SOCIALNA PEDAGOGIKA

december 2025 letnik 29 številka 03-04



SOCIALNA PEDAGOGIKA

december **2025** letnik **29** številka **03-04**

ZDRUŽENJE ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO
ZZSP
KARDELJEVA PLOŠČAD 16, 1000 LJUBLJANA

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

Socialna pedagogika is a proffesional 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)*,
SI-1000 Ljubljana
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 Krajnčan *(Slovenija, Slovenia)*

lektorirala / proof reader: Simona Kepic
prevodi / translations: Zadruga Soglasnik
tehnični pregled / technical review: Brina Greif, Maša Fatur
oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa
fotografija na naslovnici / cover photo: Freepik
tisk / print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2025 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 *Sociogical Abstracts*.

Izdajanje revije v letu 2025 finančno podpira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

Lea Tompa, Julija Vrtar, Petra Žvikart, Samra Begić, Eva Rozman, Iva Brečko
Nasilje med zmenkanjem kot oblika intimnopartnerskega nasilja – projekt Varnost v dvoje
Dating Violence as a Form of Intimate Partner Violence – the "Varnost v dvoje" Project **205**

Veronika Kukovec, Eva Rode
Ko država izbriše: zgodbe, ki ne bodo nikoli izginile
When the State Erases: Stories That Will Never Fade Away **239**

Eva Rode, Veronika Kukovec
(Ne)vključenost teme izbrisa v izobraževanje
(Non-)Inclusion of the Topic of the Erasure in Education **259**

Bogdana Mikša, Jasmina Šverko
Sodelovalno poučevanje socialne pedagoginje in specialne pedagoginje kot pot k inkluziji
Cooperative Teaching of a Social Pedagogue and a Special Pedagogue as a Path to Inclusion **279**

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika
Instructions for Socialna Pedagogika Associates **295**

NASILJE MED ZMENKANJEM KOT OBLIKA INTIMNOPARTNERSKEGA NASILJA – PROJEKT VARNOST V DVOJE

DATING VIOLENCE AS A FORM OF INTIMATE PARTNER VIOLENCE – THE "VARNOST V DVOJE" PROJECT

Lea Tompa, *dipl. soc. ped.*

Julija Vrtar, *dipl. soc. ped.*

Petra Žvikart, *dipl. soc. ped.*

Samra Begić, *dipl. soc. ped.*

Eva Rozman, *dipl. soc. ped.*

Iva Brečko, *dipl. soc. ped.*

lea@tompa.si

POVZETEK

Članek obravnava nasilje med zmenkanjem kot specifično in pogosto spregledano obliko intimnopartnerskega nasilja med mladostniki in mladostnicami ter predstavi projekt Varnost v dvoje. Na podlagi metode hitre ocene stanja (RAR) smo s kombinacijo pregleda literature, anketiranja in sodelovanja z nevladnimi organizacijami identificirale nizko prepoznavnost in neenotno razumevanje pojma ter izraženo potrebo po mladim dostopnih in prilagojenih oblikah ozaveščanja ter podpore. Kot odziv na ta spoznanja smo zasnovale projekt

Varnost v dvoje, ki je temeljil na metodi interaktivne sobe pobega. Pilotski projekt je pokazal, da uporaba metode izobraževalne sobe pobega v pedagoškem kontekstu lahko predstavlja učinkovit pristop k ozaveščanju mladih o nasilju med zmenkanjem. V našem primeru je spodbujal prepoznavanje nasilnih vzorcev, krepil pripravljenost mladih za iskanje pomoči zase in druge ter spodbujal odprto razpravo o tej tematiki. Ugotovitve potrjujejo potrebo po nadaljnjem razvoju inovativnih pristopov, ki mladostnike in mladostnice spodbujajo k aktivnemu soustvarjanju znanja ter sprememb.

KLJUČNE BESEDE: *nasilje med zmenkanjem, soba pobega, mladostništvo, preventiva, krog nasilja.*

ABSTRACT

The article examines dating violence as a specific and often overlooked form of intimate partner violence among adolescents and presents the project "Varnost v dvoje." Using the Rapid Assessment Method (RAR), in combination with a literature review, surveys, and collaboration with non-governmental organizations, we identified low awareness and inconsistent understanding of the concept, as well as a clear need for youth-accessible, tailored forms of awareness-raising and support. In response to these findings, we developed the "Varnost v dvoje" project, which is based on the interactive escape room method. The pilot project demonstrated that using an educational escape room method in a pedagogical context can be an effective approach to raising awareness among young people about dating violence. In our case, it encouraged the recognition of violent patterns, strengthened youth's willingness to seek help for themselves and others, and promoted open discussion of this topic. The findings confirm the need for further development of innovative approaches that encourage young people to actively co-create knowledge and drive change.

