr., 2023, Farsalinos, 2018). Marketinške strategije pogosto ciljajo otroke

in mladostnike preko družbenih medijev (Radesky idr., 2020). Že kratkotrajna izpostavljenost promociji elektronskih cigaret na družbenih omrežjih je povezana z večjo verjetnostjo uporabe teh izdelkov in s pojavom bolj pozitivnih stališč do le-teh. Pri oglaševanju tovrstnih izdelkov se pogosto uporabljajo risani liki ter estetsko privlačne vsebine, ki so zasnovane tako, da pritegnejo mlajše generacije. Nekateri izdelki celo zavestno posnemajo videz igrač in iger. Število uporabnikov elektronskih cigaret narašča pri otrocih in mladih, pri čemer stopnje uporabe pogosto presegajo tiste med odraslimi. Uporaba elektronskih cigaret se pogosto začne že v osnovni šoli (Zhang idr., 2024; Wang idr., 2020; Hallingberg idr., 2021).

Pomembni so razlogi mladih za uporabo elektronskih cigaret. Prevladujejo radovednost, pritisk vrstnikov ter napačna prepričanja o manjši škodljivosti e-cigaret. Nanje ne gledajo kot na sredstvo, s katerim bi lahko kajenje prenehali, temveč jim to predstavlja način druženja. Pogosto je pomemben tudi vpliv prijateljev, šolskih vrstnikov in družinskih članov, ki jih mnogokrat spodbujajo k temu in so njihovi viri za pridobivanje elektronskih cigaret (Pettigrew idr., 2022).

VPLIV ELEKTRONSKIH CIGARET NA ZDRAVJE

Nikotin je izjemno škodljiva snov za zdravje, ki povzroča odvisnost. Predstavlja resno tveganje za mladostnike ne glede na način uporabe – v cigaretah, vodnih pipah, elektronskih cigaretah, tobaknih izdelkih ali drugih nikotinskih izdelkih (Amsal idr., 2021). Deluje na podobne nevrottransmitterje kot heroin ali kokain, vendar na drugačen način. Medtem ko heroin in kokain močno vplivata na aktivnost dopaminskih in serotoninovskih nevronov, elektronske cigarete predvsem aktivirajo dopaminske nevrone, vendar z manjšo intenzivnostjo in drugačno kinetiko (Wei idr., 2018). Nikotin povzroča občutke intenzivnega ugodja in sprostitve ter hitro vodi v fizično in psihično odvisnost. Podobno kot pri uživanju kokaina povzroča občutke euforije, povečane energije in samozavesti, vendar so ti učinki kratkotrajni, kar sčasoma vodi v psihološko zasvojenost in

nenehno iskanje ponovnega užitka (Jeynes, 2022). Vse tri omenjene snovi povzročajo razvoj tolerance, kar zahteva večje odmerke za dosego istega učinka (Esther, 2022; Jeynes, 2022). Mladostniki so še posebej dovzetni za razvoj zasvojenosti z nikotinom. Mlajši kot je posameznik ob začetku uporabe nikotina, večja je verjetnost, da bo postal odvisen. Nikotin pri mladostniku poveča tudi tveganje za zasvojenost z drugimi drogami. Poleg tega sta kajenje in uporaba e-cigaret lahko povezana s pogostejšim uživanjem alkohola pri mladostnikih (Kristjansson idr., 2015). Ker je mladostništvo obdobje, v katerem poteka intenziven razvoj možganov, lahko izpostavljenost nikotinu moti formacijo možganskih omrežij, ki regulirajo funkcije, kot so pozornost, učenje in nagnjenost k zasvojenosti. To lahko povzroči trajne škodljive učinke na kognitivne sposobnosti, vključno z motnjami v delovnem spominu, pozornosti, jezikovnih sposobnostih, motoričnih sposobnostih, učenju, socialni kogniciji in z njo povezani empatiji, razpoloženju, zaznavanju zvoka ter povečano impulzivnost ali tesnobo (Zhang idr., 2024). Poleg nikotina, vlažilcev in arom vsebujejo e-tekočine za elektronske cigarete tudi različne rakotvorne, dražilne in strupene snovi, kot so majhni delci, formaldehid, akrolein, benzen, kovine in podobno. Pomembno je poudariti, da so tudi elektronske cigarete brez vsebnosti nikotina škodljive zaradi prisotnosti naštetih škodljivih snovi (Ahmed, 2022; Zhang idr., 2024). Elektronske cigarete proizvajajo aerosol, ki vsebuje različne škodljive snovi, vključno z nikotinom, hlapnimi organskimi spojinami, težkimi kovinami in drugimi morebiti strupenimi kemikalijami (Amsal idr., 2021). Prav tako je pomembno omeniti, da so tudi tisti, ki ne uporabljajo elektronskih cigaret, izpostavljeni škodljivim snovem iz aerosola, kadar se naprave uporabljajo v zaprtih prostorih. Med uporabo e-cigarete v zaprtem prostoru se spojina aerosola spušča v zrak, ki ga nato vdihavajo ljudje v bližini, kar povzroči pasivno izpostavljenost aerosolu. Tudi po prenehanju uporabe elektronske cigarete lahko ostanki aerosola ostanejo v zraku in se naselijo na površinah v zaprtem prostoru (Bhatt idr., 2020).

Uporaba elektronskih cigaret je razširjena šele dobro desetletje, zato dolgoročne posledice uporabe ali izpostavljenosti še niso popolnoma znane. Vendar novejša študije dosledno kažejo, da

uporaba elektronskih cigaret povečuje uporabo klasičnih cigaret, zlasti med nekadilsko mladino, za skoraj trikrat (Temourian idr., 2023; Kapan idr., 2020; Tam in Brouwer, 2021). Raziskava (Temourian idr., 2023) je pokazala tudi, da je uporaba elektronskih cigaret povezana s številnimi resnimi zdravstvenimi težavami, vključno s poškodbami pljuč. Leta 2019 je tako prišlo do izbruha pljučnih bolezni, ki so bile povezane z uporabo e-cigaret, predvsem med mladimi in mladostniki v ZDA. Ta situacija je sprožila zaskrbljenost in preiskavo s strani zdravstvene agencije Center za nadzor in preprečevanje bolezni v ZDA. Glavni vzrok teh poškodb pljuč je bil povezan z dodatki in kemikalijami, ki so se uporabljale v nekaterih tekočinah, vključno z vitaminom E acetatom (prav tam).

STRATEGIJE PREPREČEVANJA UPORABE ELEKTRONSKIH CIGARET V OSNOVNI ŠOLI

Sistematični pregled literature, ki so ga izvedli Mylocopos idr. (2023), je pokazal, da so bili na ravni držav sprejeti različni ukrepi (npr. starost nakupa in omejitve okusa), s katerimi bi mlade zaščitili pred začetkom uporabe e-cigaret, vendar mnogi mladi kljub temu najdejo načine, kako dostopati do njih. Njihove ugotovitve kažejo, da so intervencije za preprečevanje uporabe e-cigaret pri mladih, izvedene s strani staršev in zdravstvenih delavcev, številne, vendar so le nekatere uspešne. Razdelimo jih na tri ravni: raven posameznika, šole in skupnosti (prav tam).

a) Intervencije na ravni posameznika

Med intervencije, ki so usmerjene neposredno na mlade, spadajo predvsem starševski nadzor in izvajalci zdravstvenih storitev. Slednjim so pri opozarjanju na nevarnosti uporabe e-cigaret v pomoč različni preventivnimi programi, videoigre z opozorilno vsebino, besedilna ter grafična sporočila in podobno (Calabro idr., 2019; Cartujano-Barrera idr., 2022; Weser idr., 2021). Dejavniki starševskega nadzora, ki vključuje poznavanje okolja, v katerem otrok biva, dejavnosti, prijatelje ter postavljanje pravil, se je v raziskavah izkazal kot močno povezan z zmanjševanjem uporabe e-cigaret

(Choi idr., 2022; Mantey idr., 2022). Na drugi strani izobraževanje o zdravstvenih posledicah ter videointervencije niso pokazale pomembnih razlik v zaznavanju tveganja kajenja e-cigaret (Schrauder idr., 2021). Videoigre poučujejo mlade o zdravstvenih tveganjih kajenja e-cigaret, a doslej še niso pokazale učinka zmanjšanja uporabe ali namena uporabe e-cigaret (Weser idr., 2021). Raziskave, vezane na preventivo, s pomočjo besednih in grafičnih sporočil ne odkrivajo sprememb v nameri za začetek kajenja e-cigaret, ugotavljajo pa, da se je znanje ter zaznavanje tveganj uporabe e-cigaret povečalo (Calabro idr., 2019; Noar idr., 2019).

Obstajajo uspešni pristopi preprečevanja tvegane uporabe e-cigaret, vključno z medosebno komunikacijo in strategijami podpore. Raziskave podpirajo družinske posege za preprečevanje začetka kajenja pri mladostnikih. Ustanove primarnega zdravstvenega varstva so idealna mesta za izvajanje izobraževanj o tveganjih kajenja (npr. svetovanja, delavnice) in medosebnih pogovorov, ki naj bi pripomogli k preprečevanju uporabe e-cigaret. Ljudje zdravstvene delavce dojemamo kot verodostojne vire informacij, kar povečuje verjetnost, da bodo mladi njihova sporočila vzeli resno. Literatura nakazuje pozitivne rezultate pri kombiniranju zdravstvenih storitev in starševski podpori s skupnimi razpravami o tveganjih kajenja (Mylocopos idr., 2023).

b) Intervencije na ravni šole

Šole sprejemajo številne intervencije glede kajenja. Prepoved uporabe substanc na šolskem območju je pogosto ena izmed njih, vendar obstajajo šibki in neprepričljivi dokazi o tem, da šolske politike preprečujejo začetek kajenja, zato takšne prepovedi uporabe e-cigaret pri mladih ne zadostujejo. Kombinirati bi jih bilo treba z drugimi ukrepi, kot so vrstniške skupine¹, učni načrti, preventivni

¹ Vrstniške skupine lahko igrajo ključno vlogo pri preprečevanju začetka kajenja elektronskih cigaret pri mladih, saj vplivajo na sprejemanje odločitev, gradijo pozitivne norme in vrednote, nudijo podporo v stresnih situacijah in spodbujajo zdrav način življenja. Z vzpostavitvijo okolja, kjer je kajenje e-cigaret nepriljubljeno ali nezaželeno, se lahko zmanjša verjetnost, da mladi začnejo kaditi. Pomembno je, da so mladi spodbujeni k razvijanju zdravih, pozitivnih in kreativnih načinov preživljanja prostega časa, kar pomeni, da se zmanjšajo priložnosti za začetek kajenja in povečajo možnosti za zdrav življenjski slog (Chao idr., 2019).

programi pomoči in podobno (Mylocopos idr., 2023; Duncan idr., 2018).

Ugotovitve študij o prepovedi uporabe e-cigaret na šolskih območjih so si med seboj kontradiktorne, saj prinašajo različne rezultate – vse od povečane do zmanjšane uporabe e-cigaret (Marion idr., 2021; Nicksic idr., 2018). Na šolah, ki imajo urejeno področje uporabe e-cigaret, s katerim preprečujejo njihovo uporabo, je dovzetnost učencev za kajenje e-cigaret manjša kot na šolah, kjer to ni urejeno (Leavens idr., 2020; Nicksic idr., 2018). Šole ponujajo tudi različna izobraževanja na temo e-cigaret, vrstniške skupine, ustanavljajo preventivne programe in učne načrte, s katerimi želijo preprečiti kajenje e-cigaret (Merrill in Hanson, 2022; Sampathi idr., 2018).

Raziskave so pokazale (Bonell idr., 2020; Moulier idr., 2019; Thomas idr., 2015), da imajo intervencije socialne narave, ki vključujejo osebni stik, največji vpliv na dolgoročno preprečevanje kajenja. Dokazano je, da imajo intervencije vrstnikov pozitivne učinke na preprečevanje kajenja, pri čemer so primerljivi rezultati tudi pri preprečevanju kajenja e-cigaret. A potrebnih je še več dokazov učinkovitosti za podporo učnih načrtov socialno-čustvenih veščin in programov, ki jih vodijo vrstniki, pri preprečevanju uporabe e-cigaret (prav tam).

c) Intervencije na ravni države

Tudi na ravni državi so sprožene medijske kampanje², s pomočjo katerih želimo preprečiti uporabo in kajenje e-cigaret. Večina teh intervencij povečuje znanje o tveganju kajenja e-cigaret ter škodi, ki ob tem nastane. Na splošno se namera za uporabo e-cigaret zmanjšuje, ni pa dokazov o preprečevanju njihove uporabe (England idr., 2021; Lazard, 2021; Stevens idr., 2021). Ta neskladja so morda povezana s tem, da večina mladih vidi e-cigarete kot manj nevarne od cigaret. Kar zadeva družbene medije, trenutne raziskave kažejo, da bi učinkovite kampanje lahko spodbudile mlade k razširjanju

² Medijske kampanje se v Sloveniji izvajajo pod okriljem ministrstva za zdravje, ki sodeluje predvsem z Nacionalnim inštitutom za javno zdravje ter nevladnimi organizacijami, ki delujejo na področju in v korist javnega zdravja (Ministrstvo za zdravje RS, 2022).

zdravstvenih informacij svojim vrstnikom, s čimer bi povečali znanje, ozaveščenost in odnos do uporabe e-cigaret, vendar je spretnost mladih pri prepoznavanju verodostojnosti vira pomembna skrb. Zato bi morali mladi pridobiti medijsko in zdravstveno pismenost, da bi pravilno identificirali zanesljive vire informacij (Plaisime idr., 2020).

Pomembno je, da se uporabnike e-cigaret natančno obvesti o značilnostih izdelka in opozori na posledice uporabe. Nova dognanja glede konkretnih zdravstvenih tveganj morajo priti v javnost še posebej takrat, ko določen izdelek postane hitro priljubljen. To velja tudi za uporabo e-cigaret (Schneider in Diehl, 2015). Najprej seveda strokovnjaki potrebujejo informacije, da lahko učinkovito sodelujejo v preventivnih ukrepih. Prav tako je pomembno, da pri obveščanju javnosti ločimo ciljne skupine potrošnikov, saj se med seboj razlikujejo, kar vpliva na zanimanje za različne informacije (stroški nabave, tveganje za zdravje, uporaba, sestavine in podobno). Ciljne skupine delimo na: (a) uporabniki in neuporabniki elektronskih cigaret, (b) tisti, ki uporabljajo tekočine, ki vsebujejo nikotin, in tisti, ki so izbrali izdelke brez nikotina, (c) kadilci tobaka in tisti, ki ne kadijo (druge kategorije, kot so otroci, mladostniki, odrasli, nosečnice, starši itd.). Obveščati je treba o tveganjih za zdravje, ekonomskih posledicah uporabe e-cigaret (npr. stroški nabave) in podobno. Vse to je treba omeniti pri komuniciranju z različnimi ciljnimi skupinami (Bam idr., 2014). Poleg tega morajo biti širša javnost in uporabniki e-cigaret obveščeni o tveganju, da lahko uživanje e-cigaret prispeva k normalizaciji kajenja tobaka, kar lahko povzroča kajenje tobaka pri otrocih in mladostnikih. Sestavine morajo biti navedene na vsaki embalaži e-tekočin. Poleg tega bi morala imeti vsaka e-cigareta tesnilo, ki bi otrokom preprečilo uporabo. A vključitev opozoril na embalaži e-cigaret je le prvi korak. Ukrepi, namenjeni obveščanju javnosti, morajo biti dovolj prilagodljivi, da hitro vključijo nove ugotovitve raziskav (Neuberger, 2015).

Ena izmed strategij preprečevanja uporabe je tudi vzpostavitev predpisov o trženju e-cigaret in trgovini. Oglaševanje, promocija in sponzorstvo so eden izmed prvih korakov. E-cigarete so primer inovativnega izdelka in uvedbe takšnih izdelkov na trgu običajno spremljajo agresivne marketinške kampanje. Tržne kampanje so

namenjene privabljanju novih strank ne glede na izdelek, ki se prodaja. Idealno bi bilo, da bi se vse države strinjale s prepovedjo trženja e-cigaret. Vsaj prepoved prodaje e-cigaret mladoletnikom bi bila nujna, saj je le-ta v nekaterih državah zakonita (Bam idr., 2014; Neuberger, 2015). Ponekod še vedno oglašujejo in tržijo e-cigarete, prav tako tudi razdeljujejo brezplačne vzorce na javnih prireditvah (npr. koncertih, glasbenih prireditvah), s čimer se spodbuja korporativno sponzorstvo uporabe e-cigaret (Bam, idr., 2014; Carter, 2014; Schneider in Diehl, 2015). A omenjeno ne velja za slovenski prostor. V Sloveniji je bil leta 2017 sprejet Zakon o omejevanju uporabe tobačnih in povezanih izdelkov (ZOUTPI), v katerem je opredeljena tudi prepoved oglaševanja, promocije in sponzoriranja tobaka, tobačnih izdelkov in povezanih izdelkov. Navedeno predpisuje proizvajalcem, da embalaža ter tobačni izdelki ne smejo vsebovati elementov, ki bi spodbujali uporabo teh izdelkov z ustvarjanjem lažnih predstav o njihovih lastnostih, učinkih na zdravje, tveganjih ter emisijah (ZOUTPI, 2017).

Uvedba davkov na e-cigarete bi lahko pripomogla k njihovi manjši uporabi, a politične razprave o tem še potekajo. Najbolj praktičen bi bil sistem obdavčitve, ki bi temeljil na vsebnosti nikotina v posameznih izdelkih. Razpravljati bo treba tudi o tem, kako ustrezno obdavčiti elektronske cigarete brez nikotina na podlagi njihovih mogočih stranskih učinkov (tveganje za zdravje, renormalizacija kajenja, začetek kajenja tobaka itd.) (Abrams, 2014).

Obstajajo očitne vzporednice med razvojem globalne uporabe tobačnih izdelkov in vse večjo priljubljenostjo e-cigaret. Na podlagi tega lahko izkušnje, pridobljene v boju proti tobaku, uporabimo pri razvoju preventivne strategije proti uporabi e-cigaret (Bam idr., 2014; Hampton, 2014; Schneider in Diehl, 2015).

Schneider in Diehl (2015) v svoji raziskavi ugotavljata kontradiktornost, saj se ugotovitve o potencialni uporabi e-cigaret za pomoč kadilcem, da prenehajo s kajenjem tobaka, med seboj izključujejo. Potencial uporabe e-cigaret v ta namen je še nejasen. E-cigarete lahko kadilcem tobaka pomagajo pri opuščanju kajenja ali vsaj zmanjšajo stopnjo škode, ki jo le-to povzroča telesu. To še posebej velja za kadilce tobaka, ki želijo opustiti kajenje, a jim to s pomočjo drugih pripomočkov za opuščanje ni uspelo (prav tam). Vse tri ravni intervencij se v praksi prepletajo in skupaj pripomorejo

k omejevanju in preprečevanju uporabe e-cigaret, a še vedno ni popolnoma jasno, ali redna uporaba e-cigaret, ki so trenutno na trgu, vodi v zasvojenost (Bam idr., 2014; Hampton, 2014). Številni raziskovalci so izrazili zaskrbljenost, da uporaba e-cigaret ne vodi do zmanjšanja ali prenehanja uživanja tobaka oziroma zmanjšanja škode, ampak nasprotno (Hampton, 2014). Dosedanje študije so pokazale, da so uporabniki e-cigaret po navadi »dvojni uporabniki« – še naprej kadijo tobak in uporabljajo e-cigarete, kar kaže, da uporaba e-cigaret povzroča še težjo opustitev tobaka (prav tam). Če je tako, bi tisti, ki bi želeli prenehati, morali prenehati kaditi tako tobak kot tudi e-cigarete. Zaželeno bi bilo preprečiti »dvojno uporabo«, ki vzdržuje zasvojenost s tobakom in normalizira kajenje tobaka. Da bi uporabniki začeli opuščati e-cigarete, bi morala biti zagotovljena različna gradiva ali druge vrste prilagojenih načinov, ki bi uporabnike spodbujali k opustitvi. Razviti bi se moral ustrezen protokol zdravljenja, ki bi ponujal informacije in podporo. To tudi pomeni, da je treba teme o uživanju in opuščanju e-cigaret vključiti v medicinske, izobraževalne ter učne načrte. Poleg tega je informacije o porabi e-cigaret v programih zdravstvenega izobraževanja in usposabljanja treba prilagoditi nacionalnim zdravstvenim smernicam, da se upošteva morebitna uporaba e-cigaret pri pacientih, ki poskušajo opustiti kajenje tobaka (Schneider in Diehl, 2015; Vickerman idr., 2013).

S problemom uporabe e-cigaret med mladimi se ne sooča zgolj Slovenija, temveč je to postala globalna težava. Zato lahko pogledamo tudi primere raziskav in dobrih praks iz tujine in se iz njih učimo.

V Kanadi so zaradi visokega porasta uporabe elektronskih cigaret izvedli raziskavo, kjer so ugotovili, da je kar 34 % otrok med dvanajstim in sedemnajstim letom že poskusilo e-cigareto. Od vseh teh otrok jih 48 % meni, da občasna uporaba le-teh nima ali pa ima zelo malo posledic. Zaradi vseh potencialnih zdravstvenih težav, ki jih e-cigarete prinesejo, so se odločili, da otroci in mladostniki potrebujejo izobraževanje o posledicah uporabe, ki je pokazalo povečano znanje o zdravju in posledicah e-cigaret. Večina mladih je po izobraževanju povedala, da se ne bi poslužila uporabe e-cigaret, če bi bila prej poučena o njihovi škodljivosti za zdravje (Hollis idr., 2022).

Prav tako so povečano uporabo e-cigaret med mladimi opazili v Avstraliji (McCausland idr., 2024; Scully idr., 2023). Z mnogimi zakoni so uvedli regulativni okvir e-cigaret z namenom, da mlade odvrnejo od njihove uporabe in hkrati olajšajo dostop do teh izdelkov ljudem, ki iščejo pomoč pri prenehanju kajenja z ustrezno zdravniško podporo. Z novimi zakoni si v letu 2024 želijo povečati tudi nadzor, izobraževanje, poskusiti preprečiti domačo proizvodnjo, oglaševanje, dobavo in komercialno posredovanje neterapevtskih in enkratnih e-cigaret ter vzpostaviti nadzor nad celotno dobavno verigo (Australian Government Department of Health and Aged Care, 2023). Zato so izvedli tudi študijo, v kateri so želeli izvedeti, kakšne so perspektive šolskih strokovnjakov, staršev in mladih glede tega problema. Naredili so pregled socialno-ekoloških dejavnikov, ki pripomorejo ali preprečujejo uporabo e-cigaret, in ugotovili, da mladi kajenje e-cigaret dojemajo kot družbeno sprejemljivo vedenje. Informacije o tem, kako dostopati do e-cigaret, so razširjene celo med tistimi, ki ne kadijo. Mladi kajenje e-cigaret dojemajo kot izjemno privlačno; vidijo ga kot družbeno dejavnost, ki jo opravljajo skupaj s prijatelji, kot privlačen dodatek ter bolj priročno kot kajenje tobaka. Ugotovili so, da mladi zaznavajo negativen vpliv e-cigaret na svoje zdravje, vendar ga dojemajo kot dejavnost z nizkim tveganjem, še posebej v primerjavi s kajenjem tobaka, kar dodatno potrjuje pomanjkanje javnozdravstvene kampanje proti kajenju e-cigaret (Amin idr., 2020; Valente idr., 2023). Večina šolskih strokovnjakov in staršev nima dovolj informacij o kajenju e-cigaret in povezanih škodljivih učinkov, kar jim otežuje, da bi zagotovili ustrezno informiranje mladih (kar poudarja potrebo po natančnih informacijah). Rezultati njihove študije kažejo na nujnost reforme v zvezi s kajenjem e-cigaret, vključno s prepovedjo enkratne uporabe e-cigaret, vseh e-cigaret ne glede na vsebnost nikotina, omejitvami okusa in koncentracije nikotina ter zahtevami za enostavno pakiranje terapevtskih e-cigaret, namenjenih prenehanju kajenja. Poleg tega priporočajo, da se zagotovi finančna podpora storitvam za zdravljenje odvisnosti od nikotina in promocija teh storitev za mlade. Pomembna se jim zdi tudi zagotovitev informacij za šolske strokovnjake in starše, da bi omogočili prenos natančnih preventivnih sporočil mladim, vzpostavitev zgleda z nekajenjem in netoleranco do kajenja e-cigaret med mladimi. Predlagajo

tudi množične medijske javnozdravstvene kampanje proti kajenju e-cigaret, še posebej preko digitalnih in družbenih medijev, ter javna obvestila o kaznih, ki se naložijo ljudem, ki so toženi uvoza in/ali prodaje elektronskih cigaret, da bi skupnost prepričali, da se s to težavo resno ukvarjajo pristojni organi (Gardner idr., 2023; McCausland idr., 2024).