KEYWORDS: *dating violence, escape room, adolescence, prevention, cycle of violence.*

UVOD

Nasilje je kompleksen in večplasten pojem, ki ga je težko enoznačno opredeliti; enotna definicija nasilja zato skorajda ni mogoča, saj mora upoštevati raznolike kulturne, družbene in zgodovinske kontekste ter različne oblike in izraze nasilja (Krause, 2009). Kot odgovor na to kompleksnost so nastale različne tipologije nasilja, ki poskušajo nasloviti njegovo raznolikost, na primer delitev glede na naravo dejanja, namen in organiziranost akterjev ter delitev na osebno, medosebno in skupinsko nasilje (Krause, 2009). V okviru medosebnega nasilja posebno pozornost zahteva intimnopartnersko nasilje, ki ga Podreka (2017) opredeli kot fizično, spolno, psihično in ekonomsko zlorabo med partnerjema. Pojem zajema širok spekter partnerskih odnosov, od zakonskih do izvenzakonskih zvez, in to ne glede na to, ali si partnerja delita skupno gospodinjstvo in ali imata otroke. Uporaba tega izraza je pomembna, ker vključuje nasilje v zgodnjih fazah partnerskih odnosov, kamor spada tudi nasilje med zmenkanjem, ki se najpogosteje pojavlja pri mladostnikih in mladostnicah in na katerega se bomo osredotočile v nadaljevanju (Podreka, 2017).

Nasilje med zmenkanjem v obdobju mladostništva predstavlja kompleksno in pogosto prezrto obliko nasilja v intimnih odnosih. Urad za enake možnosti (2012) ga opredeljuje kot nasilje, ki se lahko pojavlja v vseh fazah odnosa, od začetnega dogovarjanja za druženje ali zmenek, med samim srečevanjem in do obdobja, ko sta osebi že par, vendar še ne živita skupaj.

Takšna oblika nasilja je najpogosteje prisotna pri mlajši populaciji in se lahko izraža skozi različne dimenzije in oblike, od fizičnega, psihičnega, spolnega, ekonomskega do digitalnega nasilja, ki se pogosto prepletajo in pojavijo hkrati. Psihično nasilje pomeni zlorabo moči brez neposredne uporabe fizične sile. Najpogosteje se odraža v vedenjih, kot so poniževanje, žaljenje, grožnje, manipulacija (npr. *gaslighting* ali mračenje (Omra, b. d.)), zasmehovanje in nadzorovanje. Namen teh dejanj je z izkušnjo nasilja zmanjšati samopodobo osebi, jo ustrahovati ali oslabiti njeno samozavest. Ker gre pogosto za subtilne vzorce vedenja, je tovrstno nasilje težko prepoznati, osebe s tovrstno izkušnjo nasilja pogosto

poročajo o občutkih negotovosti, dvomu vase in ujetosti v odnos. Fizično nasilje vključuje uporabo telesne sile, ki je lahko usmerjena proti »žrtvinemu« telesu ali njenemu premoženju. Pogosto se prične z blažjimi oblikami, kot so odrivanje ali klofutanje, a se lahko postopoma stopnjuje v hujše oblike nasilja, kot so udarci, davljenje ali celo življenjsko ogrožajoča dejanja. Ekonomsko nasilje zajema omejevanje ali nadzor nad finančnimi sredstvi. Lahko vključuje preprečevanje dostopa do denarja, onemogočanje zaposlitve ali ustvarjanje finančne odvisnosti od povzročitelja. V takšnih odnosih je oseba z izkušnjo nasilja pogosto izključena iz odločanja o finančnih zadevah ali pa je neposredno izkoriščana za finančno korist druge osebe. Spolno nasilje pa obsega vse oblike spolnega ravnanja brez izrecnega soglasja. Prisila ni nujno fizična, pogosto gre za psihološki pritisk ali manipulacijo, zaradi česar oseba privoli v nekaj, česar v resnici ne želi. Vsako spolno dejanje brez jasnega in prostovoljnega soglasja predstavlja obliko spolnega nasilja (Aničić idr., 2017).

V sodobnem kontekstu se med oblikami nasilja med zmenkanjem vse pogosteje pojavlja tudi digitalno nasilje, ki predstavlja specifično in vse bolj razširjeno dimenzijo nadzora in zlorabe v intimnih odnosih mladostnikov in mladostnic. Aničić idr. (2017) naprej poudarijo pomen navezovanja stikov med mladostniki in mladostnicami, ki je v mladostništvu pogostejše preko in s pomočjo uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), ki pa predstavlja dodatne prednosti in tveganja na tem področju ter se kaže tudi v sledeh digitalnega nasilja. Gre za vedenja, ki vključujejo nadzorovanje, nadlegovanje, ustrahovanje ali poniževanje partnerja z uporabo digitalnih tehnologij, preko družbenih omrežij, sporočil, aplikacij za sledenje ali drugih komunikacijskih kanalov. Murray in Azzinaro (2019) opozarjata, da mladostniki in mladostnice pogosto uporabljajo tehnologijo kot sredstvo za poniževanje in nadzor nad svojimi partnerji oz. partnerkami, pri čemer takšne oblike nasilja pogosto ostajajo prezrte s strani odraslih. Zato je pri delu z mladimi ključno, da odrasli izhajajo iz razumevanja digitalne kulture in konkretnih izkušenj mladih uporabnikov in uporabnic. Andrade idr. (2023) dodatno poudarjajo, da nadzor nad spletnimi aktivnostmi partnerja oz. partnerke pomeni poseg v t. i. digitalno zasebnost, s

čimer se vzpostavlja in ohranja neravnovesje moči v partnerskem odnosu. Primeri digitalnega nasilja vključujejo preverjanje sporočil brez privolitve, pritisk k deljenju gesel, neprestano pošiljanje sporočil z namenom nadzora, grožnje z objavo zasebnih vsebin ali širjenje poniževalnih informacij. Tovrstne prakse niso zgolj kršitev zasebnosti, temveč imajo lahko resne čustvene in psihološke posledice za osebe z izkušnjo nasilja, saj pogosto poglabljajo občutke strahu, izoliranosti in nemoči.

Vse naštete oblike nasilja lahko pomembno zaznamujejo razvoj posameznikov in posameznic, še posebej v obdobju mladostništva, ki je samo po sebi čas intenzivnih sprememb in iskanja lastne identitete. Zupančič (2004) pri tem izpostavlja, da se mladostniki in mladostnice v tem času oblikujejo na ravni identitete, razvijajo sposobnosti za intimnost ter se učijo soočanja z zahtevami, ki jih prinašajo partnerski odnosi. Kot poudarjajo Aničić idr. (2017, v Podreka, 2017), imajo te izkušnje lahko dolgotrajne posledice na psihosocialni razvoj mladostnikov in mladostnic ter vplivajo na njihovo doživljanje in oblikovanje intimnih odnosov v prihodnosti. Nasilje med zmenkanjem v tej starostni skupini ni zgolj različica intimnopartnerskega nasilja pri odraslih, temveč vključuje specifične razvojne značilnosti mladostništva. Zajema namreč preplet iskanja čustvene bližine, raziskovanja lastne spolnosti ter preizkušanja meja v medosebnih odnosih.

OBDOBJE MLADOSTNIŠTVA

Obdobje mladostništva, ki ga Zupančič (2004) opredeljuje kot obdobje med 10. in 24. letom starosti, predstavlja ključno razvojno fazo, v kateri mladostniki in mladostnice vstopajo v prve romantične zveze ter raziskujejo pojme spolnosti, bližine in zdravih odnosov. Gre za čas intenzivnih psihosocialnih in telesnih sprememb, v katerem se mladostniki in mladostnice osamosvajajo od staršev, oblikujejo lastno identiteto ter razvijajo pomembne odnose z vrstniki in vrstnicami. Prav vzpostavljanje romantičnih odnosov in raziskovanje intime predstavljata pomembni razvojni nalogi tega obdobja, saj lahko pozitivne izkušnje v odnosih pomembno

prispevajo k oblikovanju samozavesti, občutku pripadnosti in zdravi samopodobi.

Vendar pa mladostniki in mladostnice zaradi pomanjkanja življenjskih izkušenj, ustreznega znanja in podpore pogosto ne prepoznajo nezdravih vzorcev vedenja v odnosih ali jih napačno interpretirajo kot izraze ljubezni. Vedenja, kot so zmerjanje, ljubosumno nadzorovanje, posesivnost ali spolno poniževanje, so lahko v tej starosti romantizirana in razumljena kot znaki predanosti, ne pa kot oblike nasilja (Horváth idr., 2020). Rue idr. (2014) opozarjajo, da zaradi prestrukturiranja možganov v mladostništvu posamezniki in posameznice postajajo bolj samostojni, a so ravno zato tudi bolj ranljivi za vstopanje v tvegane odnose, saj so pogosto še brez ustreznih orodij za prepoznavanje in upravljanje nasilnih dinamik. Andrade idr. (2023) dodajajo, da mladostniki in mladostnice v tem obdobju pogosto raziskujejo spolnost in si želijo občutka sprejetosti ter zaželenosti v partnerskih odnosih, a ob tem nimajo dovolj informacij, da bi lahko prepoznali ali zaščitili sebe ali vrstnike in vrstnice pred nasiljem.

Zaradi vseh teh dejavnikov je mladostništvo čas, ko so mladi še posebej izpostavljeni tveganjem za nasilje med zmenkanjem. Tudi pri svoji praksi in izkušnjah pri delu z mladimi (v mladinskih in dnevnih centrih, dijaških domovih ter drugih vzgojno-izobraževalnih okoljih) zaznavamo, da se tema (ne)zdravih odnosov mladostnikom in mladostnicam zdi pomembna in aktualna. Velikokrat so z nami odprto delili svoje skrbi, vprašanja in željo po pomoči, tako zase kot za prijatelje in prijateljice. Žal pa hkrati opažamo, da pogosto nimajo dostopa do varnega prostora, kjer bi lahko te teme raziskovali na način, ki jim je blizu.

STAROST KOT DEJAVNIK (NE)PREPOZNAVANJA NASILJA MED ZMENKANJEM

Starost je pomemben dejavnik, ki vpliva na (ne)prepoznavanje nasilja, saj mladostniki in mladostnice pogosto nimajo dovolj izkušenj ali znanja, da bi določeno vedenje prepoznali kot nasilno. To lahko vodi v nižje stopnje prepoznavanja in poročanja

o nasilnih izkušnjah (Horváth idr., 2020). Mladostniki in mladostnice nasilne vzorce ne le težje prepoznavajo, temveč jih tudi, kadar jih zaznajo, pogosto napačno interpretirajo. Vedenja, kot so zmerjanje, posesivnost, nadzor in spolno poniževanje, so zato lahko minimizirana in predstavljena kot izrazi romantične ljubezni ali skrbi, namesto da bi jih razumeli kot obliko nasilja v intimnopartnerskih odnosih (Horváth idr., 2020). Poleg tega tudi njihovi vrstniki in vrstnice, ki so pogosto prvi, ki opazijo stisko, ne vedo, kako pravilno reagirati ali nuditi podporo, kar prispeva k začaranemu krogu pasivnosti, tišine in neučinkovite pomoči (Noonan in Charles, 2009).