UPORABA ELEKTRONSKIH CIGARET PRI MLADIH KOT IZZIV ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO

Socialna pedagogika se osredotoča na celostni pristop obravnave posameznika (Razpotnik, 2020). Pri tem opazuje različne vidike življenja osebe, le-to poskuša čim bolj razumeti in podpreti, da bi lahko posamezniki z njeno pomočjo premagovali različne izzive, s katerimi se spopadajo. Izzivi pogosto izhajajo iz tveganih vedenj. Raziskuje spoprijemanje mladih z vplivi okolja, v katerem se nahajajo, ter motive, ki jih privedejo do tveganih vedenj, kamor uvrščamo tudi uporabo elektronskih cigaret (Eriksson, 2014). Pojav elektronskih cigaret med mladimi predstavlja specifične izzive za socialne pedagoge. Ti izzivi zahtevajo prilagojene pristope in strategije za učinkovito obravnavo problema. Eden glavnih izzivov je prepoznavanje in spremljanje uporabe elektronskih cigaret med učenci. Mladi pogosto uporabljajo elektronske cigarete na skrivaj, kar otežuje odkrivanje in preprečevanje uporabe. Pomembna je osredotočena pozornost na subtilne znake uporabe, kot so vonj po sladkih aromah ali nenavadno vedenje med odmori (Thomas idr., 2024). Izobraževanje in ozaveščanje sta ključni, vendar zahtevata prilagojene pristope glede na starostno skupino. Pomembno je, da se otroci že zgodaj seznani z nevarnostmi elektronskih cigaret, medtem ko je pri mladih potrebno poglobljeno izobraževanje, ki vključuje tudi kritično razmišljanje o marketinških strategijah in družbenih pritiskih (Merrill in Hanson, 2022). Sodelovanje s starši in skrbniki je še en pomemben vidik. Pri tem sta ključna ozaveščenost staršev o znakih uporabe elektronskih cigaret in nudenje podpore pri pogovorih z otroki. Skupna prizadevanja šole in staršev lahko bistveno pripomorejo k zmanjšanju uporabe elektronskih cigaret med mladimi (Mylocopos idr., 2023). Sodelovanje

z drugimi strokovnjaki, kot so šolski psihologi, zdravstveni delavci in lokalne skupnosti, je ključno za celovit pristop k reševanju problema. Skupno delo omogoča izmenjavo informacij, virov in najboljših praks, kar povečuje učinkovitost intervencij (Merrill in Hanson, 2022).

Zmožnost prepoznavanja motivov, ki mlade vodijo do uporabe elektronskih cigaret (to so na primer socialna sprejetost, vpliv vrstnikov, način spopadanja s stresom, iskanje identitete), je ena ključnih kompetenc v poklicu socialnega pedagoga (Kobolt in Dekleva, 2006; Podgrajšek in Kobolt, 2009; Združenje za socialno pedagogiko, 2024). Prav tako pomembna so raznolika znanja, s pomočjo katerih mladim lahko pomagamo pri razumevanju in zavedanju posledic svojih dejanj, hkrati pa jih poskušamo usmeriti in naučiti primernejših načinov spopadanja z izzivi. Pri soočanju z danim problemom – poučevanje o tveganjih uporabe elektronskih cigaret – so ključnega pomena preventive dejavnosti (Thomas idr., 2024). Pri prenehanju uporabe elektronskih cigaret je naloga socialnih pedagogov, da mladim nudijo podporo, svetovanje ter pomoč pri iskanju primerne strategije spoprijemanja z odvisnostjo. K uspešnosti intervencij pripomore vključevanje vrstniških skupin, različnih dodatnih preventivnih programov in učnih načrtov. Izziv uporabe elektronskih cigaret med mladimi zahteva od socialnih pedagogov prilagodljivost, inovativnost in stalno izobraževanje (Kobolt in Dekleva, 2006; Podgrajšek in Kobolt, 2009; Združenje za socialno pedagogiko, 2024).

SKLEPI

Pregled literature s področja uporabe elektronskih tobačnih izdelkov med mladimi kaže visoko uporabo tobačnih izdelkov (predvsem elektronskih cigaret). Osnovne oziroma srednje šole bi morale biti varni prostori, kjer se otroci učijo in razvijajo brez izpostavljenosti škodljivim substancam (Duncan idr., 2018). S strogo izvajanimi politikami in ukrepi za preprečevanje uporabe tobačnih izdelkov ter sodelovanjem vseh udeležencev (vključno s starši, skupnostjo in lokalnimi organi) lahko zagotovimo, da osnovne šole ostanejo varna in zdrava okolja za vse učence (Lazard, 2021). Pomembno je,

da se otrokom zagotovi pravilno izobraževanje o tveganjih uporabe tobaknih izdelkov ter se jih spodbudi k zdravemu in odgovornemu življenjskemu slogu.

Elektronske cigarete so se v osnovi razvile kot manj škodljiva alternativa tradicionalnim cigaretam in pomoč pri odvijanju od kajenja, vendar so se v zadnjem desetletju močno razširile. S široko paleto izdelkov in okusov, namenjenih predvsem inhalaciji nikotina, pogosto privlačijo mlade (Farsalinos, 2018; Glantz in Bareham, 2018; Bhatt idr., 2020; Pettigrew idr., 2022). Nikotin predstavlja resno tveganje za mladostnike, saj povzroča fizično in psihično odvisnost, moti razvoj možganov in vodi v uporabo drugih drog (Amsal idr., 2021; Kristjansson idr., 2015). Elektronske cigarete poleg naštetega vsebujejo rakotvorne in strupene snovi, poleg neposredne škode pa uporabnikom povzročajo tudi pasivno izpostavljenost škodljivim kemikalijam v zaprtih prostorih, pri čemer dolgoročne posledice še niso popolnoma znane (Zhang idr., 2024; Bhatt idr., 2020).

Sistematični pregled literature, ki so ga izvedli Mylocopos in sodelavci (2023), razkriva, da so intervencije za preprečevanje uporabe e-cigaret pri mladih razdeljene na tri ravni: posameznika, šole in skupnosti. Intervencije, usmerjene neposredno na mlade, vključujejo starševski nadzor, preventivne programe zdravstvenih delavcev, videoigre z opozorilno vsebino ter besedilna in grafična sporočila (Schrader idr., 2021). Starševski nadzor, ki zajema poznavanje otrokovega okolja, dejavnosti in prijateljev ter postavljanje pravil, je glede na raziskave vplival na manjšo uporabo elektronskih cigaret. Izobraževanje o zdravstvenih posledicah in videointervencije povečujejo znanje in zaznavanje tveganj, a niso pokazale pomembnih razlik v zaznavanju tveganja (Cartujano-Barrera, idr., 2022). Šolske intervencije Mylocopos in sodelavci (2023) opredelijo kot ene izmed treh pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na mlade. Tovrstne intervencije pogosto vključujejo prepoved uporabe e-cigaret na šolskem območju, vendar te prepovedi same po sebi niso dovolj učinkovite (Duncan idr., 2018). Šole, ki imajo jasno politiko glede uporabe e-cigaret, poročajo o manjši dovzetnosti študentov za njihovo uporabo. Intervencije, ki vključujejo socialno kompetenco, imajo največji vpliv na dolgoročno preprečevanje kajenja (Bonell idr., 2020). Intervencije na ravni države, kot so medijske

kampanje, povečujejo znanje o tveganjih kajenja e-cigaret, vendar ni dokazov, da dejansko preprečujejo njihovo uporabo (Stevens, idr., 2021). Učinkovite kampanje lahko mlade spodbudijo k širjenju zdravstvenih informacij med vrstniki, vendar je ključna medijska in zdravstvena pismenost za prepoznavanje verodostojnih virov informacij (Plaisime idr., 2020).

Za uspešno preprečevanje uporabe e-cigaret je potrebno kombinirati izobraževanje, zakonodajne ukrepe in družinsko podporo. Ukrepi morajo biti prilagodljivi in hitro vključevati nove raziskovalne ugotovitve ter se osredotočati na različne ciljne skupine, da bi učinkovito zmanjšali uporabo e-cigaret med mladimi. K zmanjšanju uporabe pripomore ozaveščanje javnosti o tveganjih uporabe elektronskih cigaret. Čeprav se lahko kajenje elektronskih cigaret zdi manj škodljivo kot tradicionalno kajenje, je pomembno razumeti, da le-to ni brez tveganj in lahko prinese različne posledice za zdravje posameznika (Duncan idr., 2018). Pri obravnavanju problematike e-cigaret pri mladih lahko pomembno funkcijo odigrajo tudi socialni pedagogi, ki se osredotočajo na celostno obravnavo posameznika, v katero je vključeno razumevanje različnih vidikov njegovega življenja in podporo pri premagovanju izzivov, kot so tveganja in vedenja, povezana z uporabo elektronskih cigaret (Eriksson, 2014; Razpotnik, 2020). Pojav teh cigaret med mladimi predstavlja posebne izzive za socialne pedagoge, ki se osredotočajo na prepoznavanje in spremljanje uporabe e-cigaret, saj mladostniki pogosto uporabljajo te naprave na skrivaj. Pomembni sta izobraževanje, prilagojeno starostni skupini, in kritično razmišljanje o marketinških strategijah. Sodelovanje s starši, šolskimi psihologi in drugimi strokovnjaki je ključno za celostni pristop k reševanju problema (Merrill in Hanson, 2022; Mylocopos idr., 2023; Thomas idr., 2024). Pomembno je, da socialni pedagogi prepoznavajo motive za uporabo e-cigaret, kot so iskanje identitete ali vpliv vrstnikov, in nudijo podporo pri preprečevanju in prenehanju uporabe. Pomembne so preventivne dejavnosti in pomoč pri iskanju strategij spoprijemanja z odvisnostjo. Zaposleni v tem poklicu potrebujejo prilagodljivost, inovativnost in stalno izobraževanje, da bi bili učinkoviti pri obravnavi tega problema (Kobolt in Dekleva, 2006; Podgrajšek in Kobolt, 2009; Združenje za socialno pedagogiko, 2024).

LITERATURA

- Abrams, D. B. (2014). Promise and peril of e-cigarettes: can disruptive technology make cigarettes obsolete?. *Jama*, 311(2), 135–136.
- Ahmed, A. (2022). A Review of Electronic Cigarettes and Liquid Nicotine Poisoning Exposure Cases in the United States: The health impact of the short-term exposure. *Journal of Pharmacy and Pharmaceutical Sciences*, 25, 354–368.
- Amin, S., Dunn, A. G. in Laranjo, L. (2020). Social influence in the uptake and use of electronic cigarettes: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 58(1), 129–141.
- Amsal, A., Ramadhan, K., Nurfatimah, N., Ramadhan, A., Aminuddin, A. in Hafid, F. (2021). Counseling effect on smoking cessation behavior in junior high school students. *Media Kesehatan Masyarakat Indonesia*, 17(1), 9–16.
- Augenstein, J. A., Smaldone, A. M., Usseglio, J. in Bruzzese, J. M. (2023). Electronic cigarette use and academic performance among adolescents and young adults: A scoping review. *Academic Pediatrics*, 24(2), 228–242.
- Australian Government Department of Health and Aged Care. (2023). *National Tobacco Strategy 2023-2030*. Commonwealth of Australia.
- Bam, T. S., Bellew, W., Berezhnova, I., Jackson-Morris, A., Jones, A., Latif, E., Molinari, M. A., Quan, G., Singh, R. J. in Wisotzky, M. (2014). Position statement on electronic cigarettes or electronic nicotine delivery systems [Official statement]. *The International Journal of Tuberculosis and Lung Disease*, 18(1), 5–7.
- Barnes, C., Turon, H., McCrabb, S., Hodder, R. K., Yoong, S. L., Stockings, E. in Wolfenden, L. (2023). *Interventions to prevent or cease electronic cigarette use in children and adolescents*. <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD015511.pub2/full>
- Bhatt, J. M., Ramphul, M. in Bush, A. (2020). An update on controversies in e-cigarettes. *Paediatric respiratory reviews*, 36, 75–86.
- Bonell, C., Dodd, M., Allen, E., Bevilacqua, L., McGowan, J., Opondo, C., Stirgess, J., Elbourne, D., Warren, E. in Viner, R. M. (2020). Broader impacts of an intervention to transform school environments on student behaviour and school functioning: post hoc analyses from the INCLUSIVE cluster randomised controlled trial. *BMJ open*, 10(5), e031589.

- Bozier, J., Chivers, E. K., Chapman, D. G., Larcombe, A. N., Bastian, N. A., Masso-Silva, J. A., Kwang Byun M., McDonald C. F., Crotty Alexander L. E. in Ween, M. P. (2020). *The evolving landscape of e-cigarettes: a systematic review of recent evidence*. *Chest*, 157(5), 1362–1390.
- Calabro, K. S., Khalil, G. E., Chen, M., Perry, C. L. in Prokhorov, A. V. (2019). Pilot study to inform young adults about the risks of electronic cigarettes through text messaging. *Addictive Behaviors Reports*, 10, 100224.
- Carter, M. (2014). Last gasp for e-cigarette ads that glamorise the habit?. *BMJ: British Medical Journal* (Online), 348.
- Cartujano-Barrera, F., Hernández-Torrez, R., Cai, X., Orfin, R. H., Azogini, C., Chávez-Iñiguez, A., Santa Cruz, E., Bansal-Travers, M., Wilson K. M., McIntoch, S., Ossip, D. J. in Cupertino, A. P. (2022). Evaluating the immediate impact of graphic messages for vaping prevention among Black and Latino adolescents: a randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10026.
- Chao, D., Hashimoto, H. in Kondo, N. (2019). Social influence of e-cigarette smoking prevalence on smoking behaviours among high-school teenagers: Microsimulation experiments. *PLOS ONE*, 14(8), e0221557.
- Choi, H. J., Miller-Day, M., Hecht, M., Glenn, S. D., Lyons, R. E. in Greene, K. (2022). A snapshot of parenting practices useful for preventing adolescent vaping. *Addictive behaviors reports*, 15, 100418.
- Cooper, M. (2022). Notes from the field: E-cigarette use among middle and high school students – United States, 2022. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 71.
- Duncan, L. R., Pearson, E. S. in Maddison, R. (2018). Smoking prevention in children and adolescents: A systematic review of individualized interventions. *Patient education and counseling*, 101(3), 375–388.
- England, K. J., Edwards, A. L., Paulson, A. C., Libby, E. P., Harrell, P. T. in Mondejar, K. A. (2021). Rethink Vape: Development and evaluation of a risk communication campaign to prevent youth E-cigarette use. *Addictive behaviors*, 113, 106664.

- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182.
- Esther, S. (2022). Drug Abuse Among Youth: Profile of Substance Abusers from Lifeline Rehab Drug Deaddiction Centre Kathua District, Jammu. *Age*, 36(40), 14.
- Farsalinos, K. (2018). Electronic cigarettes: an aid in smoking cessation, or a new health hazard?. *Therapeutic advances in respiratory disease*, 12, 1753465817744960.
- Gardner, L. A., O'Dean, S., Champion, K. E., Stockings, E., Rowe, A. L., Teesson, M. in Newton, N. C. (2023). Prevalence, patterns of use, and socio-demographic features of e-cigarette use by Australian adolescents: a survey. *The Medical Journal of Australia*, 219(7), 332.
- Glantz, S. A. in Bareham, D. W. (2018). E-cigarettes: use, effects on smoking, risks, and policy implications. *Annual review of public health*, 39, 215–235.
- Hallingberg, B., Angel, L., Brown, R., Copeland, L., Gray, L., Van Godwin, J. in Moore, G. (2021). Changes in childhood experimentation with, and exposure to, tobacco and e-cigarettes and perceived smoking norms: a repeated cross-sectional study of 10–11 year olds' in Wales. *BMC Public Health*, 21, 1–17.
- Hampton, T. (2014). Experts call for research plus regulation of e-cigarettes. *JAMA*, 311(2), 123–124.
- Hollis, A., Downey, E., Standing, S., Leahy, J., Ebbert, K. in Ganesh, A. (2022). A vaping risks education program for school students: Evaluation of the solve mystery toolkit. *Preventive Medicine Reports*, 28, 101852.
- Jeynes, W. H. (2022). A meta-analysis of the relationship between cannabis, opiates, cocaine, heroin, or other illegal drug use and student academic and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 54(6), 656–694.
- Kapan, A., Stefanac, S., Sandner, I., Haider, S., Grabovac, I. in Dorner, T. E. (2020). Use of electronic cigarettes in European populations: a narrative review. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 1971.
- Kobolt, A. in Dekleva, B. (2006). Kakovost dela in kompetence. V B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, M. Sande in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 169–190). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Koprivnikar, H. in Farkaš Lainščak, J. (2023). Elektronske cigarete, ogrevani tobačni izdelki, nikotinske vrečke in brezdimni tobačni izdelki: kaj o teh izdelkih s tobakom ali nikotinom povedo raziskave?. *Onkologija. strokovni časopis za zdravnike*, 27(2), 8–24.
- Koprivnikar, H. in Zupanič, T. (2021). *Tobaku pripisljiva umrljivost v Sloveniji 1997-2019*. NIJZ.
- Koprivnikar, H., Korošec, A., Rehberger, M., Lavtar, D., Zupanič, T. in Rudolf A. (2021). *Pregled najnovejših podatkov o uporabi tobačnih in povezanih izdelkov v Sloveniji*. NIJZ.
- Kristjansson, A. L., Mann, M. J. in Sigfusdottir, I. D. (2015). Licit and illicit substance use by adolescent e-cigarette users compared with conventional cigarette smokers, dual users, and nonusers. *Journal of Adolescent Health*, 57(5), 562–564.
- Lazard, A. J. (2021). Social media message designs to educate adolescents about e-cigarettes. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 130–137.
- Leavens, E. L., Lechner, W. V., Stevens, E. M., Miller, M. B., Meier, E., Brett, E. I., Moisiuc, A., Hale, J. J. in Wagener, T. L. (2020). Electronic cigarette and combustible cigarette use following a campus-wide ban: prevalence of use and harm perceptions. *Journal of American College Health*, 68(4), 332–335.
- Lin, H. C., Buu, A., in Su, W. C. (2022). Disposable e-cigarettes and associated health risks: An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17).
- Mantey, D. S., Clendennen, S. L., Springer, A. E. in Harrell, M. B. (2022). Perceived parental knowledge reduces risk for initiation of nicotine and cannabis vaping: a longitudinal study of adolescents. *American Journal of Health Promotion*, 36(4), 623–632.
- Marion, J. W., Strand, A. in Baldridge, E. (2021). Changes in student behaviors and policy opinion regarding E-cigarettes at a Kentucky University from 2014 to 2018. *Preventive Medicine Reports*, 22, 101364.
- McCausland, K., Booth, S., Leaversuch, F., Freeman, B., Wolf, K., Leaver, T. in Jancey, J. (2024). Socio-ecological factors that influence youth vaping: perspectives from Western Australian school professionals, parents and young people. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 19(1).

- Merrill, R. M. in Hanson, C. L. (2022). A formative evaluation of an adolescent online E-cigarette prevention program. *Health Education*, 122(6), 617–632.
- Ministrstvo za zdravje RS. (2022). *Strategija za zmanjševanje posledic rabe tobaka Za Slovenijo brez tobaka 2022–2030*. Ministrstvo za zdravje RS. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/DJZ-Preventiva-in-skrb-za-zdravje/kajenje/Strategija_za_zmanjsanje_rabe_tobaka_e-publikacija.pdf
- Moulier, V., Guinet, H., Kovacevic, Z., Bel-Abbass, Z., Benamara, Y., Zile, N., Ourrad, A., Arcella-Giroux, P., Meunier, E., Thomas, F. in Januel, D. (2019). Effects of a life-skills-based prevention program on self-esteem and risk behaviors in adolescents: a pilot study. *BMC psychology*, 7, 1–10.
- Mylocopos, G., Wennberg, E., Reiter, A., Hébert-Losier, A., Filion, K. B., Windle, S. B., Gore, G., O'Loughlin, J. L., Grad, R. in Eisenberg, M. J. (2023). Interventions for preventing e-cigarette use among children and youth: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 66(2), 351–370.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). (2022). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC*. NIJZ.
- Neuberger, M. (2015). The electronic cigarette: a wolf in sheep's clothing. *Wiener klinische Wochenschrift*, 127(9), 385–387.
- Nicksic, N. E., Harrell, M. B., Pérez, A., Pasch, K. E. in Perry, C. L. (2018). School policy, administrator perceptions, and student e-cigarette use. *Health behavior and policy review*, 5(4), 72–82.
- Noar, S. M., Rohde, J. A., Horvitz, C., Lazard, A. J., Ross, J. C. in Sutfin, E. L. (2019). Adolescents' receptivity to e-cigarette harms messages delivered using text messaging. *Addictive Behaviors*, 91, 201–207.
- Pederson, L. L., Koval, J. J. in Vingilis, E. (2023). E-cigarette use by Ontario public elementary school and secondary school students: Has the use among sociodemographic groups changed from 2017 to 2019?. *Preventive Medicine Reports*, 34, 102257.
- Pettigrew, S., Miller, M., Kannan, A., Raj, T. S., Jun, M. in Jones, A. (2022). School staff perceptions of the nature and consequences of students' use of e-cigarettes. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 46(5), 676–681.