K prepoznavi nasilja med zmenkanjem mladostniki in mladostnice pogosto pristopijo s časovno distanco, torej šele po zaključku razmerja, ko se lažje oddaljijo od situacije in jo ovrednotijo z večjo jasnostjo. Na to opozarja tudi raziskava Inštituta za proučevanje enakosti spolov (2023), ki ugotavlja, da mladostniki in mladostnice nasilje pogosto zaznajo le, če se pojavlja ponavljajoče, ali šele retrospektivno, ko se razmerje zaključi.

Na starostno specifične značilnosti nasilja med mladimi opozarjata tudi Murray in Azzinaro (2019), ki nasilje med zmenkanjem pri najstnikih in najstnicah opišeta kot »staro bolezen v novem svetu«. Avtorici v članku predstavita prilagojeno različico t. i. kolesa moči in nadzora, znanega iz raziskovanja intimnopartnerskega nasilja pri odraslih. V najstniški različici kolesa sta v središču prav tako moč in nadzor kot temeljna motiva nasilnega vedenja, vendar so posamezni izrazi nasilja, t. i. »kraki« kolesa, prilagojeni razvojnim značilnostim in družbenim vplivom, značilnim za obdobje mladostništva. Med njimi so: vrstniški pritisk, jeza in čustveno-manipulativna zloraba, uporaba socialnega statusa za prevlado, ustrahovanje, minimiziranje, zanikanje in prelaganje krivde, spolna prisila ter izolacija. Takšen okvir omogoča boljše razumevanje edinstvenih načinov, kako se nasilje med mladimi lahko manifestira in zakaj ga včasih težje prepoznajo tako osebe z izkušnjo nasilja kot tudi njihovi vrstniki oziroma vrstnice in odrasli.

DRUŽBENI ODZIVI NA NASILJE MED ZMENKANJEM

Murray in Azzinaro (2019) navajata, da so mladi pogosto izpostavili strah pred pomanjkanjem empatije in razumevanja s strani osebe, ki se ji bodo zaupali, ter pomanjkanje informacij o nadaljnjih postopkih po njihovi izpovedi. Avtorici ugotavljata, da so osebe z izkušnjo nasilja bolj pripravljene deliti svojo zgodbo in poiskati pomoč, kadar jih posluša oseba, ki je iskrena in sočutna. Iskrenost v tem kontekstu pomeni jasno pojasnilo, da ima poslušalec oziroma poslušalka dolžnost prijave nasilja ter razlago, kako bo postopek potekal, ob tem pa izražanje razumevanja in empatije do čustvenega stanja osebe z izkušnjo nasilja. Nasprotno pa Korkmaz (2021) opozarja, da lahko zanikanje nasilja ali njegovo minimiziranje s strani zaupnika oz. zaupnice potrdi mladostnikove in mladostničine strahove in utrjuje družbeni *status quo*. Takšni odzivi ne zmanjšajo le pomena nasilja in opravičujejo nasilno vedenje, temveč tudi dodatno stigmatizirajo osebo z izkušnjo nasilja, kar ji lahko bistveno oteži odločitev za prekinitev odnosa s storilcem ali storilko (Horváth idr., 2020).

Korkmaz (2021) posebej izpostavi pomen varnih odraslih oseb in njihovega odziva na razkritje nasilja. Neustrezen odziv lahko v mladostniku ali mladostnici utrdi prepričanje, da njegova ali njena stiska ni pomembna ali da je sam/a odgovoren/na za nasilje, ki ga doživlja. Nasilni dogodki, zlasti v medosebnih in družinskih odnosih, so pogosto obravnavani kot nekaj, kar se dogaja na obrobju družbe (Podreka, 2017). Korkmaz (2021) na primeru mladih na Švedskem ugotavlja, da ti nasilje pogosto povezujejo z določenimi kulturami, javnimi prostori in tveganim vedenjem, kot storilce pa najpogosteje navajajo neznane moške. Pri tem spregledajo dejstvo, da je intimnopartnersko nasilje razširjena družbena težava, ki se lahko pojavi v kateremkoli odnosu. Če izpostavljamo zgolj določene dejavnike tveganja, problematiko potisnemo iz središča družbenega dogajanja na področje »drugih«, kar jo naredi manj vidno in posledično slabše obravnavano. Razpotnik (2014) ob tem opozarja, da se odgovornost za problem prenaša iz družbene v individualno sfero.

Poleg tega so odrasli, ki delujejo v okoljih, kjer se izvaja intimnopartnersko nasilje, pogosto v zanikanju ali ne prepoznajo nasilja, ker verjamejo, da se v teh prostorih tovrstno nasilje ne dogaja (Korkmaz, 2021). K normalizaciji nasilja pa prispevajo tudi globoko zakoreninjeni spolni stereotipi, ki fantom pripisujejo moč in čustveno nedostopnost, dekletom pa prilagodljivost in podrejenost (Meiksin idr., 2023). Noonan in Charles (2009) poudarjata, da je razbijanje teh tradicionalnih vlog ter spreminjanje družbenih vzorcev ključno za preprečevanje nasilja in spodbujanje bolj enakovrednih, zdravih odnosov med mladimi. Korkmaz (2021) nadalje piše o pomenu družbenega odziva na intimnopartnersko nasilje, pri čemer izpostavi odgovornost socialnih delavcev in delavk, zakonodajalcev in zakonodajalk, staršev in drugih odraslih, ki so v stiku z mladimi. Šola ima kot prostor, kjer mladi preživijo velik del dneva, posebno vlogo pri prepoznavanju in preprečevanju nasilja. Pomembno je, da so strokovni delavci in delavke seznanjeni s tematiko ter da se z njo ukvarjajo tudi v vsakdanjem šolskem življenju. Šolo lahko razumemo kot »življenjski prostor«, kjer se dijaki in dijakinje počutijo varne, sprejete in slišane, kar olajša razkrivanje in preprečevanje nasilja (Grunwald in Thiersch, 2008).

V tem okviru socialnopedagoškega razumevanja je jasno, kako pomembno je, da šole in druge institucije ustvarjajo varno, odprto in dostopno okolje, prilagojeno potrebam in izzivom mladih. Takšno okolje jim omogoča, da poiščejo in prejmejo ustrezno podporo. Murphy in Smith (2009) poleg tega poudarjata pomen opremljanja mladih s praktičnimi veščinami, s katerimi lahko pravočasno in varno prepoznajo ter se odzovejo na znake nasilja, še preden se znajdejo v nezdravi dinamiki odnosa. Pri tem pa mora biti vselej prisotno tudi zavedanje o družbeni pogojenosti problema (Korkmaz, 2021). V Sloveniji ni na voljo relevantnih statističnih podatkov, vodenih s strani vladnih ali nevladnih organizacij, ki bi raziskovali potrebe mladostnikov in mladostnic na področju informiranosti, prepoznavanja nasilnih vzorcev ter dostopa do ustreznih oblik pomoči. Pregled obstoječih evropskih in svetovnih raziskav, ki ga navajajo Sardinha idr. (2024), pa kaže, da je razširjenost tovrstnega nasilja med mladimi večja, kot se je sprva domnevalo. To dodatno

poudarja potrebo po sistematičnem, ciljno usmerjenem ukrepanju in razvijanju preventivnih pristopov.

POMEMBNI SOCIALNOPEDAGOŠKI KONCEPTI V KONTEKSTU RAZISKOVANJA NASILJA MED ZMENKANJEM

Raziskovanje teme nasilja med zmenkanjem nas je vodilo k razmisleku o nekaterih ključnih konceptih, ki so v socialni pedagogiki temeljni za razumevanje in odzivanje na izzive mladih v njihovem vsakdanu. Koncept opolnomočenja razumemo kot proces, v katerem posamezniki in posameznice krepijo svoje sposobnosti, razvijajo samozavest in pridobivajo znanje za bolj aktivno delovanje v svojem življenju. V kontekstu nasilja v intimnih odnosih mladostnikov in mladostnic se opolnomočenje izraža kot krepitev njihove zmožnosti za prepoznavanje nasilja, iskanje pomoči in sprejemanje odločitev, ki vodijo k večji varnosti in avtonomiji. Kot sta ugotovila Noonan in Charles (2009), mladostniki in mladostnice v stiski pogosto poiščejo pomoč pri vrstnikih in vrstnicah, ki pa se lahko počutijo nemočne in prestrašene, saj ne vedo, kako ustrezno ukrepati. Tu se pokaže potreba po opolnomočenju tudi tistih, ki so mladim v oporo, vrstnikov in vrstnic ter strokovnih delavcev in delavk, z ustreznim znanjem in informacijami. Koncept opolnomočenja tako postane ključno orodje tudi za strokovne delavce in delavke, ki z mladimi vzpostavljajo varne odnose, jim nudijo podporo in soustvarjajo prostore, kjer se lahko izrazijo in učijo. Šola je življenjski prostor mladih, v kateri se odvija socialno učenje, oblikujejo odnosi in razvijajo strategije soočanja s konflikti. V okviru raziskovanja šolo prepoznavamo kot ključen prostor za preventivno delovanje kot sistem, ki mladim nudi podporo, uči o zdravih odnosih in oblikuje klimo, ki omogoča odprtost in iskanje pomoči (Grunwald in Thiersch, 2008).

Zelo pomembni sta tudi perspektiva mladih in njihova aktivna participacija, saj le na ta način dosežemo vsebinsko bližino in ustreznost oblikovanih preventivnih pristopov (Šugman Bohinc, 2013). Mladi naj bodo vključeni v izbiro načinov učenja in sooblikovanje

vsebin, kar omogoča boljši stik z njimi in večjo relevantnost rezultatov.