- Plaisime, M., Robertson-James, C., Mejia, L., Núñez, A., Wolf, J. in Reels, S. (2020). Social media and teens: A needs assessment exploring the potential role of social media in promoting health. *Social Media+ Society*, 6(1), 2056305119886025.
- Podgrajšek, M. in Kobolt, A. (2009). *Kompetence vzgojitelja za delo z mladostniki s težavami v socialni integraciji* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Radesky, J., Chassiakos, Y. L. R., Ameenuddin, N. in Navsaria, D. (2020). Digital advertising to children. *Pediatrics*, 146(1).
- Razpotnik, Š. (2020). Socialna pedagogika in skupnost v času »socialne distance«. *Socialna Pedagogika* 24(3/4), 307–321.
- Sampathi, B. R., Grunwald, D., Flockhart, M. J. in Joshi, S. V. (2018). Comprehensive substance abuse prevention at northern California high schools. *Child & Adolescent Psychiatry*, 57(10).
- SCHEER (Scientific Committee on Health, Environmental and Emerging Risks). (2021). *Scientific Opinion on electronic cigarettes*. https://health.ec.europa.eu/system/files/2022-08/scheer_o_017.pdf
- Schneider, S. in Diehl, K. (2015). A public health strategy for e-cigarettes. *Wiener klinische Wochenschrift*, 127, 570–576.
- Schrader, S., Merten, M. M. in Meyer, A. F. (2021). Enhancing Adolescent Risk Perception of Electronic Cigarette Use. *Journal of Doctoral Nursing Practice*, 14(3).
- Scully, M., Bain, E., Koh, I., Wakefield, M. in Durkin, S. (2023). ASSAD 2022/2023: Australian secondary school students' use of tobacco and e-cigarettes. <https://www.health.gov.au/sites/default/files/2024-04/australian-secondary-school-students-use-of-tobacco-and-e-cigarettes-2022-2023.pdf>
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2018). <https://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>.
- Snell, L. M., Nicksic, N., Panteli, D., Burke, S., Eissenberg, T. in Fattore, G., (2021). Emerging electronic cigarette policies in European member states, Canada, and the United States. *Health Policy*, 125(4), 425–435.
- Stevens, E. M., Hébert, E. T., Keller-Hamilton, B., Frank-Pearce, S. G., Tackett, A. P., Leshner, G. in Wagener, T. L. (2021). Associations between exposure to the real cost campaign, Pro-Tobacco advertisements, and tobacco use among youth in the US. *American journal of preventive medicine*, 60(5), 706–710.

- Tam, J. in Brouwer, A. F. (2021). Comparison of e-cigarette use prevalence and frequency by smoking status among youth in the United States, 2014–19. *Addiction*, 116(9), 2486–2497.
- Temourian, A. A., Halliday, D. M., Yan, Y., Chan-Golston, A. M. in Song, A. V. (2023). Marijuana and E-cigarette initiation among adolescents: a survival analysis. *Journal of Adolescent Health*, 74(4), 747–754.
- Thomas, L., McCausland, K., Leaversuch, F., Freeman, B., Wolf, K., Leaver, T. in Jancey, J. (2024). The school community's role in addressing vaping: Findings from qualitative research to inform pedagogy, practice and policy. *Health Promotion Journal of Australia*, 36(1), e895.
- Thomas, R. E., McLellan, J. in Perera, R. (2015). Effectiveness of school-based smoking prevention curricula: systematic review and meta-analysis. *BMJ open*, 5(3), e006976.
- Valente, T. W., Piombo, S. E., Edwards, K. M., Waterman, E. A. in Banyard, V. L. (2023). Social network influences on adolescent E-cigarette use. *Substance use & misuse*, 58(6), 780–786.
- Vickerman, K. A., Carpenter, K. M., Altman, T., Nash, C. M. in Zbikowski, S. M. (2013). Use of electronic cigarettes among state tobacco cessation quitline callers. *Nicotine & Tobacco Research*, 15(10), 1787–1791.
- Wang, T. W., Neff, L. J., Park-Lee, E., Ren, C., Cullen, K. A. in King, B. A. (2020). E-cigarette use among middle and high school students – United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(37), 1310–1312.
- Wei, C., Han, X., Weng, D., Feng, Q., Qi, X., Li, J. in Luo, M. (2018). Response dynamics of midbrain dopamine neurons and serotonin neurons to heroin, nicotine, cocaine, and MDMA. *Cell discovery*, 4(1), 60.
- Weser, V. U., Duncan, L. R., Sands, B. E., Schartmann, A., Jacobo, S., François, B. in Hieftje, K. D. (2021). Evaluation of a virtual reality E-cigarette prevention game for adolescents. *Addictive Behaviors*, 122, 107027.
- World Health Organization. (2023). *Tehcnical note on Call to action on electronic cigarettes*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/tobacco-hq/regulating-tobacco-products/>

ends-call-to-action-background.pdf?sfvrsn=7dd2856e_11&download=true

Yoong, S. L., Hall, A., Leonard, A., McCrabb, S., Wiggers, J., d'Espaignet, E. T., Stockings, E., Gouda, H., Fayokun, R., Commar, A., Prasad, V. M., Paul, C., Oldmeadow, C., Chai, L. K., Thompson, B. in Wolfenden, L. (2021). Prevalence of electronic nicotine delivery systems and electronic non-nicotine delivery systems in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 6(9), e661–e673.

Zakon o omejevanju uporabe tobačnih in povezanih izdelkov (ZOUTPI). (2017). Uradni list RS, št. 9/17 in 29/17. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO6717>

Združenje za socialno pedagogiko. (2024). *Socialni pedagogi*. <https://zzsp.org/socialni-pedagogi/>

Zhang, L., Ao, S. H. in Zhao, X. (2024). A four-year longitudinal analysis examining the effects of e-cigarette advertisements and disparities among youth with internalizing problems. *Addictive Behaviors*, 153, 108002.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET AVGUSTA 2024.

MOJA PRAVLJICA – POVEZANOST MED IZBRANO PRAVLJICO, IZBIRO POKLICA IN DRUGIMI POMEMBNIMI ŽIVLJENJSKIMI IZBIRAMI/ODLOČITVAMI PRI ŠTUDENTKAH/ŠTUDENTIH SOCIALNE PEDAGOGIKE

261

MY FAIRY TALE – THE CONNECTION
BETWEEN A CHOSEN FAIRY TALE,
CAREER CHOICE AND OTHER
IMPORTANT LIFE DECISIONS IN
STUDENTS OF SOCIAL PEDAGOGY

Ana Bogdan Zupančič, dr. eduk. ved

Gimnazija Poljane, Ljubljana in Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta,

ana.bogdan.zupancic@pef.upr.si

Mateja Marovič, dr. eduk. ved

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta,

mateja.marovic@pef.upr.si

POVZETEK

Mnogokrat je odločitev za poklic pomoči manj zavestna in premišljena, kot bi bilo potrebno za razvoj stabilne in avtonomne poklicne identitete. Prakse kažejo, da posameznike/ice, ki se odločajo za poklice pomoči, »nekaj preprosto vleče« v to, da bi drugim pomagali/e. Tako je tudi pri študentkah/tih socialne pedagogike pričakovati, da bo kot prevladujoč motiv prevladovala bolj ali manj ozaveščena želja po pomoči drugim.

Zadnja raziskava v povezavi z motivi za izbor poklica pri študentih/kah socialne pedagogike v Sloveniji je bila opravljena leta 2005 s strani avtorice Klemenčič. Ker pa se nam ta očitno spregledana tema zdi še kako pomembna (predvsem z vidika usposabljanja refleksivnih in avtonomnih strokovnih delavcev/k), smo se tudi sami odločili, da opravimo kvalitativno raziskavo. Izhajali smo iz vaje v transakcijski analizi Moja pravljica, ki se uporablja za raziskovanje življenjskega skripta in skriptnih odločitev pri posameznikih.

Študentje/ke socialne pedagogike (54) so dobili/e nalogo, da napišejo refleksijo/razmišljanje na temo Moja pravljica s pomočjo 6 izhodiščnih vprašanj esejskega tipa. Z raziskavo smo želeli spodbuditi študente/ke k prepoznavanju in ozaveščanju skriptnih odločitev ter ugotoviti, kako slednje lahko povežemo z njihovo izbiro poklica. Zapisane odgovore smo nato kvalitativno obdelali in identificirali pomembne pojme ter kategorije, s katerimi smo odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Raziskava je potrdila predvidevanja o motivih za izbor, med katerimi je prevladovala močna želja po pomoči drugim. Poleg le-te pa sta se pokazala še pomena vloge v družini in življenjske naravnosti do sebe, drugih in sveta. Izsledke in ugotovitve bomo vključili kot izhodišča za načrtovanje usposabljanja na področju poklicne identitete v prihodnosti.

KLJUČNE BESEDE: *pravljica, življenjski skript, skriptne odločitve, motivi za izbor poklica, vloga v odnosih, študenti/ke socialne pedagogike.*

ABSTRACT

The decision to pursue a helping profession is often less conscious and deliberate than would be necessary for the development of a stable and autonomous professional identity. Practice shows that people who choose a helping profession are often attracted to it by an innate desire to help others. This expectation also applies to students of social pedagogy, for whom the desire to help others is likely the predominant motivation.

The last study on the motives for career choice of social pedagogy students in Slovenia was conducted in 2005 by Klemenčič. However, recognizing the obvious importance of this overlooked topic, especially in terms of training reflective and autonomous professionals, we decided to conduct a qualitative study ourselves. We based our research on an exercise described in transactional analysis that is used to explore life scripts and scripting decisions in individuals entitled *My Fairy Tale*.

Fifty-four social pedagogy students were given the task of writing a reflection on the theme of *My Fairy Tale* using six essay prompts. Through the investigation, we wanted to encourage students to recognize and become aware of their scripts and how these choices might relate to their career choices. We processed the written responses qualitatively and identified important concepts and categories to answer the research questions.

The study confirmed our expectations regarding motivations for career choice, with the desire to help others being the most important factor. In addition, the importance of family roles and attitudes towards self, others and the world became clear. The results and conclusions will be used as a basis for future planning of education in the field of professional identity.

KEYWORDS: *fairy tale, life script, life decisions, motives for career choice, role in relationships, students, social pedagogy*

UVOD

»Med študijem socialne pedagogike sem se večkrat spraševala o svoji pravilni odločitvi za poklic in razmišljala o tem, zakaj nekatere ljudi usmeri na pot nesebičnih, napornih in včasih zelo stresnih poklicev pomoči. Proti koncu študija na fakulteti sem ugotovila, kje je moje poslanstvo, in vzljubila vse elemente socialne pedagogike, ki pa mi ni odgovorila na vprašanje, zakaj. Zakaj ta poklic in zakaj ravno jaz.« (Kovač, 2022, str. 1)

S tem uvodom začne svoje magistrsko delo socialna pedagoginja Tjaša Kovač s Pedagoške fakultete v Ljubljani, s čimer nagovori pomembno temo motivov za izbiro poklica, ki je v socialnopedagoškem raziskovanju – izhajajoč iz prispevkov v reviji *Socialna pedagogika* in aktualnejših monografij (Bogdan Zupančič, 2021) – zastopljena. Ena zadnjih raziskav na temo motivov za izbiro poklica že omenjene Klemenčič (2005), danske in slovenske študentke socialne pedagogike, primerja tudi na področju motivov za izbiro poklica.

Znotraj usposabljanja za poklice pomoči je potrebno nameniti prostor ozaveščanju lastnih motivov študentk/ov¹ za izbiro poklica, saj le tako lahko pričakujemo, da bomo usposobili refleksivne in avtonomne strokovnjakinje – »profesionalne pomagalk«. Podobno Klemenčič (2005, str. 125), ki navaja, »da je v razvoju 'dovolj dobrega' in kompetentnega strokovnjaka nujno potrebno, da si prizna lastno ranljivost in predvsem – ranjenost.« Naloga nosilcev usposabljanja za poklice pomoči torej izhaja iz zavedanja, da bodočim »profesionalnim pomagalkam« pomagajo pri odkrivanju (nezavednih) razlogov za odločitev za poklic, s čimer preprečujemo, da bi pomoč postala premoč (Guggenbühl-Craig, 1997) oz. da bi s pomočjo drugim v pretežni meri reševale osebne notranje konflikte ali stiske.

Kot izvajalci enega od usposabljanj za socialnega pedagoga v Sloveniji (tudi sodeč po vsebinski analizi študijskih predmetov in

¹ V nadaljevanju prispevka uporabljamo pretežno žensko slovnično obliko, ker gre v primeru socialne pedagogike za feminiziran poklic. Z moško ali žensko slovnično obliko nagovarjamo vse osebe ne glede na izbrano spolno identiteto.

kompetenc (Bogdan Zupančič, 2021)) ocenjujemo, da sicer v obeh študijskih programih socialne pedagogike (na pedagoških fakultetah v Ljubljani in Kopru) obstajajo vsebine, ki nagovarjajo tudi to področje poklicne/profesionalne identitete – če ne drugače, s »privzganjem« nenehnega reflektiranja lastnega doživljanja in dela. Pa vendar gre pri navedenem opaziti pomanjkanje sistematičnosti in načrtnosti².

UPORABA IZBORA PRAVLJICE – POT DO OZAVEŠČANJA POMEMBNIH ŽIVLJENJSKIH IZBIR VKLJUČNO Z IZBIRO POKLICA

Pomen zgodb in pravljič za družbo in posameznika predstavlja predmet zanimanja številnih znanstvenih disciplin, predvsem pedagogike, sociologije, psihologije in psihoterapije (Bednarska, 2017, v Pawłowska, 2021). Navedeno izhaja iz ugotovitev, da je imelo pripovedovanje zgodb tekom celotne zgodovine ključno vlogo v izobraževanju in vzgoji prihajajočih rodov, kar potrjuje pomen mitov v antiki ter svetopisemskih zgodb v srednjeveškem obdobju, katerim se kasneje pridružijo še poučne legende, pripovedke, basni ter pravljič (Kroflič, 2017). Bettelheim (1996, v Pawłowska, 2021, str. 156) pravljičo opredeljuje kot »učbenik, iz katerega se otrok nauči brati v svojem umu, učbenik, napisan v jeziku podob. To je edini jezik, s katerim lahko razumemo sebe in druge, preden intelektualno dozorimo« in je »nekaj edinstvenega in posebnega, ne le med literarnimi oblikami; je edina umetnina, ki je otroku tako popolnoma razumljiva«.

² Predvidevati gre, da na zadržanost glede poseganja v »nezavedno« študentk in študentov vplivajo tudi vprašanja o etičnosti ravnanja – v smislu, ali imamo na usposabljanjih pravico posegati tako globoko v osebnost posameznikov in pričakovati, da se bodo globlje zazrli vase. Po drugi strani pa bi ravno etičnost morala biti razlog za sprejemanje odgovornosti tako s strani izvajalcev usposabljanj, ki naj bi zagotavljali ustrezen kader, kot s strani bodočih »poklicnih pomagalk«, ki z odločitvijo za študij sprejmejo tudi pričakovanja in odgovornost, da bodo »delale na sebi« in profesionalno rasle že od začetka študija. Podobno se od študentov psihoterapije pričakuje, da bo individualna terapija obvezni del usposabljanja za poklic. Vsled zgoraj navedenega bi sistematičnost in načrtnost veljajo zagotavljati z uvajanjem predmetov, ki bi se bolj ciljno ukvarjali z »delom na sebi«, pri čemer se ne bi mogli izogniti tudi nekaterim terapevtskim orodjem, dejavnostim in posledično tudi učinkom, za katere pa sami menimo, da so lahko, če so seveda premišljeni, dobrodošla dodana vrednost usposabljanj za poklice pomoči.

Pravljice imajo skozi proces socializacije velik vpliv na otrokovo oblikovanje okusa, običajev, vrednot in nasploh navad v določeni družbi (Ruterana, 2012) ter tudi na poklicno socializacijo – sprejemanje prvih odločitev glede poklica. Prav tako se otrok poleg vsega navedenega skozi pravljico nauči poimenovanja in razumevanja čustev (Pawłowska, 2021) glede na takratne kognitivne ter psihosocialne sposobnosti/spretnosti (Stewart in Joines, 2015).

Psihoterapevta Stewart in Joines (2015) tako pravljice in otroške zgodbe (ki so se ohranile v spominu tudi v odrasli dobi) vidita kot enega od načinov za dostop do skripta – življenjskega načrta, kar utemeljuje uporabo »spomina« na pravljico kot intervencije v procesu psihoterapije. Koncept skripta ali življenjskega načrta ima osrednje mesto v teoriji transakcijske analize (v nadaljevanju TA). Izhodišče koncepta je torej stališče, da si otrok od rojstva pa nekje do sedmega leta izdela specifičen načrt za svoje življenje, ki je (po vzoru pravljič, op. a.) pripravljen v obliki drame, z začetkom, osrednjim delom in zaključkom (prav tam). To je načrt, ki se oblikuje kot dojenčkova oz. otrokova strategija preživetja in je pod vplivom otroške logike mišljenja ter čustvovanja, ima pa lahko močan vpliv tudi v odraslosti – predvsem deluje omejujoče.

Pa vendar lahko svojo osebno otroško pravljico, zgodbo oz. skript v odraslosti spreminjamo. S pomočjo pripovedovanja in/ali poslušanja zgodb v odraslosti se lahko ponovno soočimo z družbenimi ter osebnimi travmami, saj zgodba omogoča predelavo travmatičnih izkušenj na nov, odrasel način in katarzično sprostitev potlačenih frustracij. Na tak način posameznik vstopi v proces subjektifikacije (Kroflič, 2017). Zgodba tako ni pomembna zgolj zaradi krepitve lastnega kritičnega mišljenja in etične občutljivosti, temveč tudi zaradi krepitve zmožnosti, da vstopimo v družbeno realnost kot edinstveni subjekti, akterji lastnega življenja (prav tam). Slednje, torej avtonomno delovanje posameznika, pa je tudi cilj psihoterapije (Stewart in Joines, 2015) in morda tudi usposabljanj za poklice pomoči.

PROBLEM, NAMEN, CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V pričujoči raziskavi se osredotočamo na podrobnejše razumevanje prepričanj, vrednot in motivov, ki vplivajo na odločitev za izbiro poklica pomoči, ki je, kot že izpostavljeno, pogosto manj zavestna in premišljena, kot bi bilo potrebno za razvoj stabilne ter avtonomne poklicne identitete³.

Ob zavedanju pomembnosti raziskovanja tovrstnih nezavednih impulzov tekom usposabljanja za delo z ljudmi se torej odpirata vsaj dve vprašanji: Koliko je ta »privlačnost« poklica sploh ozaveščena, torej tudi kako je z avtoregulacijo nezavednih impulzov in ravnanj, ki so v ozadju te »privlačnosti«? in Kaj lahko v prid navedenemu storimo med samim usposabljanjem? Sami tako kot Guggenbühl-Craig (1997) menimo, da so problemi uporabe moči (evidentni v ozadju želje pomagati op. a.) del vseh »socialnih« poklicev, zato na tem mestu izhajamo iz psihoanalitične tradicije zahtev, ki jih le-ta postavlja pred bodoče psihoanalitike (Grosz, 2015; Guggenbühl – Craig, 1997), in sicer, da moraš biti tudi sam v procesih psihoanalize in redne supervizije, da lahko opravljaš ta poklic. Tovrstne zahteve terjajo od posameznika, da ob odločitvi za poklic sprejme vso potrebno odgovornost za: (1) lastno dobrobit, (2) varnost in (3) dobrobit ter varnost tistih, s katerimi bo delal. Na ta način preprečimo nekatere zlorabe moči, ki so predvsem posledica nezaveščenosti in odpisovanja pomena osebnostnega

³ Nekateri avtorji (Guggenbühl-Craig, 1997; Klemenčič, 2005; Zaviršek, 2018) opozarjajo, kar kažejo tudi prakse, da posameznike/ice, ki se odločajo za poklice pomoči, »nekaj preprosto vleče« v to, da bi drugim pomagali.

razvoja⁴ ter posledično osebnostne zrelosti⁵ vseh, ki profesionalno delajo z ljudmi⁶.

Izhajajoč iz navedenega je namen raziskave, katere izhodišče predstavlja vaja refleksije (individualno) izbrane pravljice, prepoznavanje in posledično ozaveščanje skriptnih odločitev (nezavednih prepričanj, vrednot in motivov) v zvezi z načinom življenja, vlogami, odnosom do sebe in izbiro poklica. Z rezultati analize želimo poudariti pomen ozaveščanja nezavednih motivov za odločitve in razmišljati o priporočilih za posodabljanje usposabljanja v smeri povečevanja profesionalne (in osebne) avtonomije bodočih socialnih pedagogov.

Na podlagi ciljev raziskave smo izpostavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako študentke/ti socialne pedagogike razumejo povezanost med izbrano pravljico in življenjskim skriptom, skriptnimi odločitvami?
2. Kako študentke/ti socialne pedagogike doživljajo povezavo med izbranim likom iz pravljice in lastnimi vlogami v odnosih z drugimi (v različnih okoljih)?
3. Kako študentke/ti socialne pedagogike doživljajo povezavo med sporočili/vrednotami/lastnostmi izbranega lika iz pravljice in odnosom do sebe?
4. Kakšna povezava med s strani študentk/tov izbrano pravljico in motivi za izbor poklica se (na)kaže?

⁴ Več o tem glej Juul in Jensen (2010).

⁵ Osebnostno zrelost razumemo kot visoko sposobnost diferenciacije jaza, ki označuje »po eni strani posameznikovo sposobnost, da v stikih z najbližjimi ostane povezan s svojimi potrebami, mejami, čustvi in vrednotami, po drugi strani pa zaznamuje sposobnost posameznika, da loči med svojimi občutki in življenjskimi vrednotami« (Juul in Jensen, 2010, str. 181). S pomočjo tako diferenciranega jaza posameznik deluje avtonomno, je zmožen zavedanja, spontanosti in intimnosti (Stewart in Joines, 2015).

⁶ Izpostaviti velja, da se sodobna internacionalna socialna pedagogika kot del socialnih poklicev vedno bolj zaveda pomena osebnega in profesionalnega razvoja socialnih pedagogov, o čemer navsezadnje priča tudi koncept 3P (profesionalno (Professional), osebno (Personal), zasebno (Privat) (Eichsteller in Holthoff, 2012)), ki predstavlja tri dimenzije poklicne/profesionalne identitete socialnih pedagogov, s katerimi vstopamo v odnose, in ki dobro prikazuje prepletenost osebnega ter profesionalnega pri »odnosnem« delu. Zavedanje oz. refleksija pa je šele prvi korak oz. zgolj izhodišče za nadaljnje postopanje. Ponuja prostor za razmislek o transformativnih ukrepih, ki bi omogočali implementacijo prepoznanega v prakse usposabljanja in delovanja socialnih pedagogov.

METODOLOGIJA

RAZISKOVALNA METODA

V prvem semestru študijskega leta 2022/2023 smo izvedli kvalitativno raziskavo in uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

UDELEŽENCI V RAZISKAVI

V raziskavi je sodelovalo 54 študentov/k socialne pedagogike (52 študentk in 2 študenta), starih od 20 do 25 let, ki obiskujejo 2. in 3. letnik dodiplomskega študija ter 2. letnik magistrskega študija. Dobili so nalogo, da napišejo refleksijo/razmišljanje na temo Moja pravljica s pomočjo 6 izhodiščnih vprašanj esejskega tipa.

PRIPOMOČKI

Za zbiranje podatkov smo uporabili vajo Moja pravljica, v kateri so morali študentje v pisni refleksiji povezovati izbrano pravljico z lastnimi življenjskimi odločitvami, tudi odločitvijo za poklic. Vaja je temeljila na naslednjih izhodiščnih vprašanjih, ki so bila podlaga za pisne refleksije:

1. Katera pravljica vam pride prva na misel, ko pomislite nase in na svoje življenje?
2. Razmišljajte, zakaj in kako vpliva na vaše življenje.
3. Povežite z vlogo, ki jo imate/ste jo imeli v družini, partnerskem odnosu, šoli, med vrstniki, v drugih okoljih.
4. Kakšna je povezava med pravljico in vašim odnosom do sebe?
5. Kako bi (če sploh) pravljico lahko povezali z izbiro poklica in drugimi življenjskimi izbirami?
6. Katero pravljico bi zase izbrali vaša mama, oče, sorojenci, babici, dedka in zakaj menite, da je tako? Prepoznate kakšno skupno, »družinsko« pravljico?

POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Do konca prvega semestra 2022/23, torej do konca januarja 2023, smo prek elektronske pošte prejeli 54 pisnih refleksij študentk, ki smo jih nato kvalitativno obdelali: določili smo kodirne enote, le-tim smo nato pripisali kode 1. in 2. reda, nato smo na podlagi slednjih identificirali pojme, ki smo jih povezali v kategorije. Z definiranjem kategorij smo odgovarjali na zastavljena raziskovalna vprašanja.

REZULTATI IN RAZPRAVA

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja v zvezi z razumevanjem povezanosti med izbrano pravljico in življenjskim skriptom, skriptnimi odločitvami smo izpostavili kategorijo **Zaznavanje in doživljanje vpliva (izbrane pravljice)** s pojmi: *vrednote in prepričanja, lastnosti/sposobnosti izbranega/e junaka/junakinje, vedenje/delovanje glavnega/e junaka/junakinje, (lepi) spomini na preteklost, nenačrtno reflektiranje vpliva*.

V okviru drugega vprašanja v zvezi z doživljanjem povezave med izbranim likom iz pravljice in lastnimi vlogami v odnosih z drugimi (v različnih okoljih) smo identificirali kategorijo **Zaznavanje lastne vloge v odnosih z drugimi** s pojmi: *vloge v družini, družinske značilnosti, emocije, povezane z odnosi z drugimi, odnos do konfliktov in strategije reševanja, vloge v izvendružinskih odnosih, pomembni elementi/vrednote in pričakovanja v intimnih odnosih (do sebe in drugih)*. Pri tretjem vprašanju glede doživljanje povezanosti med sporočili/vrednotami/lastnostmi izbranega lika iz pravljice in odnosom do sebe smo v analizi izpostavili kategorijo **Odnos do sebe**, ki zajame pojme: *pozitivne osebnostne lastnosti, »negativne« osebnostne lastnosti, pozitiven/negativen odnos do življenja, pravljice kot čustveno opismenjevanje in terapevtski učinek pravljic*.

Pri zadnjem, četrtem vprašanju glede nakazovanja povezave med izbiro poklica in izbrano pravljico pa se nam je pokazala kategorija **Izbira poklica in druge življenjske izbire** z naslednjimi pojmi: *motivi za izbiro poklica, vodila za delo, sposobnosti/lastnosti, pomembne za*

opravljanje poklica, profesionalni fokus socialne pedagogike, druge življenjske izbire.

Zaznavanje in doživljanje vpliva

V kategoriji zaznavanja in doživljanja vpliva se potrdi socializacijska vloga pravljice, kot o le-tej piše Ruterana (2012), saj večina študentk izpostavi pomembnejše vrednote in prepričanja iz pravljice. Š2: *»Dobro se z dobrim vrača.«*, Š15: *»Dobro premaga zlo.«*, Š33: *»Če si prijazen do drugih, bodo oni do tebe.«*, Š43: *»Na moje življenje vpliva tako, da mi kaže, kako biti boljši človek, in mi prav tako pomaga k profesionalni rasti.«* Tem prepričanjem še danes sledijo, tako v osebнем kot profesionalnem življenju.

Nekatere zaznavajo usklajenost vrednot iz pravljic in življenjskih, družinskih vrednot, npr. Š3 (*»/.../ kar sem šele zdaj spoznala, koliko sta me skozi nedolžno pravljico naučila nekih vrlin, mi predstavila pomembnost poznavanja celotnega konteksta ter me tako pripravila na takšne in drugačne ovire«*) in Š21 (*»Družina je edina v življenju, ki me bo vedno imela rada kljub nesporazumom.«*), ki posploši sporočilo pravljice na njen trenutni odnos do družine. Pri drugih lahko opazimo povezanost med vrednotami iz pravljice in »poklicno« naravnano-stjo pomoči drugim, npr. Š13 (*»Vedno želim pomagati vsakomur in vsem hkrati (tako kot glavna junakinja iz pravljice, op. a.), pa vendar se zavedam, da to ni mogoče, zaradi česar včasih pridem v konflikt sama s sabo. Počasi začenjam razumeti, da četudi želim nekemu nuditi pomoč, določenim osebам ne morem pomagati, v kolikor le-te ne želijo sprejeti pomoči z moje strani«*).

V refleksijah pa je zaznati tudi »kritično« držo, ki kaže na omejujoč vpliv nekaterih sporočil pravljice, tudi v obliki stereotipov in celo predsodkov, kot pravi Š35: *»Zakaj mi po glavi hodijo samo princeske? Pa ja poznam še kakšno drugo pravljico kot pa Disneyjeve ... Potrebujem čas za razmislek, ker to ni moje življenje.«* Slednji (tako stereotipi kot predsodki) so povezani tudi s spolno specifično vlogo ženskega/moškega lika. Čeprav spolna specifičnost ni bila naš raziskovalni fokus, izbrane pravljice in nekatere refleksije kažejo na spolno specifične izbore, ki so večinoma zaznani kot omejujoči.

Največ študentk (5⁷) je izbralo pravljico Rdeča Kapica in se v njej poistovetilo z glavnim likom. Na drugem mestu sta Muca Copatarica (3) in Alica v čudežni deželi (3), nato pa so izbori večinoma individualni, pa vendar praktično vse lahko povežemo s spolno specifično vlogo ženske oz. moškega⁸ (v primeru dveh študentov). Pri izboru naj omenimo še, da so si nekateri izbrali tudi pravljice, ki niso bile splošno znane, ampak plod domišljije njihovih staršev.

Tako so tudi pozitivne/negativne lastnosti/sposobnosti glavnega/e junaka/inje precej spolno specifično obarvane⁹, kar je skladno s tem, kar v svoji raziskavi diskurzov ugotovi A. Troha (2024). Pri študentkah so kot pomembne izpostavljene predvsem sposobnosti junakov/inj, ki so povezane z izražanjem drže in emocij naklonjenosti, sprejemanja, razumevanja, tudi empatičnosti, poguma, modrosti (Š53): *».../ mi je vsebina zgodbe vlila predvsem poguma, dobrosrčnosti in solidarnosti, saj je miška bila pogumna ter takoj priskočila na pomoč, če jo je kdo potreboval. Tako se tudi jaz danes trudim nuditi pomoč vsem, ki jo potrebujejo.«*, (Š25): *»Želim si, da uspem tudi jaz tako navdihniti druge, da bi obnemeli (kot jih je Pepelka, op. a.). Pa ne zaradi oblačil, čevljev, make-upa ali frizure, temveč s pomočjo svoje osebnosti, pristnosti in modrosti.«* Izpostavijo pa tudi sposobnost shajanja z neprijetnimi emocijami, po drugi strani pa pretirano zaupanje – naivnost, nezaupanje v druge ljudi, sebičnost – egocentričnost, ki vodi v »pogubo« (Š12): *»Če drugim zaupaš, te slej ko prej razočarajo.«*

Lastnosti izbranih pravljicnih likov se izražajo preko njihovega vedenja/delovanja, ki služi kot modeliranje ustreznega vedenja,

⁷ Številke v oklepajih pomenijo število študentk, ki so dale podoben ali enak odgovor. Tam, kjer poleg pojmov ni številke, pa je bil tak odgovor zgolj eden.

⁸ Spolno specifična socializacija preko pravljic večinoma vsebuje tudi seksizem, kot ugotavlja Troha (2024), ki v svojem magistrskem delu predstavi izsledke raziskave Seksizem v otroških zgodbah, nagrajenih z zlato hruško, v kateri pokaže, kako se preko različnih diskurzov spolno specifično socializira, uokvirja, determinira in s tem omejuje ljudi glede na biološki spol določen ob rojstvu..

⁹ Ker v raziskavi nismo bili osredotočeni na spolno specifičnost, se bomo na tej točki razprave ustavili in ne bomo raziskovali te teme. Kljub vsemu pa se nam kaže kot pomembna, še posebej, če pomislimo, da gre v primeru socialne pedagogike za feminiziran poklic. Zatorej bi kazalo razmišljati o raziskavi, ki bi povezala motive za izbor poklica s spolno specifično socializacijo in poznejšimi življenjskimi odločitvami, izbranim življenjskim scenarijem. Zaviršek (2018) spolno specifične izbore poklica vidi kot nadaljevanje patriarhata oz. neopatriarhata, saj ugotavlja, da ima večina feminiziranih poklicev nižji družbeni status in posledično manjšo družbeno moč, ugled.

pri čemer poleg slednjega prednjači pripisovanje pomena lastnim izkušnjam, ki so v primerjavi za nasveti (iz pravljič) za študentke vseeno bolj relevantne. Vedenja, ki jih študentke pri junakih/njah najpogosteje izpostavijo kot zaželena, so povezana predvsem s pogumom za tveganje in pripravljenostjo na nove izkušnje (odprtost duha, ranljivost) ter tista, ki omogočajo vzpostavljanje in vzdrževanje dobrih bližnjih odnosov z drugimi (Š8): *»Všeč mi je, ker se lahko preko pravljič nevede začneš obnašati največkrat pozitivno in se obnašaš tako in delaš dobra dela kot lik, ki ti je všeč in po katerem se zgleduješ. Včasih poberemo tudi kakšno negativno karakteristiko iz pravljič, a kmalu ugotovimo, da vedno zmaga dobro nad zlom in da moramo biti dobri ljudje, da nas bodo imeli ljudje radi in se bomo z njimi dobro razumeli.«*

Kot pravi Frankl (2016), so (lepi) spomini na preteklost ena od najvarnejših oblik obstoja. Znotraj kategorije vpliva pa predstavljajo enega pomembnejših pojmov, ki študentke poveže z melanholičnim spominom na »dobre stare čase«, ko so imele še pravico do lastne pravljič in so bile s tem del soustvarjanja spominov. Š1 pravi: *»Ko se začnemo pogovarjati o pravljičah in o otroštvu, se zame odpre nov svet, novo poglavje, kar naenkrat pozabim na vse skrbi in obveznosti, ki jih imam, in se spomnim, kako lepo je bilo, ko smo bili vsi še majhni, ko smo se vsi skupaj igrali in skoraj nič kregali. /.../ Od lepih spominov se živi.«* Spomini na čas za pravljič so torej povezani s časom za bližino, odnos, povezovanje, pobeg v magični, fantazijski svet, svet, kot so ga takrat s pomočjo pravljič razumele. Bettelheim (1996, v Pawłowska, 2021) poudari, da so pravljič pravzaprav skoraj edini način, da svet in življenje približamo otrokom, kar priča o pomenu in vplivu le-teh predvsem v zgodnjem otroštvu¹⁰.

Znotraj kategorije glede zaznavanja in doživljanja vpliva pa smo identificirali še pojem Nenačrtno reflektiranje vpliva, pri čemer so udeleženske raziskave v večini izpostavile, da še nikoli prej niso razmišljale o povezavi med pravljič in življenjem, ki ga trenutno

¹⁰ Socializacijska vloga pravljič (sploh v obdobju zgodnjega otroštva) in tudi razlagalna, suportivna, preventivna ipd. pa odraslim nalaga še toliko večjo odgovornost za »ustrezen« izbor pravljič, ki naj ne bi utrjevale omejujočih ali celo stereotipnih prepričanj, vedenj. Kot opozarja Troha (2023), se o tematiki izbora pravljič (kot spodbudi antidiskriminatornim prepričanjem in praksam) pravzaprav zelo malo »govori«, zato obstaja »nevarnost« širjenja in utrjevanja stereotipnih, diskriminatornih (seksističnih) prepričanj, mišljenj in vedenj prav preko izbranih pravljič.

živijo (Š 44): *»Ker doslej nisem razmišljala o vplivu pravljič iz zgodnjega otroštva na moje sedanje življenje, mi odgovarjanje na tovrstna vprašanja predstavlja izziv. /.../ Ko kljub temu razmišljam o vplivu lika Sovice Oke na moje življenje, odnos do sebe, najdem nekaj vzporednic.«* Tako nenačrtno reflektiranje jim je omogočilo, da so opazile spreminjanje perspektive pomena pravljič glede na življenjsko obdobje ter prepoznale omejujoča sporočila pravljič v obliki težnje po doseganju idealov (kot npr. popoln izgled, zaljubljenost v partnerstvu, prijateljstvo kot zgolj izključno prijetna izkušnja ipd.), ki vpliva tudi na odnose, kot ugotavljajo Š12 (*»Sedaj, ko razmišljam nazaj, mi tudi ta koncept preobrazbe ne prinese dobrih spominov, saj se vedno počutiš, kot da se moraš za ljubezen spremeniti, pretvarjati in biti vedno najboljša verzija sebe, vendar se sedaj poskušam učiti, da je najpomembnejša ljubezen do samega sebe.«*), Š14 (*»Pravljič prav tako razdelijo ženske na lepe in grde, njihova usoda pa tako ni odvisna od njihove inteligence in sposobnosti, ampak od njihovega izgleda, ki privabi moški lik, ki se v dekle zaljubi na podlagi njenega izgleda in jo odreši. Pravljič tako mladim deklicam pošiljajo sporočilo, da lahko v življenju uspejo le zaradi svojega izgleda, in še to s pomočjo druge (moške) osebe, ki jih opolnomoči.«*) in Š29 (*»Predvsem se mi zdi, da je bil to še en način (pravljica, op. a.), da sem podzavestno prevzela vlogo pridne punčke, ki se je od mene pričakovala. Vrednote, omenjene v pravljičah, so zagotovo ostale z mano«*).

Odgovori poleg zavedanja o omejujočih vplivih sporočil pravljič kažejo tudi na tendenco preseganja teh sporočil, torej na željo po spremembi, preoblikovanju otroških prepričanj. Kar potrди potencial pravljič, kot o tem Stewart in Joines (2015), kot (terapevtskih) »pripomočkov« za samoraziskovanje in posledično osebni razvoj. Slednje pa je tako rekoč predpogoj tudi za profesionalno rast v poklicih pomoči (Guggenbühl-Craig, 1997; Klemenčič, 2006).

Zaznavanje lastne vloge v odnosih z drugimi

V zvezi z drugim raziskovalnim vprašanjem glede lastne vloge v odnosih z drugimi smo sprva identificirali pojme, ki se povezujejo z vlogami v družini. Večinoma so študentke prepoznale povezavo med posameznimi liki iz pravljič in vlogami, ki so jih zavzemale v odnosih v družini, pa vendar je zelo zgovoren tudi citat, ki priča

o odsotnosti pravljič v otroštvu in v katerem je prepoznati zavedanje o vplivu te odsotnosti na lastno vlogo v odnosih z drugimi (Š 38): *»Ne imeti pravljič, o kateri bi lahko sedaj pisala, lahko prav tako povežem s svojimi socialnimi vlogami, ki sem jih imela v življenju.«* Sicer pa študentke v navezavi na posamezne izbrane like najpogosteje omenjajo vlogo mame/starša ali odgovorne/ga starejše/ga sestre/brata v odnosu do mlajših sorojencev/k (23), pojavljajo pa se tudi vloge kot: reševalka – pomagalka oz. rešiteljica (13), povezovalc staršev (mediator) (5), »mirovnik«/mirovna posrednica (4), (spolno stereotipno) »pridna punčka«/priden otrok (4) – kot v primeru Š14 (*»Moja vloga v družini je bila stereotipno ženska vloga pridne punčke, saj pri odločitvah nisem sodelovala, ker se mi je zdelo samoumevno, da se drugi odločajo namesto mene.«*), zaščiteni mlajši (2) – Š44 (*»Kakor Sovica Oka sem jaz, najmlajša v družini, precej časa veljala za »malo Barbi«, še vedno imam občutek, da sem zavarovana, zaščiten, da sem najmlajša sestra, do katere bodo člani moje družine vedno imeli še posebej zaščitniško vlogo.«*), upornica, »samorastnik«, terapevtka.

Večino identificiranih vlog lahko povežemo tudi s pomembnimi značilnostmi profesionalnih vlog (odgovorni, rešitelj mediator, mirovnik, terapevt, vodja ...), ki se jih pričakuje v poklicih pomoči, pa vendar si le-teh v otroštvu študentke niso izbrale prostovoljno in zavestno, poklic pa naj bi si. Ravno ta povezava med vlogo, dodeljeno v družini že v zgodnjem otroštvu, in izbiri poklica lahko kaže na nezavedne motive za izbor, o katerih govori Guggenbühl-Craig (1997).

V okviru kategorije zaznavanja lastne vloge smo identificirali tudi pojem družinskih značilnosti, ki vplivajo na izoblikovanje vlog v odnosih s pomembnimi drugimi. Opaziti je razlike pri vlogah v družini v primeru posameznic, ki prihajajo iz velike družine (4), v primerjavi s tistimi, ki ne – v veliki družini so še bolj izrazito prisotne vloge, kot so npr. nadomestni starš, mediator, rešitelj, povezovalc ... Ena od precej prisotnih družinskih značilnosti so tudi (pre)visoka/(ne)realna pričakovanja s strani staršev, ki jih študentke doživljajo predvsem kot pritisk (10) in so v zgodnjem otroštvu posredovana preko primerjav z določenimi liki iz pravljič (snažna kot Muca copatarica, lepa in pridna kot princeska ipd.). Pritisk nerealnih/previsokih pričakovanj prispeva k občutkom

manjvrednosti ali celo nevrednosti, saj otroci v takih primerih ponotranjijo sporočilo, da niso nikoli dovolj dobri (Milivojević, 2008; Milivojević idr., 2015; Stewart in Joines, 2015). Ob tem se nam zastavi vprašanje, ali je tudi ta občutek manjvrednosti/nevrednosti lahko eden od nezavednih motivov za izbor poklica. Na slednje je opozorila Zaviršek (2018), ki v svoji raziskavi ugotavlja, da se študentke socialnega dela za poklic velikokrat odločajo tudi zato, da bi si pridobile moč za reševanje težav znotraj primarne družine¹¹. Pridobivanje osebne moči kot motiv za izbor poklica izpostavi tudi Guggenbühl-Craig (1997), ko se sprašuje, ali gre pri poklicih pomoči za moč ali premoč. To vprašanje je še toliko bolj aktualno v primeru sicer manjšine študentk, kjer naletimo na izrazito disfunkcionalnost družin: nasilje v družini, alkoholizem v družini, prezaščitniški odnos staršev (sorojencev).

Vlogo v odnosih s pomembnimi drugimi poleg številčnosti družine opredeljujejo tudi vloge staršev, ki procesu primarne socializacije služijo kot modeli. Študentke največkrat opredeljujejo starševske vloge kot spolno specifično tradicionalne (7) in to argumentirajo s pomočjo delitve dela (gospodinjskih in drugih opravil) v družini. Nekatere poročajo o enakovredni delitvi, pa čeprav je tudi pri slednjih mestoma zaznati spolno specifičnost¹² (npr. košnja trave je rezervirana za očete, kuhanje večinoma za mame). Doživljanje starševskih vlog s strani študentk je pretežno črno-belo; bolj kot so vloge tradicionalne, bolj omejuječe jih doživljajo. Slednje gre pripisati razvojnemu obdobju, v katerem študentke so in katerega naloga je preizpraševanje »družinskih temeljev in vrednot«, iskanje lastne (družinske) vrednotne usmeritve, hkrati pa lahko kaže tudi na prisotnost t. i. retradicionalizacije, ki pomeni »nadaljevanje zgodovinske neenakosti v razmerju moči med ženskami in moškimi z novimi sredstvi¹³« (Zaviršek, 2018, str. 176), in neopatriarhata kot

¹¹ Sicer občutkov nemoči ne moremo enačiti s temeljnim občutkom manjvrednosti/nevrednosti, pa vendar slednja vedno spremlja tudi občutek pomanjkanja moči, da bi lahko vplival na svoje življenje.

¹² Tudi v tem primeru spolna specifičnost ni bila naš fokus, pa vendar se je izkazala kot pomembno omejujoča.

¹³ (/.../; ideje, da današnjim moškim primanjkuje »moških hormonov«, zato so vse bolj poženski in nagnjeni k homoseksualnosti; ideje, da so ženske učiteljice škodljive za fante, saj ovirajo njihov »zdrav« razvoj, ipd.) (Zaviršek, 2018, str. 176)

procesa, »v katerem različni diskurzi in akterji poskušajo v globalnih razmerjih neoliberalizma restavrirati tradicionalno »ženskost« in tradicionalno »moškost« (Zaviršek, 2018, str. 176). Restavracija pa naj ne bi temeljila več na tradicionalni ideologiji odvisnih, šibkejših in manjvrednih žensk, temveč na ideologiji preveč emancipiranih žensk, »ki so pozabile na svoje temeljno poslanstvo« (prav tam, str. 176). V primeru socialne pedagogike (pa tudi drugih poklicev pomoči v Sloveniji) gre za feminiziran poklic z nižjim družbenim statusom (Bogdan Zupančič, 2021), ki se napaja tudi v tradicionalnem skrbstveno-vzgojnem poslanstvu žensk in še kako odraža »poskus« ženske emancipacije, ki se obrne v njeno nasprotje. Gre za paradoks, na katerega opozarja Zaviršek (2018), ko neopatriarhat vrednote formalne enakosti obrne proti ženskam.

Na zaznavanje lastne vloge v odnosih z drugimi pa lahko odločilno vplivajo tudi emocije, povezane z njimi. Pri študentkah se kažejo različni strahovi, kot so strah pred zavrnitvijo (sram) (9), strah pred konflikti (9) in strah pred izpostavljanjem (5), katerih skupne točke bi lahko bile občutki manjvrednosti, drugačnosti (čudnosti), kot pravi Š35 (*»Jasno je, da ona vsekakor ne spada tja, saj je drugačna od vseh. Tako sem celo svoje otroštvo in svoja najstniška leta mislila tudi jaz. Pogosto sem se znašla v situacijah, kjer sem se počutila nenormalno, kot oseba, ki ne pripada nobeni družbi, čudno in prav posebno¹⁴«*), in v vedenju, ki je povezano z željo po uganjanju drugim (zapoved »ugajaj drugim« kot način preživetja, za katerim je prepričanje, da je posameznik vreden, dokler ugaja drugim, tudi če se pri tem izčrpa (Stewart in Joines, 2015)).

Prisotno je tudi razočaranje (6), npr. pri Š3 (*»/.../ tako sem se trudila, zaupala sem, pa sem bila izdana«*), ki je pogosto posledica idealizacije in otroških fantazij, ki vsebujejo nerealna (visoka) pričakovanja (Milivojević, 2008). Nekatere študentke (4) se preizprašujejo o lastni sposobnosti izražanja ljubezni/naklonjenosti in o pomenu samoljubezni (samosprejemanja). Med opisi, ki se

¹⁴ Študentka citat še nadaljuje, vendar je drugi del bolj refleksija in razmejitev med preteklostjo in prihodnostjo, ki se na kategorijo le posredno navezuje, zato smo ga umestili v opombo: *»Vendar sem sčasoma ugotovila, da biti »čuden« ne pomeni nič slabega. Mogoče se v celotni svoji »čudaškosti« celo bolj najdeš kot pa s konstantnim strahom, da nekomu ne boš všeč, ker nisi ravno tak kot on. Tako so me že kot otroka ganile tudi besede mačka, ki je Alici dejal: »Seveda si nenormalna, če ne – ne bi prišla tako daleč«.*

nanašajo na odnose z drugimi, je zaznati tudi jezo na starše, pri večini študentk pa bi glede na opise čustev, vedenj, odnosov lahko prepoznali tudi dobršno mero sočutja do drugih, ki naj bi se v profesionalnih odnosih dopolnjevalo z empatijo, kot jo definira Mili-vojevič¹⁵ (prav tam).