Pomemben del raziskovalnega procesa je tudi nenehno razmišljanje o lastnih prepričanjih, odzivih in morebitnih stereotipih v zvezi s spolnimi vlogami in družbenimi normami. Reflektivna praksa vključuje kritično samoopazovanje in zavedanje o tem, kako osebna in strokovna stališča vplivajo na delo z mladimi (Klemenčič Rozman, 2006). Tovrstna refleksija je ključna za preprečevanje ponotranjenja in reprodukcije družbenih neenakosti, še posebej na področju spolnih stereotipov, ki vplivajo na doživljanje nasilja.

Pomembno pa se nam tudi zdi izpostaviti teorijo intersekcionalnosti in njen vpliv na razumevanje, doživljanje ter obravnavo intimnopartnerskega nasilja. Nash (2008) intersekcionalnost opredeljuje kot idejo, da subjektivnost posameznika oziroma posameznice sooblikujejo prepleti različnih družbenih vektorjev, kot so rasa, spol, razred in spolna usmerjenost. V tem okviru Podreka (2017) izpostavi povezavo med družbeno pogojenimi neenakostmi med spoloma in pojavnostjo intimnopartnerskega nasilja. Tagesson in Gallo (2022) dodatno opozarjata na pomen intersekcije spola in starosti pri intimnopartnerskem nasilju med mladostniki in mladostnicami. Ugotavljata, da se najstnice znajdejo v dvojno ranljivem položaju. Kot mlade osebe jih strokovnjaki in strokovnjakinje pogosto obravnavajo kot manj kompetentne zaradi njihove starosti, hkrati pa jih avtomatično umeščajo v vlogo osebe z izkušnjo nasilja zaradi njihovega spola. Takšno dojemanje njihove starosti pogosto vodi k podcenjevanju njihovih potreb in krajšim, manj poglobljenim obravnavam. Strokovni delavci in delavke pogosto na mladostnice prenesejo svoje izkušnje dela z odraslimi ali s »težavnimi mladimi«, namesto da bi prepoznali posebnosti, ki jih prinaša to razvojno obdobje in oblika nasilja. Takšna praksa, kot opozarjajo Koren idr. (1992, v Mandič, 2015), posameznike in posameznice postavlja v pasivno vlogo, namesto da bi jih opolnomočila.

Literatura (Korkmaz, 2021; Murray in Azzinaro, 2019; Nash, 2008) s področja obravnavane tematike predstavlja pomembno podlago za razumevanje kompleksnosti intimnopartnerskega nasilja med mladimi. Poudarja, da nasilje ni zgolj individualen problem, temveč je globoko prepleten z družbenimi strukturami

moči, spola, starosti in drugih oblik neenakosti. Intersekcionalna perspektiva nam omogoča celovitejši vpogled v izkušnje mladih, še posebej deklet, ki se zaradi svoje starosti in spola pogosto znajdejo na presečišču več marginalizacijskih presečnih osi. Ugotovitve raziskav opozarjajo na potrebo po specifičnih in mladim prilagojenih pristopih, ki presegajo prenose praks iz dela z odraslimi. Pri tem ima ključno vlogo koncept opolnomočenja, saj odpira prostor za razumevanje mladih ne samo kot pasivnih oseb z izkušnjo nasilja, temveč tudi kot posameznike oziroma posameznice z lastnimi močmi, potenciali in pravico do celostne podpore. Z vključevanjem teh teoretskih vidikov lahko pri obravnavi in preprečevanju nasilja med mladimi razvijamo občutljivejše, učinkovitejše in pravičnejše pristope, ki mladim omogočajo varnejše odnose in večjo avtonomijo v obdobju, ki je že samo po sebi polno izzivov in oblikovanja identitete.

METODE

NAMEN IN CILJI PROJEKTA

Številne svetovno vodene raziskave opozarjajo, da je nasilje med zmenkanjem vse bolj resen in razširjen javnozdravstveni problem, ki ima za mladostnike in mladostnice lahko dolgotrajne posledice v odraslosti (Aničić idr., 2017, v Podreka, 2017; Gabster idr., 2023; Sardinha idr., 2024). Čeprav je nasilje v partnerskih odnosih opredeljeno že nekaj časa, se osredotočenost na specifične izkušnje mladostnikov in mladostnic v kontekstu zmenkanja, naslavljanje in opremljanje mladih s praktičnimi izkušnjami pojavljajo šele na novo. To pa kaže na potrebo po oblikovanju bolj organiziranih preventivnih pristopov izobraževanja in podpore mladostnikov ter mladostnic. Projekt Varnost v dvoje (Nasilje med zmenkanjem) je eden izmed prvih pilotnih projektov, ki se je osredotočil na ozaveščanje mladih o prepoznavanju in razumevanju nasilja v zvezah in med zmenkanjem, s čimer smo si prizadevale k razvoju nadaljnjih projektov na tem področju v Sloveniji. Po hitri oceni stanja smo na podlagi zaznanih potreb in zanimanj razvile izobraževalno sobo pobega, kjer so se

dijaki in dijakinje prek interaktivne izkušnje seznanili s pojmom nasilje med zmenkanjem, razširili svoje že obstoječe znanje, prejeli podporo s strani strokovnjakov in strokovnjakinj ter delili svoje izkušnje, ki so pomembno izpostavile vrzeli v sistemu obravnave tovrstnega nasilja.

Pričakovana sprememba in prispevek projekta je bila povečana ozaveščenost mladostnikov in mladostnic o nasilju v partnerskih odnosih. Udeležence in udeleženke smo želele bolje informirati o znakih nasilnega vedenja, kar bi jim omogočilo zgodnejše prepoznavanje takšnih situacij in večjo pripravljenost za iskanje pomoči. Prav tako naj bi se po izkušnji čutili bolj kompetentne pri nudenju podpore vrstnikom in vrstnicam, ki se soočajo z nasiljem. Projekt naj bi spodbudil sprejemanje varnejših odločitev in prispeval k razvoju bolj zdravih, enakovrednih odnosov. Doprinos za projekt bi bil, da ga ciljna populacija vidi kot pomemben vir podpore in izobraževanja pri obravnavi nasilja v zmenkarskih odnosih. Z uspešnim izvajanjem projekta smo želele povečati prepoznavnost teme in odmev njenega pomena v družbi. V prihodnosti vidimo tudi nadaljnjo možnost razvoja sodelovanja z drugimi institucijami in nevladnimi organizacijami za skupno reševanje problematike nasilja med zmenkanjem. V okviru projekta smo si zastavile spodaj navedene cilje.

Splošni cilji

- Ozaveščati mladostnike in mladostnice o prepoznavanju in razumevanju nasilja v zvezah.
- Mladostnike in mladostnice opremiti z informacijami o nasilju med zmenkanjem in jim dati izkušnjo aktivne vloge pri spoprijemanju z omenjeno problematiko.
- Prispevati k izboljšanju informiranosti in podpornih virov za mladostnike in mladostnice.
- Ustvariti varno in podporno okolje, kjer bodo mladostniki in mladostnice lahko odprto razpravljali o tej temi in pridobili relevantne informacije, na koga se ob zaznavi nasilja lahko obrnejo po pomoč.

Specifični cilji

- Krepiti sposobnosti mladostnikov in mladostnic, da prepoznajo nasilje in poiščejo pomoč.
- Krepiti sposobnosti mladostnikov in mladostnic za sprejemanje odločitev, ki vodijo k večji avtonomiji in zaščiti pred nasiljem.
- Opremiti mladostnike in mladostnice s praktičnimi veščinami (npr. klic na pomoč), da se odločno in varno odzovejo na opozorilne znake.
- Predstaviti relevantne raziskave in uporabno gradivo za refleksijo (escape room, material na stojnici, Instagram profil @varnost_v_dvoje).

METODA HITRA OCENA STANJA

Mnogi avtorji in avtorice (Fitch idr., 2004, v Dupont idr., 2015; Trautman, 2004) menijo, da so tradicionalne znanstvene raziskave pogosto predrage, dolgotrajne in prepočasne za učinkovito obravnavo javnozdravstvenih problemov, še posebej pri raziskovanju občutljivih tem ali skritih populacij. Kot učinkovit alternativni pristop predlagajo hitro ocenjevanje in odzivanje (RAR). Dotični pristop omogoča hitro pridobivanje relevantnih informacij o družbenih problemih, pri čemer njegova pragmatična naravnanost poudarja tako ustreznost kot neposredno uporabnost zbranih podatkov (Fitch idr., 2004, v Dupont idr., 2015). Pristop deluje kot ponavljajoč se cikel in vključuje naslednje faze: hitra ocena stanja, odločitev o posegih, izvedba, vrednotenje, ponovna ocena in po potrebi prilagoditev intervencij (Braam idr., 2004, v Dupont idr., 2015). RAR lahko uporabimo na mnogih področjih in za različne namene, na primer pri oblikovanju politik, trženju in zasnovi projektov (Trautman, 2004). Same smo se ga polastile v različnih korakih implementacije projekta Varnost v dvoje (Nasilje med zmenkanjem). Pregled področja smo pričele z analizo strokovne literature, iskanjem relevantnih raziskav ter zbiranjem prvoosebnih izpovedi mladih na spletu, kar nam je omogočilo identifikacijo obstoječih spoznanj na področju nasilja med zmenkanjem in zaznavo morebitnih raziskovalnih

vrzeli. Pri hitri oceni in odzivanju je smiselno najprej pregledati obstoječe raziskave, poročila in medijske vsebine ipd., saj tako lažje razumemo naravo in obseg problema ter prepoznamo ustrezne dejavnike in mogoče ukrepe (Trautman, 2004).

POSTOPEK VZORČENJA

RAR temelji na triangulaciji različnih metod in virov podatkov, kar ne omogoča zgolj zanesljivejših ugotovitev, temveč tudi boljše razumevanje kompleksnih pojavov in tveganega vedenja v njihovem kontekstu, to pa je ključno za hiter in ustrezen odziv (Trautman, 2004). Najprej smo izvedle pregled obstoječih organizacij in storitev, ki se ukvarjajo s problematiko nasilja med mladimi. V okviru oblikovanja ocene stanja smo pripravile strukturiran intervju, ki smo ga preko elektronske pošte poslale sedmim organizacijam. Zanimalo nas je predvsem, kako zaznavajo značilnosti nasilja v zmenkarskih odnosih med mladimi, kakšne potrebe po podpori prepoznavajo ter katere morebitne vrzeli opažajo v obstoječih storitvah. Na povabilo so se odzvale tri organizacije, pri čemer so vse izpostavile, da ne razpolagajo z relevantnimi podatki o obravnavani temi, saj se področje nasilja v zmenkarskih odnosih mladih trenutno ne naslavlja neposredno, posledično pa nimajo vpogleda v aktualne trende na področju.