Ker so konflikti sestavni del odnosov, ni presenetljivo, da so bili del refleksij študentk, povezanih z vlogami v odnosih z drugimi. Večinoma so študentke (23) izpostavljale strategije soočanja in reševanja, ki bi jih lahko opredelili kot umik, ki je eden od petih načinov, kot jih naštevata Lamovec (1991) in Iršič¹⁶ (2010). O umiku govorimo, kadar se posameznik fizično ali psihično umakne, tudi zato, ker odnos/posameznik v odnosu ni dovolj pomemben (Iršič, 2010). Lahko pa gre za umik iz strahu pred soočanjem, zavrnitvijo, kot o njem govori Lamovec (1991), ko se eden od posameznikov umakne, da bi se konfliktu izognil in s tem ne bi doživel neprijetnosti zavrnitve. Kot je sklepati, tak način ne omogoča učinkovite razrešitve konflikta – konflikt vztraja ob pretvarjanju, da ga ni.

Poleg umika pa smo pri nekaterih študentkah (5) lahko prepoznali t. i. miren način reševanja konfliktov, ki bi se ga dalo povezati tudi z družinsko vlogo mirovnika, nekoga, ki gladi, skrbi za dobro vzdušje v družini. Tudi pri tem načinu – izglajevanju (Iršič, 2010) – posamezniki, vpleteni v konflikt, ne pridejo do rešitve, pač pa eden od vpletenih poskuša pomiriti vzdušje in hkrati izgladiti konflikt. Ob tem se pogosto počuti nemočnega, medtem ko so drugi ljudje radi v njegovi bližini, saj poskrbi za boljše vzdušje. Pri tem Lamovec (1991, str. 66) poudarja, da taki posamezniki menijo, »da konflikti odnosu škodujejo, zato se raje odrečejo svojim osebnim ciljem v (zmotnem) prepričanju, da na ta način rešujejo odnose«.

¹⁵ Empatija je »spособnost predstavljati si, kako druga oseba doživlja določeno situacijo« (Mili-vojevič, 2008, str. 117). Pomembno jo je razlikovati od simpatije, ki pomeni so(ob)čutenje in se kaže tako, da se »subjekt odzove z emocijo zato, ker objekt nekaj občuti – žal mu je, ker je objektu neprijetno /.../« (prav tam, str. 117).

»/.../ pri empatiji subjekt poskuša občutiti isto, kot čuti objekt, da si približa notranje doživljanje, za katero domneva, da ga doživlja drugi. /.../ Pri simpatiji lahko subjekt čuti drugo čustvo kot objekt (na primer mu je žal, da se je objekt osramotil), pri empatiji pa subjekt poskuša občutiti isto čustvo, ki ga občuti objekt. Za empatijo ni potreben odnos simpatije niti ni potrebno, da bi subjekt odobral določeno ravnanje objekta, tako da na primer zaporniški psiholog z empatijo poskuša razumeti tudi morilskega manijaka.« (prav tam, str. 2008)

¹⁶ Poleg umika avtorja opredelita še izglajevanje, prevlado, kompromis in razreševanje.

Sprašujemo se, koliko so prepričanja glede konfliktov tudi posledica vpliva pravljic, ki s svojo črno-belo logiko pogosto utrjujejo prav disfunkcionalne načine soočanja z njimi, še posebej za dekleta oz. ženske, ki v pravljicah skoraj nikoli niso jezne in agresivne. Hkrati pa se nam postavlja tudi vprašanje, kaj zaznana prepričanja in načini reševanja konfliktov – umik in izglajevanje – pomenijo za bodoče poklicno udejstvovanje študentk, ki bodo delovale pretežno na področju »konfliktnih odnosov«. Menimo namreč, da doživljanje konflikta kot osebne grožnje lahko močno zaznamuje strokovnega delavca in njegova ravnanja v poklicnem pa tudi v zasebnem življenju. Vsekakor pa je tovrstna informacija še kako pomembna za izvajalce usposabljanja, ki naj bi študente opremili z bolj učinkovitimi načini spoprijemanja s konflikti¹⁷. Deloma je željo po tem, da bi bile uspešnejše pri soočanju s konflikti, razbrati tudi iz zapisov nekaterih študentk (8), ki poudarijo pomen pridobivanja (neprijetnih) izkušenj in s tem »trde kože«. Pa vendar je potrebno tem izkušnjam dodati tudi konceptualni okvir, znanje za ravnanje, kar je odgovornost tistih, ki usposablajo/izobražujejo/zaposlujejo. »Trda koža« se lahko namreč interpretira na mnogo različnih načinov, tudi kot oblika disfunkcionalnih obrambnih mehanizmov, ki niso v prid konfrontaciji (Lamovec, 1991), ampak lahko zgolj poglobljajo konflikte in posledično nestrokovna ravnanja.

Analiza je pokazala, da se pri večini študentk pojavi izrazito razlikovanje med zaznavanjem vloge v družini in zaznavanjem vloge v izvenzdržinskih odnosih. Izpostavljeni so sicer večinoma prijateljski odnosi, ki jih študentke doživljajo kot pestre, raznolike in bolj sproščene, pa vendar hkrati še vedno zaznavajo nekatere izzive tudi pri le-teh. Večkrat je izpostavljena lastna naivnost – vera v dobro ljudi (6), ki jo utelešajo tudi liki iz izbranih pravljic, sedaj pa jo študentke vidijo kot problematično, saj temelji na prepričanju, da je svet pravičen, da se (kot Š8) »dobro z dobrim vrača«, ali v veri v dobro (kot Š52): »Verjamem v dobro ljudi«. Gre za otroške fantazije, ki jih pravljice seveda utrjujejo in v otroštvu delujejo pomirjujoče,

¹⁷ Eden takih je konfrontacija (Lamovec, 1991), pri kateri so posamezniki sposobni videti in doživeti konflikte kot možnost izboljšanja odnosa, pri čemer so pozorni na to, da sprejmejo samo tisto rešitev, ki je zadovoljliva za vse vpletene v konflikt, hkrati pa omogoča tudi ustrezno sprostitve čustvene napetosti.

v odraslosti pa so pogosto vir razočaranj, saj na podlagi izkušenj ugotovimo, da (včasih) ni tako. Poleg naivnosti se v odnosih z drugimi študentke zaznavajo tudi kot altruistične (2), solidarne (5), sprejemajoče in hvaležne (7), kar včasih vodi do tega, da same sebe vidijo kot »sužnje« za druge oz. (kot temu pravi Š13) »*Sem kot ena Marija Pomočnica, kar mi včasih ni všeč.*« Nekatere izpostavijo, da si v odnosih želijo navdihniti/očarati druge tudi s prevzemanjem vlog, ki se od njih pričakujejo. O tem pravi Š29: »*Predvsem se mi zdi, da je bil to še en način (pravljica, op. a.), da sem podzavestno prevzela vlogo pridne punčke, ki se je od mene pričakovala. Vrednote, omenjene v pravljičah, so zagotovo ostale z mano.*«

Kot zadnji med identificiranimi pojmi v kategoriji glede zaznavanja lastne vloge v odnosih z drugimi je Pomembni elementi/vrednote in pričakovanja v intimnih odnosih (do sebe in drugih). Študentke za kakovostne (intimne) odnose z drugimi kot pomembne izpostavljajo predvsem zanesljivost (9), varnost (8), zaupanje (6), enakovrednost (3) in vzajemnost (2). Težave, ki ovirajo dobre odnose, pa so povezane predvsem z nezaupanjem (7), »nezmožnostjo« postavljanja meja (7), v ozadju katere so želja po ugajanju, strah pred konflikti in zavrnitvijo. Nekatere menijo, da so stalno na voljo za pomoč (11), da prevzemajo preveč skrbi za odnose (6), kar na dolgi rok izčrpava, razočara, saj ni občutka vzajemnosti, pa vendar nimajo moči, da bi kaj spremenile, saj nikogar ne želijo prizadeti.

Izpostavljene težave so le podaljšek tistih, ki se pojavljajo znotraj družine in smo jih že povezali tudi z (nezavednimi) motivi za izbor poklica, ki obeta več znanj s področja reševanja konfliktov, postavljanja meja in posledično pridobivanje moči v odnosih z drugimi, na kar opozarjata tako Zaviršek (2018) kot Guggenbühl-Craig (1997). Izkušnje, ki izhajajo iz težav, omogočajo usvajanje veščin, ki so sicer večinoma koristne za delo z ljudmi, vendar le, če jih ozaveščamo, reflektiramo in nato uporabljamo kot pomoč, podporo pri opolnomočenju in ne za pridobivanje premoči v odnosih z uporabniki. Menimo, da so orodja za ozaveščanje in refleksijo ter posledično ukrepanje v zvezi z uvidi pri tem nujni sestavni del študijskih programov za poklice pomoči.

Odnos do sebe

Tretja kategorija nam pomaga razumeti, kako študentke zaznavajo same sebe, in zajema pojme: *pozitivne osebnostne lastnosti*, »*negativne*« *osebnostne lastnosti*, *pozitiven/negativen odnos do življenja*, *pravlјice kot čustveno opismenjevanje in terapevtski učinek pravlјic*.

Pozitivne osebnostne lastnosti¹⁸/sposobnosti, ki jih izpeljejo iz razmišljanja o izbranih likih iz pravlјic, vidijo v lastnih sposobnostih, da si vzamejo čas zase in za sebi pomembne stvari (10), da se učijo postavljanja meja v odnosih (4), da presodijo, preden tvegajo (2). Analiza pokaže tudi pomembnost samozaupanja (3), samostojnosti (3), sposobnosti organiziranosti oz. strukturiranja dela/časa (to namreč predstavlja varnost) (3), pomen osebne rasti – razvojne naravnosti in (naivnega) optimizma ter smisla za humor. V povezavi z bodočo zaposlitvijo pet študentk omeni tudi pomen sposobnosti samoreflektiranja, ki jim omogoča usmerjenost na cilje, boljšo skrb zase, uglašenost s sabo ter posledično več moči za odločanje in izbiro. Podobno kot Klemenčič (2006) tudi sami menimo, da je sposobnost (samo)refleksije ena od temeljnih profesionalnih kompetenc, ki pa hkrati opomni na eno pomembnejših dilem v povezavi z osebnostnimi lastnostmi. Slednjo pogosto navajamo v povezavi s sposobnostjo empatije (primerjaj z Bogdan Zupančič (2021)), namreč koliko se empatije oz. v našem primeru refleksije lahko priučimo in koliko je je že del osebnosti, osebnostnih lastnosti ter seveda, kaj to pomeni za sam izbor kandidatov za študij¹⁹.

Ena od študentk, ki si je izbrala pravlјico Alica v čudežni deželi, je izpostavila lastno izkušnjo »čudnosti« kot pomemben prispevek k svoji osebnostni rasti. V tem primeru izkušnjo »čudnosti« vidimo kot kritično situacijo, iz katere se je omenjena študentka lahko veliko naučila, kar je prispevalo k rasti, ki jo omenja, in ji bo lahko koristila tudi pri profesionalnem delovanju. Pa čeprav tako kot Gottlieb (2020) tudi sami menimo, da lastna izkušnja ni nujni predpogoj za uspešno profesionalno delovanje (saj bi sicer lahko delali z obsojenci le v primeru, da bi tudi sami zagrešili kazniva

¹⁸ Pojem zajema tako lastnosti kot sposobnosti, saj študentke v zapisih niso jasno ločevale lastnosti od sposobnosti, prej nasprotno, medsebojno so jih prepletale.

¹⁹ Gre morda za predispozicijo, ki naj bi jo kandidati/ke že posedovali/e, preden začnejo študirati, in kako bi jo lahko zagotavljali/e?

dejanja, ipd.), bolj pomembna je vsekakor sposobnost empatije. Temelj zanjo je empatija do samega sebe (samoempatija) (Juul in Jensen, 2010), ki se lahko kaže tudi v sprejemanju in integraciji dobrih ter slabih lastnosti pri samem sebi in posledično sprejemanju odgovornosti za vedenja, ki jih želimo spremeniti. Gre za dolgotrajen proces, ki je povezan s pridobivanjem osebnih in profesionalnih izkušenj, te pa so potem izhodišče za spremembe, ki jih želimo zaradi sebe, ker se sprejemamo in spoštujemo.

Tako je osebno in profesionalno v poklicu socialnega pedagoga (in drugih sorodnih poklicih) vedno tesno prepleteno (prav tam) in ravno zato se nam je zdelo pomembno predstaviti tudi zavedanje osebnostnih lastnosti. Poleg pozitivnih so študentke v zapisih izpostavile tudi »negativne²⁰« osebnostne lastnosti v povezavi z liki iz pravljic, ki jih vidijo v: naivnosti (12), želji po uganjanju (10), ustrežljivosti (3), kar je v pravljicah večinoma predstavljeno in sprejeto kot nekaj dobrega, zaželenega, do česar so študentke kritične. Kljub temu pa je pri nekaterih posameznicah zaznati lastnosti, ki kažejo na vlogo žrtve in/ali rešitelja v dramskem trikotniku psiholoških iger²¹ (Karpman, 2014), in posledično odpisovanje lastnih sposobnosti (Stewart in Joines, 2015) z navajanjem vedenj, kot so: pritoževanje (jamranje), izražanje lastne stiske kot obremenjevanje drugih, pretirana zaupljivost, težave s postavljanjem meja, zamujanje, zadržanost pred novim, kot je pri Š3 (*»To se ne spodobi za princese«*), neupoštevanje osebnih meja, skrb za druge (pred sabo) kot pri Š51 (*»Želim si le pomagati drugim, biti dobra do njih in postaviti druge na prvo mesto«*) in Š13 (*»Sama sem vedno pripravljena pomagati drugim in biti tam za njih. /.../ Če mi oseba pokaže empatijo in človečnost, bom pomagala brez zadržkov.«*), odnos do sebe, pogojevan z

²⁰ Navednice uporabljamo zato, ker želimo relativizirati in »omehčati« pridevnik negativne; sami namreč menimo, da imajo vse lastnosti neko razlago, vzrok, celo funkcijo, podobno kot emocije, zato jih težko opredelimo kot zgolj negativne ali zgolj pozitivne – nekatere od naštetih v določenih kontekstih in situacijah lahko opredelimo tudi kot pozitivne, gre pa pri izboru pridevnika za percepcijo lastnosti s strani študentk. Prav tako želimo poudariti, da »negativne« lastnosti niso razlog/izgovor, da nekoga obsojamo/kategoriziramo oz. da nekdo na podlagi izgovora, da je to njegova slaba lastnost, ravna nasilno, neetično ipd.

²¹ Karpman (2014) v svoji knjigi natančno razloži koncept psiholoških iger, ki jih ljudje nezavedno igramo v medsebojnih odnosih s pomočjo osnovnega dramskega trikotnika, v katerem sodelujejo preganjalec, žrtev in rešitelj, ki naj bi se z ozaveščanjem in izstopanjem iz iger pretvorili v asertivneža, negujočega in ranljivega.

odnosom drugih, kot pri Š32 (*»Ne želim razočarati staršev.«*), strah tvegati in polno živeti, pomanjkanje samospoštovanja (10) (pri čemer samosprejemanje in samospoštovanje vidijo kot garaško delo na sebi). Velika večina v zapisih vsaj posredno izrazi tudi željo, da bi te lastnosti spremenile, se izboljšale, pa vendar je deloma zaznati tudi vdanost v usodo, da takšne pač so (žrtev). Verjetno je ta razdvojenost, ki se na eni strani kaže v kritični drži do naštetih lastnosti in na drugi v vdanosti v usodo in sprejemanju le-teh, posledica kolizije med vrednotami v pravljici (ki marsikatero od naštetih lastnosti izpostavi kot pozitivno²²) in vrednotami, ki jim želijo slediti kot odrasle, samostojne ženske, osebnosti.

Tako pozitivne kot negativne lastnosti pa se kažejo v pozitivnem/negativnem odnosu do življenja. Če si sposodimo prisposodbo »okna v svet« (Stewart in Joines, 2015), ki jo uporabljajo v transakcijski analizi, in jo povežemo z naštetimi osebnostnimi lastnostmi, lahko ugotovimo, da gre za držo, ki izraža stališče, da so drugi boljši od mene, jaz nisem OK (OK–), drugi pa so (OK+). Gre za držo, ki izraža splošen odnos posameznika do sebe, drugih in sveta, in se lahko kaže preko pretirane želje po ugajanju drugim, ki vključuje samožrtvovanje, samozatajevanje, nezaupanje vase in nespoštovanje samega sebe (prav tam). Kljub temu da je pri večini študentk (13), ki na neposreden/posreden način opišejo to držo, pogled nase in na svet, prisotna želja po tem, da bi se tudi same počutile OK (drža jaz sem OK (OK+), ti si OK (OK+)), pa ugotovitev podkrepi dejstvo, da je eden od motivov za izbor poklica tudi, najti načine za pomoč sebi. Večina namreč slednje celo pričakuje od študija – da jih bo le-ta opremil za to/spodbudil k temu, da se bodo (po delu na sebi) počutile boljše same s sabo, kot to zapišeta Š26 (*»Med študijem imamo veliko priložnosti za delo na sebi, kot je recimo tudi ta vaja. Je pa res, da je teorija nekaj, praksa pa meni večkrat »šepa«, saj že dlje časa delam na tem, da bi se bolje počutila v svoji koži, pa nisem ravno zadovoljna z napredkom.«*) in Š 14 (*»Za ta poklic sem se odločila,*

²² Pretirana skrb za druge na račun lastne dobrobiti (Pepelka, Sneguljčica, Muca Copatarica ipd.), brezpogojna pomoč drugemu (Pocahontas), naivnost – pretirano zaupanje v dobro vseh (ljudi) (Rdeča kapica) itd.

ker nočem biti več v pasivni vlogi, tako kot marsikatera ženska vloga v pravljici, ki samo čaka, da jo nekdo odreši²³.«).

Med zapisi študentk je seveda najti tudi take, ki izražajo t. i. »realni optimizem« in držo jaz sem OK, ti si OK. Študentke izpostavijo, da je kljub nevarnostim lepo živeti (4), da ima v življenju pomembno vlogo samosprejemanje, ki omogoča več avtonomije (2), da so problemi rešljivi in da pri tem pomagajo tudi pristopi v obliki pozitivnih afirmacij, kot pravita Š7 (*»Po dežju vedno posije sonce«*) in Š5 (*»Na koncu dneva imaš vedno samega sebe, tudi ko ti drugi niso pripravljeni pomagati«*).

Stewart in Joines (2015) trdita, da je drža jaz sem OK, ti si OK edina zdrava drža, ki temelji na stvarnosti in je temelj za osebno in posledično tudi strokovno avtonomijo²⁴. Prav zato bi bilo smiselno v usposabljanja za poklice pomoči vključevati vsebine in aktivnosti, ki bi omogočale razvoj strokovnjakov z zdravo (življenjsko) držo.

Z vajo Moja pravljica (prav tam) smo želeli spodbuditi refleksijo in s tem osebni ter poklicni razvoj tudi v smeri izboljšanja samovrednotenja (Š10): *»Zgodba mi je nekako dala vedeti, da je življenje, ki ga živim, odsev odnosa, ki ga gojim do sebe, torej tako kot v pravljici /.../ ima vsaka žival neko svojo lastno vrednost, jo imam tudi jaz, ki se kaže v tem, da se cenim, spoštujem ter poznam svoje vrednote.«* Hkrati pa smo ponudili priložnost za čustveno opismenjevanje in terapevtsko učinkovanje (Š17): *»Mogoče si samo želim biti taka kot Pocahontas – si upati, verjeti sama vase, ne odstopati od svojih vrednot, pomagati. Tako mi je pravljica v navdih in uteho.«* Pri tem gre za **učenje** (samo)sprejemanja, tolerantnosti, strpnosti, empatije, solidarnosti,

²³ Morda pa se preusmeri zgolj fokus fantazije o odrešitvi, prej je čakala, da jo odreši nekdo, sedaj pa to pričakuje od poklica, študija, ki ga je izbrala.

²⁴ Menimo, da lahko na različnih področjih in v različnih situacijah sicer zavzemamo različne drže, pa vendar je večinoma opaziti in prevladujoč način. Tako je recimo mogoče, da se nekdo počuti vreden le kot strokovnjak in bo zato morda na profesionalnem področju večkrat izhajal iz drže *jaz sem ok*, vendar pa se pogosto potem zaplete pri odnosu do drugih. Če sem v osebnem življenju večinoma v držki *jaz nisem ok, drugi so ok*, potem je lahko strokovno področje kompenzacija in grem iz te drže v nasprotno, v kateri sem jaz ok, drugi (strokovnjaki) pa niso. In to je problematika, na katero opozarja tudi Guggenbühl-Craig (1997), ko želimo na poklicnem področju reševati osebne težave, ki izhajajo iz občutkov manjvrednosti. Veščine, ki jih razvijemo ob držki, da nismo ok, nam sicer v poklicih pomoči lahko pomagajo in so koristne za opravljanje dela, če jih uporabljamo zavestno in premišljeno, ob osebnem napredku glede samovrednotenja. Zavedanje o možnosti spremembe glede življenjske naravnosti/drže je še kako pomembno za *snovalce* usposabljanj za poklice pomoči, saj le na tak način v ta usposabljanja lahko vključimo vsebine, ki podpirajo procese proti zdravi – *jaz sem ok, ti si ok* – (življenjski) držki.

samoregulacije čustev, soočanja s stresom, reševanja konfliktnih situacij /problemov, samo(s)poznavanja, izboljšanja odnosa do sebe, poleg tega so pravljice **priložnost za spreminjanje prepričanj** in posledično čustev in vedenj, ohranjanje stabilnosti (ravnovesja), sočutja do sebe ter omogočajo **krepitev odpornosti** na trpljenje oz. boljše shajanje z odtujenostjo (»čudnostjo« – kot Alica).

Izbira poklica (in druge življenjske izbire)

Četrta kategorija nam pomaga odgovoriti na zadnje raziskovalno vprašanje glede nakazovanja povezave med izbiro poklica ter izbrano pravljico in jo opredeljujejo naslednji pojmi: *motivi za izbiro poklica, vodila za delo, sposobnosti/lastnosti, pomembne za opravljanje poklica, profesionalni fokus socialne pedagogike, druge življenjske izbire.*

Med motivi za izbiro poklica prav gotovo prevladuje **želja po pomoči drugim** (celo pomoč drugim kot smisel življenja, delati s srcem kot smisel življenja) (31), kot je to pri Š3 (*»S prepričanostjo in z željo po pomoči bi jim rada (uporabnikom, op. a.) pokazala, da se vse da, če se resnično želi«*). Že v povezavi s predhodnimi ključnimi kategorijami in nekaterimi identificiranimi pojmi smo odpirali vprašanje o zavestnosti izbora poklica in o zavedanju lastnih motivov za izbor. Študentke sicer kažejo zavedanje motivov, vendar se večinoma ne poglobljajo v vzroke za le-te. Poleg psiholoških vzrokov, ki izvirajo iz osebnih prepričanj in življenjske drža (Stewart in Joines, 2015), lahko te rezultate povežemo še z enim od pojavov sodobne družbe, ki se kaže v bivanjski praznini (Frankl, 2016). S preusmeritvijo pozornosti v skrb za druge lahko posamezniki (na novo) najdejo smisel življenja, ki je po Franklu (prav tam) eden od treh²⁵ mogočih, in se na tak način izognejo frustriranosti ob bivanjski praznini. Preko skrbi za druge lahko pridemo do potrditev (lastne vrednosti) (Frankl, 2016; Stewart in Joines, 2015), zato ni presenetljivo, da so študentkam pri odločitvi za poklic pomembne tudi potrditve uporabnikov (26), ki se kažejo preko naklonjenosti le-teh ali pa na

²⁵ Poleg smisla v lastnem poklicu ljudje najdejo smisel še v intimnih odnosih z drugimi (tudi v skrbi za druge) in/ali pa v skupnem trpljenju (Frankl, 2016). V našem primeru bi lahko rekli, da se v poklicu združita pravzaprav vsaj dva smisla (če ne že kar vsi trije), saj se v socialni pedagogiki strokovni delavci poklicno ukvarjajo z odnosi (s skrbjo za druge). Torej opravljajo poklic (1.), v katerem vidijo smisel, saj se lahko ukvarjajo z odnosi (2.), ki jim predstavljajo osrednji smisel, hkrati pa so včasih z njimi tudi v procesu trpljenja (3.).

bolj posreden način, kot sprememba na bolje (Š45): *»Pravljico bi povezala z izbiro poklica, saj mislim, da je zvezdica Zaspanka pri tem, ko je pomagala razbojniku Ceferinu, delovala zelo socialno pedagoško. Prisluhnila je razbojniku Ceferinu in mu pomagala pri njegovi težavi. Razbojnik ji je bil hvaležen, naklonjen in je tako spremenil svoje življenje.«*. Nekatere so izpostavile lastno radovednost in željo po raziskovanju v interakcijah z ljudmi (5) ter pomen prekrivanja osebnih in profesionalnih vrednot in prepričanj (5), kot so prostovoljstvo, altruizem, »vera« v ljubezen, saj (Š46) *»Ljubezen zmaga«*, zaupanje v doseganje zelenega (Š16): *»Vse se da, če se resnično želi«*. K odločitvi za poklic pa je prispevalo tudi zavedanje nekaterih osebno-stnih lastnosti, življenjskih vlog, pomembnih zanj (2), kot pravi Š19 (*»Vem pa, da bom vedno rada prevzemala vlogo rešitelja, kar se mi zdi povezano tudi z izborom poklica, ki ga želim opravljati. Že celo življenje namreč zelo rada vplivam na ljudi, mislim, da večinoma v dobrem smislu. Rada sem tista, ki nekomu pomaga, rada sem tista, ki ji ljudje zaupajo, in rada sem tista, h kateri se ljudje zatečejo, kadar jim je težko.«*), ter močna lastna želja, ki je botrovala temu, da je bila to prva avtonomna odločitev, kot pravi kot Š43 (*»Morda sem le rabila čas, da sem spoznala, da mora v življenju, ki se ne dogaja v pravljici, ta »čudežna« rešitev priti iz nas samih. In tudi je prišla. Tako kot v najnovejši adaptaciji Motovilke. Malo več kot leto nazaj sem tako naredila velik korak v svojem življenju. Odločila sem se slediti srcu in podreti zidove, ki so mi to onemogočali. Odločila sem se za študij /.../. Odprl se mi je popolnoma nov svet. V meni so kljub začetni negotovosti začele rasti ideje, ki jih prej nikoli ni bilo. Postala sem samozavestnejša, začela sem bolj zaupati vase in naredila stvari, za katere si prej nisem mislila, da jih bom sploh kdaj zmogla narediti.«*).

Iz pravljič v povezavi z izbranimi liki in njihovim ravnanjem študentke izpostavijo tudi vodila za delo: pomen vzpostavljanja varnega, zaupnega odnosa (17), zagotavljanja stabilnega okolja (6), prepričanja v dobro in v potencialne posameznikov (Š34): *»Pomembno je, da vsakdo dobi priložnost in je slišan (tudi če je volk)«*. Nekatere posameznice govorijo tudi o tem, da je pomembno imeti rad ljudi, kot na primer pravi Š4 (*»Rada sem (obkrožena) z ljudmi.«*), naštevajo pa še pomen samorefleksije (4), psihohigiene (3), samozagrade in meja v odnosih z uporabniki (3), pomen »čuta« za pomoč ter osredotočenosti na potrebe otrok in sposobnost celostnega

pogleda, kot o tem Š26 (*»S tem, ko popravi copate, ne skrbi za popolnost, temveč funkcionalnost. Če pogledam na to situacijo metaforično /.../, kjer pred sabo dobiš klienta in ne gledaš nanj in na njegove izzive kot na nekaj, kar mora biti perfektno popravljeno /.../ Tudi socialni pedagogi pomagamo ljudem, da pridobijo urejenost in notranji mir. Ne smemo pozabiti, da Muca Copatarica na koncu opisuje, kakšne copatke bo naredila, posebej za vsakega otroka. Na otroke gleda celostno, kot moramo to početi tudi socialni pedagogi«*).

Iz zapisov je razbrati tudi pomembnost spoštovanja (sveta) uporabnikov (16) in spodbud za krepitev sposobnosti za »shajanje s trpljenjem« (5), kot o tem Š14 (*»Rada bi pomagala ostalim, da začnejo razumevati same sebe in se naučijo sami opolnomočiti.«*) in Š7 (*»Z osebami želim vedno delati spoštljivo, saj si to zaslužijo, in doseči, da ljudje ne bi trpeli oziroma bi jim lahko vsaj malo zmanjšala trpljenje.«*), pri čemer naj bi bili sami zgled (sprejemanja drugačnosti/raznolikosti), kot to pravi Š29 (*»/.../ kot bodoča socialna pedagoginja želim delovati kot zaupanja vredna oseba, ki bo poskušala pomagati drugim, da tudi sami najdejo smisel v svojem svetu. V naši stroki je namreč težko potegniti posameznika iz okolja in ga postaviti v drugo ter pričakovati, da se bo v slednjem razvijal bolje. Potrebno je najti ljudi – čudežna bitja in ostale pozitivne fokuse v njegovi okolici, kljub negativnim vplivom, da bo tudi sam lahko užival v svoji čudežni deželi.«*)

Pri pojmu vodila za delo bi glede na odgovore lahko govorili o vplivu procesa poklicne socializacije, v katerem študentke med drugim ponotranjajo tudi načela, vrednote, prepričanja, ki so pomembna za opravljanje poklica in predstavljajo vodila za delo (Hozjan, 2006). Čisto vsem v raziskavo vključenim študentkam je uspelo potegniti vzporednice med pravljico, njenimi nauki in vodili za lastno poklicno udejstvovanje, kar lahko priča o tem, da so jih že ponotranjile. Vodila so tesno povezana s sposobnostmi/lastnostmi, ki se študentkam zdijo potrebne za opravljanje poklica (Š17): *»Vse to pa je povezano tudi s poklicno potjo, ki sem jo izbrala, kjer je pomembno, da se v prvi vrsti zavedaš, kdo si, da poznaš svojo osebnost in svoje vrednote ter potencialne, prav tako je pomembno, da imaš razvito empatijo, vse to pa sem se naučila prav skozi pravljico, katera na prvi pogled izgleda kot zgodbica za lahko noč.«* in (Š40) *»Želim si, da bi ljudje s pomočjo mojega dela zmogli začutiti enaka čustva, kot jih je na koncu pravljice doživela Pepelka. Želim, da ob meni dobijo občutek, da*

so ljubljani, sprejeti, občudovani in da jim bo moja družba predstavljala varen prostor, kjer so lahko to, kar želijo biti.» Študentke tako izpostavijo predvsem empatičnost (15), sposobnost moralnega presojanja, odprtosti, tolerantnosti in sprejemanja (drugačnosti) (8), ki se kaže v trditvah Š3 (*»Ne sodi po videzu«*) ali Š15 (*»Ne sodi, preden spoznaš«*), sposobnost aktivnega poslušanja (5), optimistična naravnost (3), pogum za pomoč *»razbojnikom«* (2), naravnost na rešitve (4). Ne samo študentke v pričujoči raziskavi, ampak tudi Lambert in Barley že 2001 ugotavljata, da gre v psihoterapevtski/svetovalni praksi vsaj 20 % uspešnosti v svetovalnem procesu pripisati dejavnikom, ki izvirajo iz terapevta (*»profesionalnega pomagača«*), kot so empatija, toplina, kongruentnost (avtentičnost), samozaupanje. Tudi Guggenbühl-Craig (1997) in Kobolt (2015) izpostavljata pomembnost osebnosti in (osebnostnih) lastnosti/sposobnosti strokovnih delavcev – profesionalnih *»pomagačev«*, med katere sodijo tudi socialni pedagogi. Prav prepletenost osebnega in profesionalnega (Juul in Jensen, 2010) vedno znova pripelje do vprašanja o *»osebnostnih predispozicijah«* za delo v poklicih pomoči in seveda o načinih preverjanja le-teh pred vključitvijo v poklicno usposabljanje. Sodobna (svetovalna) poklicna doktrina namreč znanje o tehnikah interveniranja v procesu pomoči vedno bolj nadgrajuje tudi s poudarjanjem pomena nekaterih kompetenc, kot jih izpostavi Vernooji (1995, v Kobolt, 2015) – odnosne, osebnostne in kompetence ravnanja, za katere se sami sprašujemo, koliko se jih da v celoti razviti le tekom usposabljanja za poklic.

Za rezultat poklicne socializacije in identifikacije s poklicem pa gre šteti tudi odgovore nekaterih študentk, ko nauke pravljič povežejo tudi s širšim profesionalnim fokusom socialne pedagogike, ki nagovarja problematiko razslojevanja, nepravilnosti v družbi, osredotočenost na marginalizirane skupine ter tendenco, ponuditi pomoč tistim, ki jo potrebujejo.

Še en dokaz o prepletenosti osebnega in profesionalnega (Juul in Jensen, 2010), tudi z izražanjem življenjske drže (Stewart in Joines, 2015), ko gre za prekrivanje osebnih in profesionalnih vrednot za t. i. *»poklicno filozofijo«* (Bogdan Zupančič, 2021), so ugotovitve raziskave o tem, da je razmišljanje o izbiri poklica v povezavi s pravljičo nekaj študentk nehote povežalo tudi z drugimi

(pomembnimi) življenjskimi izbirami, ki jih vidijo v osmišljenem življenju (8), sreči v življenju (7), predvsem pa prepričanju o sposobnosti oz. moči, da si »pravljico« (na)pišemo sami, kot pravita Š39 (*»Življenje ni pravljica, lahko pa postane, če si s svojimi dejanji to omogočiš.«*) in Š2 (*»Odgovornost vsakega posameznika je, da piše zgodbo svojega življenja, saj ima v sebi moč, da črkam vdihne čarobnost, da oživijo in postanejo dogodki, doživetja, spomini. Želim, da bi naša družina še dolgo živela v slogi in občutila močno medsebojno ljubezen. Upam, da bom lahko prihodnjim rodovom s ponosom pripovedovala, da pravljica obstaja, le napisati jo moramo sami.«*).

Zadovoljivo osebno življenje je eden od ključnih (preventivnih) dejavnikov za ohranjanje dobrobiti strokovnih delavcev v poklicih pomoči (Guggenbühl-Craig, 1997; Juul in Jensen, 2010), zato je še kako pomembno, da čutijo, da imajo moč²⁶ vplivati na svoje življenje. Sprašujemo se, kako je s splošnim zadovoljstvom z življenjem med študentsko populacijo in koliko se o pomembnosti le-tega javno govori. Kot da bi osebno, zasebno v poklicnem usposabljanju strokovnjakov za poklice pomoči ohranjalo status tabuja.

SKLEPI

V raziskavi o povezanosti med izbrano pravljico, izbiro poklica in drugimi pomembnimi življenjskimi izbirami/odločitvami pri študentkah/ih socialne pedagogike smo poglobljeno odgovorili na vsa raziskovalna vprašanja.

Ugotovili smo, da nekatere študentke/ti socialne pedagogike prepoznajo in razumejo povezanost med izbrano pravljico in življenjskim skriptom, skriptnimi odločitvami, čeprav jih večina te povezave prepozna šele, ko usmerjeno, s pomočjo vaje, razmišlja o tem – tako govorimo o nenačrtnem reflektiranju vpliva. Potrdila se je socializacijska vloga pravljice z ugotovitvami študentk glede usklajenosti vrednot pravljice in družinskih vrednot ter spolno specifična obarvanost lastnosti/sposobnosti ter vedenja/delovanje pravljčnih likov, s katerimi se študentke povežejo. Do slednjega so

²⁶ Potreba po moči je ena od petih psiholoških potreb, ki jih v svojih konceptih teorije izbire opredeli Glasser (2021).

mestoma tudi kritične, saj prepoznavajo stereotipe in predsodke ter s tem omejujoč vpliv sporočil pravljice, s pomočjo katerih so bile socializirane. Prav ta kritična drža je – kljub temu da študentke pravljice povežejo s številnimi lepimi spomini – znak želje po preoblikovanju otroških prepričanj, s čimer se pokaže potencial pravljič kot »pripomočkov« za osebni (in posledično profesionalni op. a.) razvoj (Stewart in Joines, 2015).

V refleksijah so se pokazale tudi nekatere povezave med izbranim likom iz pravljice in lastnimi vlogami v odnosih z drugimi. V družinskih vlogah je tako največkrat prepoznati vloge odgovorne (starejše) sorojenke in rešiteljice, mirovnice ipd., ki smo jih umestili med nezavedne motive za izbor poklica. Vloge se tesno povezujejo z družinskimi značilnostmi, pri čemer so nas še posebej presenetila s strani študentk zaznana previsoka pričakovanja staršev. Posledično smo se spraševali o občutkih manjvrednosti, ki jih taka nerealna pričakovanja lahko krepijo, in zopet izpostavili vprašanje, če bi bil lahko to eden od nezavednih motivov za izbor poklica pomoči, kjer je včasih tanka meja med močjo in premočjo kot kompenzacijo za manjvrednost (Guggenbühl-Craig, 1997). Slednja, torej premoč, je del fantazije, ki se napaja s strahom, in prav strahovi so v refleksijah najpogostejše izpostavljene emocije. Vedenje, ki iz tega izhaja, se pri številnih študentkah kaže v obliki osredotočanja na potrebe drugih, ki ga motivira želja po ugajanju. Prav zato je verjetno umik prevladujoča strategija soočanja in reševanja konfliktnih situacij, kar pa zagotovo ni ena od priporočljivih profesionalnih strategij pri delu socialnih pedagogov. Zato je ena od pomembnih nalog izvajalcev usposabljanj gotovo tudi opremljanje študentk z učinkovitejšimi načini spoprijemanja s konflikti, kot je po Lamovec (1991) npr. konfrontacija. Analiza je pokazala, da študentke bistveno razlikujejo med lastno vlogo v družini in v drugih, pretežno prijateljskih odnosih, čeprav tudi v slednjih prepoznavajo številne izzive, povezane predvsem z naivnim, pretiranim zaupanjem v dobro ljudi. Tako potem tudi same od drugih pričakujejo, da bodo do njih »dobri«, zato so pogosto razočarane. Slabe izkušnje v odnosih z drugimi ljudmi sami vidimo kot nujen sestavni del učenja, ki ga omogočajo refleksija, uvidi ter odločitve za spremembe in je pomembno za osebni ter profesionalni razvoj.

Študentke socialne pedagogike so s pomočjo vaje ozavestile tudi nekatere povezave med sporočili/vrednotami/lastnostmi

izbranega pravljničnega lika in odnosom do sebe, pri čemer so sprva prepoznale nekatere pozitivne osebnostne lastnosti, med katerimi bi kot eno izmed ključnih za profesionalno rast izpostavili predvsem sposobnost avtorefleksije. Kljub temu da je bilo v večini refleksij zaznati sposobnost avtorefleksivnosti, je slednjo neposredno izpostavilo le pet študentk, čeprav »gre torej za nujo, da strokovnjaki v poklicni refleksiji, superviziji in drugih oblikah spoznavanja samega sebe naslovijo lastne nezavedne želje in bojazni, ki jih doživljajo ob klientu, kajti to jih legitimira in tem željam odvzame moč« (Klemenčič, 2005, str.133). Med »negativne« osebnostne lastnosti so študentke večinoma umestile vedenja, povezana z vlogami v odnosih z drugimi, pri čemer zopet prevladujeta naivnost in želja po uganjanju drugim, ki sta v pravljičah pravzaprav predstavljeni kot pozitivni, v odraslem svetu, v katerega študentke vstopajo, pa sta zaznani kot omejujoči, zato negativni. Z analizo identificiran pojem pozitivnega/negativnega odnosa do življenja smo povezali s prispodobo okna v svet, pri čemer analiza potrdi že predhodne predpostavke o prisotnosti občutkov manjvrednosti pri študentkah, saj pri dobri četrtini študentk prepoznamo pogled, ki kaže na držo, da jaz nisem OK, drugi pa so (OK-, OK+), kar nakaže na enega od motivov za izbor poklica, ki je v iskanju pomoči zase. Vprašanje, ki se nanaša na to ugotovitev, pa je, ali študij lahko tako pomoč tudi ponudi in ali naj bi študij, ki usposablja za delo z ljudmi, vključeval tudi oblike pomoči in podpore študentkam. Deloma zagotovo, kar se je pokazalo tudi s prepoznavo potenciala vaje Moja pravljica s strani študentk. Nekatere so izpostavile razmišljanje o pravljičah s pomočjo vaje in navodil kot priložnosti za čustveno opismenjevanje oz. za terapevtsko delo.

Pri zadnjem raziskovalnem vprašanju smo iskali povezavo med izbrano pravljico in motivi za izbor poklica ter ugotovili, da so se študentke večinoma povezale s pravljičnimi liki, ki so bili zgled pomoči drugim. Želja po pomoči drugim je torej prevladujoč motiv, ki lahko predstavlja tudi enega od smislov življenja (Frankl, 2016), saj na tak način študentke potrjujejo svojo vrednost. V vzporednicah s pravljičami so študentke izpostavile tudi nekatera vodila za delo, med katerimi prevladuje vzpostavljanje varnega in zaupnega odnosa. Menimo, da so izpostavljena vodila lahko posledica poklicne socializacije, saj se res skladajo s socialnopedagoškimi

načeli, vrednotami, ki jih najdemo v Etičnem kodeksu delavcev na področju socialne pedagogike (2004), in s socialnopedagoško »filozofijo«, kot jo definira Bogdan Zupančič (2021). Kot rezultat poklicne socializacije in identifikacije s poklicem vidimo tudi odgovore študentk, ki nauke pravljič povežejo s širšim družbenim profesionalnim fokusom socialne pedagogike, usmerjenim predvsem na delo z marginaliziranimi skupinami. Hkrati pa je v odgovorih prepoznati včasih neločljivo povezanost osebnega in profesionalnega, ki opozarja na to, da je osebno (morda celo zasebno) pomemben del profesionalnega v poklicih pomoči, zato se kaže potreba po naglaševanju pomena vsebin »osebnega« (zadovoljstva) pri usposabljanju študentk.

Rezultati so tako odprli vsaj tri vprašanja, povezana z omogočanjem priložnosti za profesionalni razvoj v sistemu usposabljanja za poklic. Kot prvo izpostavljamo vprašanje, ki je povezano z ugotovitvami pričujoče raziskave, da študentke pretežno gojijo idealistično-naiven odnos do drugih in sveta ter »skozi okno gledajo« iz drže, da same niso OK, in da je drugim potrebno ugajati, če želiš biti sprejet: *kako zagotoviti/izboljšati sistematično spodbujanje k raziskovanju lastne psihodinamike in kontratransfernih odzivov pri študentkah in jih opogumljati za skrb za zadovoljive medosebne odnose v zasebnem življenju?* Delo na sebi in skrb za lastno psihohigieno Klemenčič (2005) namreč predlaga kot eksplicitno izpostavljena cilja v izobraževalnem procesu. V kombinaciji s ciljem, ki upošteva tudi pomen zadovoljivih, simetričnih medosebnih odnosov strokovnjaka v zasebnem življenju (Guggenbühl-Craig, 1997), pa ti cilji vodijo k oblikovanju dovolj dobrega strokovnjaka. Že odgovor na prvo vprašanje je deloma odgovor tudi na drugo, v katerem se sprašujemo, *kako torej še ovreči mit o vsemogočnem, idealnem strokovnjaku* (ki ima premoč) in se še krepí s pomočjo študijskih vsebin, ki nekritično težijo k doseganju idealov pri strokovnem delu. Kot pravi Klemenčič (2005), je pomembno zavedanje, da idealen strokovnjak ne obstaja. Sprva mora to zavedanje seveda priti s strani izvajalcev usposabljanj, ki naj bi dovoljevali napake in spodbujali konstruktivno kritiko in učenje na izkušnjah, nato pa se lahko razvija tudi pri študentih, ki skozi proces poklicne refleksije postajajo reflektirajoči praktiki, ter na ta način osmislijo svoje delo in se senzibilizirajo za razumevanje

lastne vloge v poklicu pomoči (prav tam). Tretje, zadnje vprašanje pa je *povezano z zagotavljanjem preventive izgorelosti*. Analiza je namreč pokazala, da so pri nekaterih študentkah prisotne (grandiozne) fantazije o vsemogočem rešitelju, pravičnem svetu, srečnem koncu in nevarnost za pretirano predanost delu, ko pomoč drugim predstavlja edini smisel, zato ocenjujemo, da so lahko rizične za poklicno izgorelost. Tako rezultati pričujoče raziskave kot sodobni trendi zviševanja poklicne izgorelosti (Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu, 2022; Wressle in Samuelsson, 2014) »zahtevajo« od izvajalcev poklicnih usposabljanj, da najdejo načine za krepitev »odpornosti na frustracije«, sposobnosti »zdržati v trpljenju«, torej rezilientnosti, ki je potrebna za delo v težkih delovnih pogojih in pogostih kritičnih situacijah.

Če povzamemo in zaključimo z odgovorom na zadnje vprašanje, kako »napisati pravljico« o dovolj dobrem strokovnjaku, potem lahko ugotovimo, da bi veljalo v posodobitve študijskih programov vključiti razmislek o načinih dela, ki bi omogočali poglobljeno poznavanje konceptov dela, s čimer bi zagotavljali zadovoljivo znanje, hkrati pa bi (bodoči) strokovnjaki imeli priložnost, da bi med usposabljanjem načrtno ozaveščali lastne omejitve, nivo kompetenc in se naučili prepoznavati lastno psihodinamiko ter kontrainsiderje. Tako kot Klemenčič (2005) tudi sami vidimo supervizijo kot odlično priložnost za procese samospoznavanja, zato menimo, da naj bi bila sestavni del usposabljanja pravzaprav ves čas, saj bi tako že v izhodišču preprečili številne »škodljive« prakse, ki so posledica neozaveščenosti in obrambnih odzivov strokovnih delavcev. Znotraj procesa supervizije bi lahko naglasili tudi vprašanja o tem, kako biti dovolj dober strokovnjak in kako krepili poklicno rezilientnost. In ne nazadnje so taka profesionalna druženja tudi spodbuda eni najučinkovitejših preventiv za zagotavljanje profesionalnosti in s tem »zdravih« profesionalnih odnosov, zadovoljivim simetričnim odnosom v osebnem življenju (Guggenbühl-Craig, 1997), v katerih so lahko strokovni delavci »le ljudje«, zato tudi ranljivi, nemočni in ranjeni. Kot vsi »njihovi« uporabniki.

LITERATURA

- Bogdan Zupančič, A. (2021). *Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji* [Doktorska disertacija]. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Eichsteller, G. in Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30–45.
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2004). https://drive.google.com/file/d/0B6-NXhXbE_eyN2xyUkRPdHFZLU9STDN3Uk9CMnh
- Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu (EU-OSHA) (2022). *The 'Flash Eurobarometer – OSH Pulse survey*. <https://osha.europa.eu/hr/facts-and-figures/osh-pulse-occupational-safety-andhealth-post-pandemic-workplaces>
- Frankl, V. (2016). *Kljub vsemu reči življenju da : psiholog v koncentracijskem taborišču*. Društvo Mohorjeva družba.
- Glasser, W. (2021). *Teorija izbire : nova psihologija osebne svobode*. Chiara.
- Gottlieb, L. (2020). *Morda pa se moraš z nekom pogovoriti. Razkrijejo se terapevtka, njen terapevt in naša življenja*. UMco.
- Grosz, S. (2015). *Iskanje izgubljenega človeka*. UMco.
- Guggenbühl-Craig, A. (1997). *PoMoč ali PreMoč. Psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi*. Sophia.
- Hozjan, D. (2006). *Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma*. Državni izpitni center.
- Iršič, M. (2010). *Mediacija*. Zavod Rakmo.
- Juul, J. in Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti. Za novo kulturo vzgajanja*. Didakta.
- Karpman, S. (2014). *Živeti bez igara. Dramski trougao u međuljudskim odnosima*. Psihopolis.
- Klemenčič, M. M. (2005). Prepoznavanje lastnih motivov za odločitev za poklic pomoči. *Socialna pedagogika*, 9(2), 123–150.
- Klemenčič, M. M. (2006). Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 159–161). Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2015). Svetovanje – kompetenca psihosocialnih poklicev. V A. Kobolt (ur.), *Svetovanje v praksi* (str. 9–22). Pedagoška fakulteta.

- Kovač, T. (2022). *Povezava obremenjujočih izkušenj v otroštvu z odločitvijo za poklic pomoči* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Krofič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Socialna pedagogika* 68(1), 10–31.
<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ZD0UBHF0/20b91c34-497a-47db-b2d0-85c3f5b46329/>
 PDF
- Lambert M. J. in Barley D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357–61.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Zavod RS za produktivnost dela.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Psihopolis.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. in Kožuh, B. (2015). *Mala knjiga za velike roditelje. Priručnik za vaspitavanje dece*. Psihopolis.
- Pawłowska, J. (2021). Gender stereotypes presented in popular Children's fairy tales. *Society register*, 5(2), 155–170.
- Ruterana, P. C. (2012). Children's reflections on gender equality in fairy tales: A Rwanda case study. *Journal of Pan African Studies*, 4(9), 85–101.
- Stewart I. in Joines, V. (2015). *Sodobna transakcijska analiza: novi uvod v transakcijsko analizo*. Opportunitas.
- Troha, A. (2024). *Seksizem v otroških zgodbah, nagrajenih z zlato hruško* [Magistrsko delo]. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Wressle, E. in Samuelsson, K. (2014). High job demands and lack of time: A future challenge in occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21(6), 421–428.
- Zaviršek, D. (2018). *Skrb kot nasilje*. Založba /*cf.

TRPLJENJE MLADE SOCIALNE PEDAGOGINJE

297

THE SORROW OF A YOUNG SOCIAL PEDAGOGUE

Julija Kene, *dipl. soc. ped. (UN)*

julija.kene22@gmail.com

POVZETEK

Vstop nadobudnih dijakov in dijakinj na študij socialne pedagogike, še neznanega področja na poti k poklicni karieri, je običajno prepojen z navdušenjem, pričakovanji in kančkom dvoma. Namen prispevka je skozi izkušnje študentke Pedagoške fakultete v Ljubljani predstaviti probleme, omejitve, težave, ki bi jih bilo po mnenju avtorice vredno nagovoriti na študiju socialne pedagogike. Prispevek odpira vprašanja in dileme, s katerimi se soočajo nekateri študenti in študentke pri profesionalnem razvoju, pri čemer lahko začetno navdušenje nad študijem tekom izobraževanja upade. Odpira vprašanje definiranja socialne pedagogike in kako nemožnost opredelitve, razmik in nepovezanost teorije ter prakse prispevajo k

profesionalnemu razvoju. Osrednji del članka se osredotoči na pomen dialoškega delovanja in refleksije, ki jo študij izpostavlja kot temeljno sposobnost kompetentnih strokovnjakinj ali strokovnjakov. Pri tem odpira vprašanje, ali fakulteta deluje v skladu s tem, kar poučuje. V sklepnem delu skuša prispevek podati kritiko študija, poudari pomen njegovega soustvarjanja in nadaljnjega razvoja z mlajšimi generacijami, pri čemer se upošteva duh časa in z njim prevladujoča ter vse bolj naraščajoča negotovost.

KLJUČNE BESEDE: *socialna pedagogika, študij, izkušnja, teorija, praksa.*

ABSTRACT

The entry of aspiring male and female students into the study of social pedagogy, an as yet unknown field on the way to a professional career, is usually filled with enthusiasm, expectations and a hint of doubt. The purpose of the paper is to present the problems and limitations that should be addressed in the study of social pedagogy through the experiences of a student at the Faculty of Education in Ljubljana. The paper opens up questions and dilemmas that some students face during their professional development, where the initial enthusiasm for the academic course of education can decline. It raises the issue of defining social pedagogy and how the impossibility of definition, the distance and disconnection between theory and practice contribute to professional development. The central part of the paper focuses on the importance of dialogic action and reflection, which the study highlights as a fundamental ability of competent professionals. In doing so, it raises the question of whether the faculty acts in accordance with what it teaches. In the concluding part, the paper strives to give a critique of the study, to emphasize the importance of its co-creation and further development with the younger

generations, taking into account the spirit of the times and the increasing uncertainty that accompanies it.

KEYWORDS: *social pedagogy, study, experience, theory, practice*

V ISKANJU OPREDELITVE

Ena izmed težjih nalog študentk in študentov pri predstavljanju področja socialne pedagogike ostalim, ki za ta študij oziroma področje slišijo prvič, je iskanje zadostne in temeljite definicije. Koncept socialne pedagogike je zaradi pomanjkanja konsistentnosti z vidika tako teorije kot prakse dvoumen in difuzen (Hämäläinen, 2015), kar ugotavljajo tudi drugi avtorji (Hämäläinen in L. Eriksson, 2016; Müller, 2013; Razpotnik, 2013; Storø, 2012; Úcar, 2013). Lažje je namreč opredeliti, kaj socialna pedagogika ni, kot kaj (vse), še posebej v sodobnosti, v času tekoče moderne (Bauman, 2002), predstavlja in zajema. Ob tem Storø (2012) poudarja, da samo vprašanje implicira iskanje enega in edinega pravega odgovora, s čimer izpostavlja, da je že samo vprašanje napačno postavljeno, zato je podatni zadosten odgovor nemogoče.

Bogdan Zupančič (2021) poudarja pomen zgodovinskega umeščanja socialne pedagogike, ki predstavlja podstat za vsakršno nadaljnje razumevanje in sistematično konceptualizacijo socialne pedagogike kot stroke in kot znanosti. Ob poglobljenem proučevanju razvoja koncepta socialne pedagogike v Sloveniji ugotavlja, da obstajajo razlike v tem, kako se je raziskovala zgodovina razvoja socialne pedagogike in kako so ob tem interpretirali začetke, pomene in same koncepte (prav tam). Tako je na primer v slovenskem prostoru – morda tudi zaradi pomanjkanja novejših in bolj poglobljenih zgodovinskih strokovnih besedil (prav tam) – še vedno razširjen vidik o prvih začetkih socialne pedagogike s Karlom Magerjem na čelu, ki je leta 1848 prvi skoval besedno zvezo socialna pedagogika (Kobolt, 1998). Medtem v mednarodnem prostoru z raziskavami ugotavljajo vse večji pomen in konsenz glede utemeljiteljev socialne pedagogike v avtorjih, kot so Pestalozzi, Nohl in Freire (Janer in Ucar 2017), čemur pa nasprotuje tako večinsko

evropsko kot tudi slovensko dojemanje začetkov socialne pedagogike v nemškem prostoru, ki kot glavne avtorje navaja Natorpa, Nohla, Mollenhauerja in Thierscha (Bogdan Zupančič, 2021).

Definicije socialne pedagogike se v akademski, konceptualni in paradigmatični sferi drastično razlikujejo od države do države (Janer in Úcar, 2019). Úcar (2013) opozarja, da socialna pedagogika zaradi kompleksnosti in vse večje polarizacije med profesionalno in akademsko opredelitvijo izgublja pomen in veljavo v današnji realnosti. Gre za ozek vidik, a vendar potreben raziskovanja, sploh ob upoštevanju manka teoretičnih poglobljenih študij in celovitejših raziskav na tovrstnem področju tako na domačem parketu kot v mednarodnem prostoru (Bogdan Zupančič, 2021). Nesoglasja in nesporazumi glede opredelitve, kaj socialna pedagogika predstavlja, kaj so njene naloge, lahko pripomorejo k še večji zmedenosti študentk in študentov, ki se šele seznanjajo s tem področjem. Ob tem se Úcar (2013) celo sprašuje, ali sploh lahko govorimo o obstoju enotne socialne pedagogike ali nemara obstaja toliko različic, kolikor držav prakticira in uvaja socialno pedagogiko v svoj prostor. Razumeti zapleteno področje z uporabo preprostih orodij in besed, ki so nezadostne, rezultira v neadekvatnih interpretacijah, kot je, da socialna pedagogika še ni »dorasla znanost« (Rosen dal, 2009, v Úcar, 2013, str. 3). Úcar (2013) s pristopom, s katerim neposredno nagovarja šest nesporazumov socialne pedagogike, predstavlja »hibridno, interdisciplinarno, inter-profesionalno, kompleksno, odprto, dinamično, spreminjajoče se, živo in neverjetno vsestransko področje« (str. 3), s čimer je s spremembo perspektive gledišča pomanjkljivosti transformiral v moči in nove možnosti. Kompleksnost in nedefiniranost socialne pedagogike, v kateri je zajeto praktično vse, prilagodi zapletenemu in spreminjajočemu se polju družbe, ki je prav tako kompleksno in difuzno (prav tam).

Vzporedno z različnimi izhodiščnimi definicijami socialne pedagogike so se v sleherni državi razvijale mnogovrstne konceptualizacije le-te (Janer in Úcar, 2019).

Akademsko polje socialne pedagogike v Sloveniji je proti koncu tisočletja v enem izmed prvih člankov v novoustanovljeni reviji Socialna pedagogika Kobolt (1998) zarisala s temelji profesionalizacije in teoretizacije socialne pedagogike kot znanstvene

discipline v Sloveniji s pomočjo znanstvenega raziskovanja omenjenega področja. Z obstojem univerzitetnega programa s primernim poimenovanjem ter aktivnim združenjem, ki področje predstavlja mednarodno in nacionalno ter je z oblikovanim etičnim kodeksom podprto in naravnano v prakso, je socialna pedagogika v Sloveniji dobila konkretnjšo in mednarodno veljavo (Kobolt, 1998). To so trije temelji, brez katerih trenutno po vsej verjetnosti (na)pisane besede ne bi segle do bralk in bralcev. Avtorica za začetke vzpostavljanja študijskega programa socialne pedagogike poudarja, da so bili študentje in študentke dobro podkovani v osebnostnih, praktičnih in teoretičnih kompetencah, nujnih za profesionalno delo pri integraciji otrok s težavami v socialni integraciji, h kateri je bila stroka takrat predvsem usmerjena (Kobolt, 1998).

Zdi se, da socialna pedagogika že od začetkov v 19. stoletju poskuša odgovoriti na izzive in družbena vprašanja znotraj določenega območja in časa (Hämäläinen, 2012), na kar opozarjajo tudi slovenski avtorji in avtorice (Kobolt, 1998; Kobolt in Dekleva, 2013; Zorc-Maver, 2013). Razpotnik (2013) gre pri tem korak dlje in socialno pedagogiko označi kot glasnico družbenega obrobja, pri čemer se sprašuje, ali je namen socialne pedagogike le »krpati luknje« in odstranjevati javnosti na očem »problematičen del družbe« ali si drzne stopiti več korakov naprej.

MED TEORIJO IN PRAKSO

Müller (2013) v članku *Naseljenci in vodniki – O strokovni identiteti socialnih pedagogov*, tako rekoč osnovnem in temeljnem tekstu študija po mnenju dela tima profesorjev in profesorice, izpostavi prominentno vprašanje, ki zaokroža teorijo in prakso: ali je socialna pedagogika dovolj usposobljena, nenehno reflektirajoča se znanstvena disciplina, ki lahko zajame kompleksnost sveta, ali nemara od nje pričakujemo preveč?

Socialna pedagogika se mora potemtakem s pomočjo teoretičnega raziskovanja in dela v praksi ves čas preizpraševati o svoji vlogi v družbi in kako bo še naprej gradila mostove med teorijo in prakso (Úcar, 2013).

Müllerjev članek naj bi v socialnopedagoški disciplini služil kot glavno vodilo za razreševanje eksistencialnih dilem, težav in negotovosti med profesionalnim razvojem socialne pedagoginje in socialnega pedagoga tekom študija. Avtor poda »pomirjajočo trditev«, da utopično razumevanje sveta v črno-beli podobi ni mogoče, saj lahko okolje okoli sebe razumemo le s pomočjo spektra sivih barv, s katerimi pridobimo mnogotere odgovore na kompleksna vprašanja. Še več, takšno razumevanje sveta je željeno in pričakovano. Poklicna specializacija socialnopedagoškega področja, v članku opisana z vlogo naseljenca, ni zadostna rešitev, saj tako posamezniku ali posameznici ne nudi pomoči pri razreševanju vseh težav, temveč se osredotoči zgolj na nagovarjanje znanih področij. Hkrati na drugi strani osamljena vloga vodnika na širokem diapazonu posameznikovega in posamezničinega življenjskega konteksta nudi premalo virov; konkretnih usmeritev in oseb nikoli ne bo povsem uspela zaščititi pred morebitnimi nevarnostmi in težavami, s katerimi se soočajo (Müller, 2013).

Kar opažam kot študentka ob reflektiranju teorije v povezovanju s prakso tekom študija, je šibek in zapleten medsebojni splet teorije in prakse. Seveda nisem edina, s tem vprašanjem se ukvarjajo mnogi (Storø, 2012; Hämäläinen, 2015; Úcar, 2022). V pedagoški sferi in pri socialnem delu je glede vprašanja in konceptualiziranja razmerja med teorijo in prakso že Dewey (2010) opozoril na vrzel med tem, »kaj vemo« in »kaj je že narejeno«. Vrzel, ki je ni mogoče ignorirati med poučevanjem in profesionalnim razvojem bodočih strokovnjakinj in strokovnjakov (Úcar, 2022).

RAZVIJAJOČA SE STROKOVNA IDENTITETA (MED TEORIJO IN PRAKSO)

Müller (2013) pravi, da se moramo pri identiteti socialnih pedagoginj sprijazniti z nenavzočnostjo meja med vlogama naseljenca in vodnika; z iluzijo o trdno definirani strokovni identiteti, ki nas postavlja ob bok družbeno bolj spoštovanim in cenjenim poklicem; z zmanjševanjem lastnih pričakovanj glede učinkovitega nudenja

pomoči in podpore različnim družbenim skupinam in situacijam, ki se skozi čas spreminjajo.

Schön (1987) izpostavi dve vrsti naravnosti strokovnjaka in strokovnjakinje – teoretično in praktično, ki opredeljujeta razkol med teorijo in prakso. Med opravljanjem obvezne prakse med študijem mi naučena in internalizirana znanja ter strategije niso zavešno koristile, vendar se pri prvi, tipični teoretični naravnosti, kot trdi avtor, kljub temu nisem obrnila proti uporabnicam in uporabnikom ter jih krivila za lasten neuspeh pri opravljanju socialnopedagoškega dela. Prav tako se nisem poistovetila s praktično naravnostjo strokovnjakinje, saj sem med delovanjem reflektirala teorijo, vendar je bil obseg le-te skop, situacije pa na drugi strani vsaka po svoje preveč kompleksne in unikatne, da bi v hipu pričarala najustreznejšo rešitev problema na dlani, kot meni Schön (1987).

Spraševala sem se, ali bi potemtakem enako delo povsem zadovoljivo lahko opravili prostovoljci ali prostovoljke, ki imajo vsaj nekaj znanja o pedagoškem delu ali (preprosteje) radi delajo z ljudmi. Dejanja in sprejete odločitve so prav tako negotove in imajo nepredvidljive izide, kot jih imajo te, ki jih sprejmejo prostovoljci in prostovoljke. Poglavitni cilj socialnopedagoškega delovanja je nenehno preizpraševanje, ali so naša ravnanja v skladu z interesi posameznika in posameznice, s katerima sodelujemo, kar nam narekuje Etični kodeks delavcev (in delavk) na področju socialne pedagogike (2013). Za prostovoljca in prostovoljko je odločitev za določeno delovanje, reakcijo hipna in direktna (Storø, 2012), saj se pri tem ne sklicuje na teorije in metode, medtem ko se socialni pedagog in pedagoginja znajdeti v kakofoniji vseh mogočih moralnih, etičnih in strokovnih dilem, ki odločitev za najboljše mogoče delovanje vidno otežijo.

Zgleda, da nekaj le počnem »prav«, če sem v praksi, med delovanjem, kjer s tehtnim premislekom poskušam sprejemati najbolj optimalne rešitve, negotova. Vendar kljub temu spoznanje ne pomiri občutkov nelagodja, pesimizma in nekompetentnosti, ki me oblivajo – lahko ravnam bolje, ustrezneje, mimo sistema okovov, ki me (ne)vidno omejujejo. Ni dovolj, da se na vse pretege upiram morebitni pasivnosti, vdanosti v usodo in nemoči samo z aktivnim reflektiranjem. Zmorem več.

DIALEKTIKA MED TEORIJO IN PRAKSO

Refleksija je tako nujen element, intelektualen del dejanja, ki predstavlja enovito pot do resnične prakse (Freire, 2019). Med drugimi Schön (1987) izpostavlja prominentno razliko med refleksijo strokovnjaka in strokovnjakinje med delovanjem ter refleksijo po delovanju, o kateri podrobno piše Klemenčič (2013). Če se oprem na izkušnjo prakse, sem kljub izjemno kratkemu intervalu za sprejetje nadaljnje poteze uspela narediti hipen morebiten pregled izidov med samim delovanjem; ob dejstvu, da sem šele na začetku poklicne poti in da za mano ni veliko izkušenj, ki bi morda pripomogle, da vidim in bolje razumem dano situacijo. Ravno zaradi pomanjkanja izkušenj sem potrebovala refleksijo tudi po delovanju – z mentorico ali mentorjem prakse, prav tako pa tudi z oddelkom in strokovnjakom ali strokovnjakinjo, ki bi s strokovno razlago omogočila razjasnitev negotovih trenutkov in učenje iz drugih »primerov« v praksi.

Z dialoškim razumevanjem realnosti, ki je kompleksna, zmedena, prepletena in hkrati fragmentirana, poskuša Freire (2019) osvetliti tiste nepovezane vidike znotraj situacij. Dialog razume kot rezultat dialektičnih interakcij antagonističnih nasprotij, kjer se z interakcijo tem neke dobe znotraj specifičnega konteksta te teme nagovorijo in se s pomočjo refleksije ter delovanja udeležijo v praksi (prav tam). Cilj dialoškega delovanja je razviti kritično zavest v dialektični naravi in se, posledično, ne zgolj postaviti na eno ali drugo stran (Remy, 2020).

Primer potrebe po dialoškem delovanju prikazujem s primerom, omenjenim na uri seminarja, ki mi še danes ne daje miru.

Deček iz prve triade osnovne šole je prihajal iz romske družine. Socialna pedagoginja je med aktivnostjo, ki jo je izvajala v razredu, opazila stisko fanta in po končani šolski uri na hodniku pristopila k njemu. Ko je dobil občutek, da ji lahko zaupa, je povedal, da mora opraviti malo potrebo, ampak je vztrajal, da tega ne more storiti. Predvidevala je, da ima morda težave z mehurjem. Kmalu zatem je prosil, če lahko gresta ven, na dvorišče. Ugotovila je, da deček nima fizioloških težav, vendar se težje umešča v družbo. Opraviti je moral potrebo, a ni imel znanja, kako to storiti na šolskem strnišču, ki je predstavljal povsem neznan način, kot ga je sicer bil

navajen. Predpostavljalo se je, da imajo otroci, ki prestopijo prag osnovne šole, enak nabor spretnosti, znanj dominantne kulture, prakticiranih v vsakodnevnikih trenutkih.

Primer prikazuje antagonistična, dialektična si nasprotja dveh različnih kultur, miselnosti, načinov vsakodnevnega življenja, ki se združujeta in obenem razdvajata v določenem kontekstu. Kako bi torej kot socialna pedagoginja ravnala v tej specifični in skrajno težki situaciji, če bi se posluževala refleksije med delovanjem in se ne bi zadovoljila zgolj s hipno odločitvijo? Bi dečku, ki prosi za pomoč, pomagala tako, da bi ga pospremila ven in mu omogočila opraviti potrebo na način, ki ga je navajen? Tako bi interes in počutje posameznika postavila v ospredje, kar tudi od nas zahteva etični kodeks (2013). Lahko pa na situacijo pogledam tudi z nasprotni strani, kjer bi prevzela vlogo institucije z določenimi pravili, normami in vrednotami, katere del sem tudi sama, ki jih bo prej ali slej na zahtevo družbe deček moral prevzeti. Tako bi mu že takrat, ko me je prvič prosil za pomoč, uporabo stranišča lahko približala. S tem bi morda preprečila morebiten osupel in buren odziv ustanove ter zaščitila dečkovo »drugačnost« (raje različnost) pred ostalimi. Vendar pa, ali mu nemara s tem ne vsiljujem lastne kulture? In nadalje, kaj moramo v danem trenutku upoštevati, trenutno ali prihodnje fizično in psihično počutje posameznika? Na kakšen način bi mu lahko olajšala pridobivanje za življenje v družbi pomembnih virov? Gre pri tem zgolj za »preprost« primer, kjer mora socialna pedagogika opraviti del nalog, pričakovano s strani družbe – prilagoditi, integrirati in »popravlja« ljudi v družbi, tako rekoč »krapati luknje« – ali v ozadju spregledujemo pomen inkluzije, spoštovanja in upoštevanja različnosti, ki družbo tako ali drugače bogati (Razpotnik, 2013)?

Freire (2019) bi odgovor iskal v preseganju dialektike z razmislekom in delovanjem, rezultiranim v najboljši praksi. Podan primer bi bil zelo dobra iztočnica za debato v okviru študija – procesa izgradnje profesionalne identitete socialnega pedagoga ali socialne pedagoginje. Še posebej, če bi ga obravnavali pred obvezno prakso, ki nastopi v 2. letniku, kjer bi z govorom in mišljenjem (Vigotski, 2010) reflektirale, čemu vse je v takšni situaciji potrebno nameniti pozornost. Naše delo je še kako zahtevno in sploh ne enostavno,

kot ga družba lahko stereotipizira tudi s primerjanjem »preprosto-sti« prostovoljnega dela. Vendar je žal primer, ki bi nam, anticipiram, celostno ponudil veliko več kot zgolj monotono predstavitev populacije Romov (s čimer bi sicer širile splošno razgledanost), ušel brez refleksije. S tem po mnenju Freira (2019) nismo uspeli povezati teorije – znanja filozofije, sociologije, psihologije, pedagogike – s primerom dejanja v praksi, s čimer bi se posluževali resničnega dialoškega delovanja.

O ŠTUDIJU

Refleksija – razmišljanje, spoznavanje, premlevanje in alteriranje delovanja – služi kot nujen pripomoček, ki se ga socialna pedagoginja in socialni pedagog morata posluževati ob ali med strokovnim delom (Klemenčič, 2013). Pomen refleksije in manko le-te sta poudarila Kobolt in Dekleva (2013) ob raziskovanju kakovosti dela in kompetenc socialne pedagogike. Ugotovila sta, da glede na smernice Evropskega združenja socialnih pedagogov, oblikovane v dokumentu z naslovom *A common platform for social educators in Europe* (2005), socialni pedagogiki na Slovenskem primanjkuje predvsem ena od treh glavnih kompetenc – kompetenca refleksije lastnega poklicnega polja (*A common platform*, 2005). Rešitev za okrepitev pomena refleksije, s katero bi bili sposobni »skupaj s sodelavci in sodelavkami iz stroke in z ostalimi strokovnjaki reflektirati svoje poklicno polje, da bi zagotovili oblikovanje skupnega profesionalnega razumevanja in razvoja profesije« (prav tam, str. 16), vidita v metodi supervizije, ki so jo kasneje uvedli kot izbirni predmet (Kobolt in Dekleva, 2013).

Tako ironično, ravno z reflektiranjem poskušam k razvoju profesije (morda naivno, vendar zagotovo z dobrimi nameni) pri-spevati tudi sama – študentka, pred katero je še precej dolga pot.

Kobolt in Dekleva (2013) s primerjanjem dveh študij o programu socialne pedagogike, in sicer prve od avtorice Kobolt (2006, v Kobolt in Dekleva, 2013) in druge od avtorice Zupančič (2000, v Kobolt in Dekleva, 2013), zaključujeta, da so rezultati obeh študij, ki proučujeta ocenjevanje omenjenega študija študentov in študentk

po končanem 3. letniku in ocenjevanje praktikov in praktikantk o usposobljenosti po koncu študija za posamezna dela, kompatibilni. Pri tem bi rada opozorila, da sta se študiji izvedli pred več kot dvajsetimi leti. Zanimivo bi bilo videti osvežene podatke, pridobljene v času, ko je socialna pedagogika razširila svoj diapazon dela z ljudmi na mnogotera področja; ko se je negotovost in ambivalenca med ljudmi in profesijami, še posebej tistimi, ki delujejo z ljudmi, še povečala (Bauman, 2001).

Kot sem implicitno izpostavljala, med študijem pogrešam več praktičnega dela skupaj s potrebno refleksijo. Slabšo praktično usposobljenost in šibko povezanost študija in prakse so ugotovili tudi v študiji (Zupančič, 2000, v Kobolt in Dekleva, 2013) več kot dvajset let nazaj. Pri tem se zavedam, da ne poznam sprememb, ki so tekom let morda bile uvedene, zato se lahko osredotočim zgolj na lastna opažanja, reflektirana in prediskutirana z ostalimi študentkami.

TRPLJENJE MLADE SOCIALNE PEDAGOGINJE

Skozi prispevek, ki je reflektirajoča pot skozi teorije in prakse, sem odpirala teme in par vidikov, ki bi jih rada nagovorila ravno zaradi potrebe, da pomen, vrednost socialne pedagogike ne stagnira in se z leti ne razvrednoti. Je zgolj opažanje študentke z dnevnimi stiki z ljudmi, ki na žalost in zaskrbljujoče izgubljajo vero v pomen področja, ki mi je in nam je tako ljubo.

Spregovoriti želim o pasivnosti, melanholiji, ki se v določenih obdobjih študija, ki sem jim bila avtorica priča, širi med študentkami in študenti socialne pedagogike, in kako jo morda nagovoriti. Množica mnogoterih in neskončnih izbir se v družbi tveganja (Beck, 2009) prenese tudi na poklicno področje. Zavedamo se, da lahko vsa naša dejanja, besede in odzivi fundamentalno vplivajo na osebo pred nami, kot sem prikazala na primeru dečka iz romske družine. Kljub stalnemu ozaveščanju naše vloge v odnosu – opolnomočenje, nudenje podpore, razjasnjevanja meja med našimi in njihovimi odločitvami, težavami – je reflektirajoči posameznici bistveno težje marširati proti toku tekoče moderne ob zavedanju,

da ni ničesar, ob čemer bi se lahko naslonila in si zagotovila gotovost ob delu. Kako vem, da sem v dani situaciji ravnala po najboljših močeh? Kako vem, da nisem ničesar spregledala? Sem storila dovolj? Morda preveč? So v tem primeru na voljo pogovori z mentorji in mentoricami in ali ti zadostujejo?

V postmoderni družbi so se nekdanji trdni elementi zaradi posledic globalnega segrevanja (modernizacije, tehnologizacije) utekočinili v tekoče, zdrsljive, nenehno spreminjajoče se oblike, ki se jih poskušamo oprijeti, jih prisesati nase ter tako dobiti delček gotovosti poklicne identitete (Bauman, 2002). Razmišljanje *skoraj-vse-je-možno* (Klemenčič in Dekleva, 2013), s katerim tretji, dialoški pogled – nedefinirana alternativa – postaja najboljši odgovor na zagonetna strokovna vprašanja, lahko prispeva ravno k preobratu, in sicer obratu nazaj. Iz naraščajoče želje po preseganju dialektično-antagonističnih pogledov vzremo nedefinirani alternativni v oči, ta pa nas zasuje z naraščajočo odgovornostjo. Za tem se skriva prežeha negotovost, ki kot svoji glavni orodji delovanja pri posamezniku ali posameznici vse pogosteje uporablja neangažiranost in umetnost bežanja. Če se vrnem na primer dečka iz romske družine – pri obeh antagonistično-nasprotujočih se odločitvah bi se socialna pedagoginja lahko zgolj sklicevala na etični kodeks ali na pravila institucije med ali po delovanju, s čimer bi odgovornost za dejanje prenesla na zunanje instance. Reflektirajoča posameznica pa se medtem na tretjih, alternativnih poteh, kjer poskuša presegati antagonistična nasprotja, znajde v situacijah, ki jih zaradi zunanjega ali notranjega pritiska, sistemskih ovir, poslanstva vse težje razrešuje. Z intenzivnem razmišljanjem skuša ne spregledati pomembnih dejstev, morebitnih izidov in hkrati ozavestiti, da bodo posledice alternativne odločitve prispevale k še večjim občutkom individualne odgovornosti za svoja dejanja in dejanja drugih. Strokovnjaki in strokovnjakinje se v izogib prežehim občutkom odgovornosti lahko »spreobrnejo«, uberejo še četrto možno pot in pričnejo sprejemati strokovne odločitve brez refleksije ter tako zdrsejo v enoznačnost (Klemenčič in Dekleva, 2013). S tem poskrbijo za lastne občutke varnosti, gotovosti in posledično tudi za psihično in fizično zdravje (Maté, 2022). Lahko pa se na koncu študija specializirajo v določeni smeri (psihoterapije, družinske terapije, gestalt teorij ...), kot

implicitira Müller (2013) z vlogo naseljenca, in s tem osmislijo ter definirajo svoje delo in identiteto.

Ne želim ubrati lažje poti; ne želim se odmakniti od tega, kar socialna pedagogika daje.

»Bolj kot postajamo ločeni od resničnega angažmaja v družbeni in politični sferi, bolj nas spodbujajo k obvladovanju samih sebe. Bolj kot postaja pot našega življenja nepredvidljiva in neobvladljiva, bolj nas nagovarjajo, naj si načrtamo lastno smer, »obvladamo« svojo usodo in se »preoblikujemo« (Salecl, 2022, str. 21).

Želim si, da bi študij uspel nagovoriti negotovosti in strah pred prihodnostjo (Ule, 2000) študentk in študentov, ki vstopajo skozi vrata fakultete in so morda že na lastni koži spoznali, da naj od institucij nikoli ne pričakujejo preveč. Da bi nas aktivno odvrnili zgolj od tako rekoč »poslanstva krpanja lukenj«, nas opolnomočili za iskanje alternativ, sicer nejasnih in prežetih z negotovostjo, ki se jih s pomočjo in podporo ne bi ustrašili ter posledično ubrali lažje poti – vloge pasivnega opazovanja. Prav tako bi pričakovala, da študij in fakulteta v svojih prostorih ne zrcalita družbe v malem. Če beremo in študiramo o relevantnosti refleksije, o tem, kaj pomeni dialoško delovanje, o vrednosti refleksije med delovanjem za udejanjanje »prave« prakse, pričakujemo, da se tega poslužujejo tudi profesorji in profesorice na fakulteti ter nam s svojim delovanjem prikazujejo modele dobre prakse. Utopično je pričakovati, da bodo učeči se študentje in študentke verjeli v pomen dialoškega delovanja, če fakulteta kot institucija lastnih poučevanih vsebin konsistentno zares ne udejanja. Evalvacija prve obvezne prakse v 2. letniku študija, organizirana s strokovnjakinjo in strokovnjakom iz vrst fakultete, bi bistveno pripomogla k nadgradnji teorije z delovanjem in deljenju izkušenj. Študentje in študentke bi tako dobili jasno sliko – evalvacija je resnično relevanten del našega dela in ne predstavlja zgolj praznih besed, zapisanih na izpitni nalogi. Vendar ta s strani študija ni bila organizirana. Sicer je vzpodbudno, da je nekaj študentk samoiniciativno organiziralo evalvacijsko srečanje, vendar brez prisotnosti strokovne osebe. Takrat je večina preostalega oddelka spregledala kontradiktornost študija in se odmaknila od prepričanja, da sta dialoškost delovanja in reflektiranje procesa zares pomembna. Kar je bilo naučeno v teoriji, se v

praksi ni izvedlo niti na sami fakulteti. Banalna mantra, ki pravi, da je teorija v praksi nefunkcionalna, je med nami pridobivala vse večjo težo. Med študentkami opažam pogostejše pripombe, ki poudarjajo, da je teorije bistveno preveč, praktičnega usposabljanja pa premalo, s čimer se ne strinjam. Menijo, da bi zgolj s praktičnim delom in (posledično) pridobivanjem izkušenj pridobile potrebno znanje in občutke gotovosti, potrebne za opravljanje poslanstva socialne pedagogike. Iz podatkov, pridobljenih v študiji Zupančič (2000, v Kobolt in Dekleva, 2013), lahko razberemo, da so študentje in študentke na petstopenjski lestvici že takrat najslabše ocenjevali praktično usposobljenost in povezavo s prakso.

Sprašujem se, kdo bo torej na drugi strani opolnomočil nas, študentke in študente, ki opažamo neusklajenost med vsebino tega, kaj se nas (morda utopično) poučuje, in tem, kar sama fakulteta izvaja. Ni nam potrebno stopiti skozi vrata fakultete, da se grozljivemu gostu, družbi v malem zazremo v oči (Galimberti, 2010). Morda pa je vendarle dobro, da se že na začetku izgrajevanja lastne poklicne identitete postavimo na majava tla in se »prizemljeno« zazremo v negotovo prihodnost pred sabo, kjer niti tisto, kar je naučeno, morda v drugem kontekstu ne bo več veljalo.

Vprašanje, ki se mi vrti po glavi med samim študijem, je, kako torej ohraniti in negovati občutke gotovosti in vednost o posedovanju znanja pri študentih in študentkah tudi takrat, ko prvič stopijo v polje praktičnega dela in uzrejo realnosti dela v oči; kako lahko študij s kritičnim premislekom svojega programa k temu pripomore? Kako pristopiti k izkušnjam študentom in študentk, kjer sami mentorji ali mentorice prakse ne opravljajo svojega dela po načelih socialne pedagogike, pri čimer se pri študentih in študentkah implicitno morda le potrjuje skrita domneva, da je socialna pedagogika zares utopija? Kako torej opolnomočiti takšne študente in študentke, ki bodo kljub okolju praktičnega usposabljanja, v katerega so za deset dni pristali, imeli moč postati »glasniki in glasnice družbenega obrobja« in se bodo mentorjem, avtoriteti na praksi zoperstavili – lucidno bi od njih pričakovali več kakor zgolj pasivno držo opazovanja dogajanja in resigniranega čakanja na opravljenih osem ur dela. Peska si vendarle ne smemo metati v oči.

In na drugi strani: kako študente in študentke, ki so pridobili izkušnjo prakse v pravem pomenu, okrepati in spodbuditi k deljenju informacij? Tako bi ostalim s slabšo izkušnjo ponovno obudili prepričanje, da delo socialne pedagogike vendarle ni nevidno, nepomembno in nevredno opravljanja. Izkušnja slabe prakse ne bo edina na naši poti, a ob skupni podpori in refleksijah, vsaj v začetkih formiranja profesionalne osebnostne identitete pri samem študiju, je ključno, da se le-te preseže. Vendar je škoda, dramatično rečeno, ki je nastala v začetku, lahko nepopravljiva. V primeru, ki ga je doživel letnik, katerega del sem bila, je namreč študijski program, in sicer v 3. letniku študija, predlagal skupno evalvacijo praktičnega dela po opravljeni praksi, a šele teden dni po zaključku prakse, ko smo po delčkih pri različnih predmetih že spregovorili o samih izkušnjah. Nobena od rednih študentk ni menila, da ji bo organiziran pogovor o praksi in deljenju izkušenj koristil. Evalvacijo so razumele kot akt zapravljanja časa, ki ga tako ali tako primanjkuje. Glede na to, da je čas praktičnega usposabljanja znan že na začetku študijskega leta, menim, da bi se organizirana evalvacija lahko že predhodno določila in se tako vzpostavila kot obvezen del praktičnega usposabljanja, razumljenega kot zaokrožen proces delovanja in reflektiranja.

Je torej študij socialne pedagogike, ki na pot razvoja vodi nove socialne pedagoge in socialne pedagoginje, obdane z drugačnimi in različnimi vsakdanjimi negotovostmi in težavami v primerjavi s prejšnjimi generacijami, pripravljen in sposoben zajeti kompleksnosti sveta in svojega področja? Je pripravljen na lastno refleksijo v dialoškem pogovoru z nami, študenti in študentkami, ki nismo zgolj leni predstavniki postkovidnih generacij, temveč smo resničnega znanja željne osebnosti? Ki opazujemo, se preizprašujemo in si tudi drznemo preizpraševati vlogo ter delo same avtoritete, ki nas poučuje z namenom, da bi postala boljša v odnosu s prihajajočimi generacijami.

SKLEPI

Pomislek vodi v smer, ki pravi, da se je študij socialne pedagogike zaustavil pri pomirjujoči misli, da izobražujemo socialne pedagoge

in pedagoginje, ki se bodo v vsakršni situaciji s širokim naborom znanja in s pomočjo kompetenc znašli, situacijo presegli in ob tem ohranili občutke gotovosti, varnosti ter obdržali ločeni zasebni in poklicni identiteti. Kakor da je Müllerjeva (2013) misel o tretji poti, med vlogi naseljenca in vodnika, postala enostaven in zadovoljiv odgovor na sistemske in družbene težave, ki bi jih med študijem morali sicer konkretnije in vedno znova nagovarjati.

Ne pričakujem, da nas študij poučuje za razumevanje socialne pedagogike »kot zaboj z naborom pedagoških metod«, temveč nas uvaža v »način mišljenja, v katerem so upoštevani tako družbeni kot vzgojno-izobraževalni razmisleki« (Hämäläinen, 2012, str. 12), s pomočjo katerega lahko delujemo tako preventivno kot kurativno. Menim, da so tekom let – morda brez upoštevanja refleksije s strani študentov in študentk – te razmisleke izvajalci in izvajalke študija na žalost spregledali. Neumann (2001) pravi, da »ne gre za to, da v neugodnih razmerah najdemo pravi odgovor, temveč najbolj ustreznega« (str. 165).

Nisem se nadejala, da bom med raziskovanjem prišla do pravega in edinega odgovora na zgoraj opisan primer, niti nisem pričakovala, da lahko fakulteta ponudi zadosten in celovit odgovor na razgrnjene pomisleke. Moj namen je, da ponovno reflektiram, kaj pomeni biti kompetentna strokovnjakinja – se posluževati reflektiranja v vsaki situaciji, tudi v takšnih, ki postavljajo lastno resničnost, vloge in vrednosti pod vprašaj (Schön, 1983).

Želim si, da se nameni več pozornosti temu, kako celoviteje združiti teorijo z dejanji, ki se v dialogu stkejo v prakso (Freire, 2019); več okvirnega vpogleda in pregleda v administrativna področja, ki preplavljajo in dušijo socialne pedagoge in pedagoginje; povezovanja med predmeti, ki bi eksplicitno z ne-podvajanjem vsebin in literature, povezovanjem manjših praktičnih vsebin z drugimi predmeti pokazali, da tudi tim akademikov in akademikinj znotraj fakultete resnično sodeluje, svetuje in si med seboj pomaga, in bi nam tako prikazovali primere dobre prakse, ki se jih poučuje pri temah timskega, skupinskega in vodstvenega dela. Pridobili bi občutek, da obstaja skupnost, ki se morda navidezno, a vendarle trudi za boljši jutri; skupnost z manj praznimi in že prežvečenimi besedami, temveč zaznamovana s konkretnimi dejanji, držo in

spremembami. Pozornost bi se morala nameniti tudi temu, kako na študiju preko konkretnih primerov, kot je primer dečka iz romske družine, nagovoriti etične dileme, se o njih v oddelku pogovarjati, jih reflektirati ter tako ustvarjati podlago za lažje delovanje v prihodnosti; kako približati pomen refleksije, da bodo naslednje generacije same uvidele relevantnost le-te in pripomogle k nadaljnemu razvoju tako sebe kot profesije (Klemenčič, 2013), in kako ponovno aktivirati ter opolnomočiti generacije, ki prihajajo za nami.

Razpotnik (2020) je v raziskavi pogledov študentk na svoje izobraževalne poti dokazala, da je relevantno in smotrno raziskovati izobraževalni sistem, samo izkušnjo izobraževanja preko neposrednih pogovorov. Tudi Tadič (2022) poudarja pomen angažiranih reflektirajočih študentov in študentk, ki se umeščajo v družbo in postajajo del snovanja ter kreiranja tako družbe kot tudi profesije.

Upam, da bo kritika glasu mlade socialne pedagoginje (analogija znanega dela Johanna Wolfganga von Goetheja – Trpljenje mladega Wertherja) podala uvid v razslojeno, zmedeno stanje študentk in študentov tekom študija socialne pedagogike, in to ne samo preko raziskav, temveč tudi preko možnosti dialoga. In bila tudi (u)slišana.

LITERATURA

- A common platform for social educators in Europe* (2005). European Bureau of the International association of Social Educators (AIEJI). <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>
- Bauman, Z. (2001). *Community: seeking safety in an insecure world*. Polity.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. *cf.
- Beck, U. (2009). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Krtina.
- Bogan Zupančič, A. (2021). *Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji* [Doktorska disertacija, Univerze na Primorskem, Pedagoška fakulteta]. RUP. <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=15999>
- Dewey, J. (2010). *The school and society & the child and the curriculum*. Feather Trail Press,
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike. (2013). V Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. in Zorc-Maver,

- D. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 191–196). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Galimberti, U. (2010). *Grozljivi gost: Nihilizem in mladi*. Modrijan.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social work*, 45(3), 1022–1038.
- Hämäläinen, J. in Eriksson, L. (2016). Social pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. / Pedagogía social en Finlandia y Suecia: Un análisis comparativo / A Pedagogia Social na Finlandia et Suécia: Uma análise comparativa. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria*, 27, 71–93.
- Janer, À. in Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social work*, 20(2), 203–218.
- Janer, À. in Úcar, X. (2019). An International Comparison: Social Pedagogy Training. *Journal of social work*, 19(2), 253–275.
- Klemenčič, M. M. (2013). Refleksija strokovnega dela kot ena izmed temeljnih kompetenc. V Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 159–167). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Klemenčič, M. M. in Dekleva, B. (2013). Epistemološka analiza teoretičnega koncepta za samopomoč. V Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 121–132). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (1998). Identiteta in profesionalizacija socialne pedagogike. *Socialna pedagogika*, 2(1), 5–21. URN:NBN:SI:DOC-BN9QFZ9D
- Kobolt, A. in Dekleva, B. (2013). Kakovost dela in kompetence. V Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 169–190). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Máté, G. (2022). *The myth of normal: trauma, illness & healing in a toxic culture*. Vermilion.
- Müller, B. (2013). Naseljenci in vodniki – O strokovni identiteti socialnih pedagogov. V Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 149–157). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Neumann, E. (2001). *Ustvarjalni človek*. Študentska založba.
- Razpotnik, Š. (2013). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 13–22). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2020). Pogledi bodočih pedagoških delavk na lastno izobraževalno pot. *Socialna pedagogika*, 24(3/4), 125–131. URN:NBN:SI:doc-UZKS3NF0
- Remy, C. (2020). Weaving a philosophical thread linking everyday practice and theory when “it depends ...”. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1). DOI:10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.021
- Salecl, R. (2022). *Izbira*. Mladinska knjiga.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Ashgate.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Storø, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29. DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.003
- Tadič, D. (2022). Professional Orientation of Social Pedagogy Students at Work Placement in Prisons. *The British journal of social work*, 52(8), 4554–4570.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, (21)36, DOI:10.14507/epaa.v21n36.2013
- Úcar, X. (2022). Theoretical and practical knowledge in social pedagogy: levels and agents of the pedagogical knowledge production, *Oxford Review of Education*, 48(6), 767–785. DOI: 10.1080/03054985.2021.2013794

- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Znanstveno in publicistično središče.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Pedagoška fakulteta.
- Zorc-Maver, D. (2013). Uvod – Socialna pedagogika v družbi negotovosti. V Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 7–11). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

POLEMIKA, PREJETA AVGUSTA 2023.

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

317

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

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

OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.

4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Preglednice naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka preglednica naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu preglednice naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja preglednice morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo primerne kakovosti za tisk. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje besedila s poševno (italic) ali krepko (bold) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav

raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. V reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej zadnjo izdajo priročnika Publication manual of the American Psychological Association). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala avtorica Razpotnik leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. Vključevanje reference v besedilo naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesečno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "To je dobesečni navedek," ali "Tudi to je dobesečni navedek."), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.

3. Vse članke dajemo praviloma v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.
4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačen izvod revije.

Prispevke pošljite na naslov **revija@zzsp.org**
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

spletna stran revije: **www.revija.zzsp.org**

<i>Neža Karo in Jana Rapuš Pavel</i> Izzivi nameščanja predšolskih otrok v Krizni center za otroke Palčica	137
<i>Brina Greif</i> Razumevanje problematike nasilja v družini med študentkami pedagoških fakultet	167
<i>Katja Šercer in Tomaž Vec</i> Povezava socialne anksioznosti z uživanjem alkohola med študenti v Sloveniji	197
<i>Nuša Čeh, Pavlina Gorenc, Ema Meglaj, Klara Bohinc</i> Pojav elektronskih cigaret med mladimi	235
<i>Ana Bogdan Zupančič in Mateja Marovič</i> Moja pravljica – povezanost med izbrano pravljico, izbiro poklica in drugimi pomembnimi življenjskimi izbirami/odločitvami pri študentkah/študentih socialne pedagogike	261
<i>Julija Kene</i> Trpljenje mlade socialne pedagoginje	297