V nadaljevanju smo zasnovale anketni vprašalnik, s katerim smo pri ciljni skupini najprej želele preveriti ustreznost in relevantnost projekta. Zanimalo nas je, v kolikšni meri so mladi seznanjeni z nasiljem med zmenkanjem, ali bi želeli prejeti več informacij na to temo in če ja, preko katerih medijev. Anketni vprašalnik je bil posredovan dvema dijaškima domovoma, saj RAR daje prednost praktični uporabnosti pred znanstveno popolnostjo, kar pa pomeni, da za učinkovito intervencijo na določenem področju ni nujno poznavanje natančnega števila oseb, ki so vključene v tvegano vedenje (Fitch idr., 2004, v Dupont idr., 2015). Sodelujoči in sodelujoče so do ankete dostopali preko elektronskih povezav. Pri distribuciji vprašalnika smo sodelovale z ravnatelji in ravnateljicami ter vzgojitelji in vzgojiteljicami, ki so mladostnikom in mladostnicam

omogočili dostop do ankete. Zbiranje podatkov je potekalo 31 dni (oktobra in novembra) na spletni strani 1ka.si.

ANONIMNOST IN ETIKA

Za spletno anketiranje smo se odločile zaradi številnih prednosti, ki jih ta metoda ponuja. Ključna med njimi je zagotavljanje anonimnosti, ki je bistvenega pomena pri obravnavi občutljivih in potencialno travmatičnih tematik, kot je nasilje v intimnih partnerskih odnosih v kontekstu zmenkov. Anonimnost in zaupnost sta v tem primeru delovali kot varovalna mehanizma za zmanjševanje tveganja pristranskih odgovorov, ki bi lahko izhajali iz želje po družbeni zaželenosti le-teh (Pentang, 2023). Kljub navedenim prednostim smo bile pri izbiri metode pozorne tudi na njene omejitve.

Vprašanja v anketnem vprašalniku smo oblikovale premišljeno, z jasnim ciljem zagotavljanja občutka varnosti in anonimnosti sodelujočih. Zaradi občutljivosti raziskovalne tematike, ki obravnava izkušnje mladostnikov in mladostnic z intimnopartnerskim nasiljem, pa so se že v začetnih fazah oblikovanja vprašalnika pojavili določeni pomisleki in etične dileme, ki pogosto spremljajo raziskovanje občutljivih tematik, kot je nasilje. Fraga (2016) opozarja, da se raziskovalci pri tovrstnih raziskavah pogosto znajdejo pred izzivom usklajevanja različnih etičnih načel, kot so spoštovanje zaupnosti, zaščita ranljivih skupin ter zagotavljanje avtonomije udeležencev in udeleženk. Ker naša raziskava vključuje tudi mladoletne osebe, so se naši pomisleki še poglobili, zlasti v povezavi s strokovno, etično in pravno odgovornostjo, ki mora biti skladna s spoštovanjem pravic sodelujočih do samostojnega odločanja. Ravno zato smo se pri oblikovanju vprašalnika osredotočile na svojo etično dolžnost, da kar najbolje omejimo morebitna tveganja ali škodljive učinke ter hkrati povečamo potencialne koristi za sodelujoče (Fraga, 2016). V ta namen smo v zaključni del vprašalnika vključile tudi seznam organizacij, na katere se lahko sodelujoči in sodelujoče obrnejo po dodatne informacije ali podporo. Menimo, da smo s tem dosledno sledile načelom varovanja zasebnosti in varnosti udeležencev ter udeleženk in obenem upoštevale pomembna etična načela ter dolžnosti.

VZOREC

Naš vzorec je vključeval 90 dijakov in dijakinj. K sodelovanju sta bila povabljena 2 dijaška domova, ki sta nato anketni vprašalnik posredovalna dijakom in dijakinjam. Celotno anketo je rešilo 66 oseb, pri analizi odgovorov pa smo upoštevale tudi odgovore tistih, ki niso odgovorili na vsa vprašanja. Starost sodelujočih se je gibala med 14 in 20 leti. Med njimi je bilo 64 % dijakinj in 30 % dijakov, 6 % oseb se je opredelilo pod drugo. Vzorec je bil oblikovan s priložnostnim vzorčenjem.

IZSLEDKI

V prvem delu anketnega vprašalnika smo želele preveriti seznanjenost, izkušnje in stališča mladostnikov in mladostnic do nasilja med zmenkanjem. Rezultati so pokazali, da je večina mladih seznanjenih s splošnejšima pojmoma »nasilje v družini« (90 %) in »intimnopartnersko nasilje« (44 %), medtem ko je izraz »nasilje med zmenkanjem« prepoznalo zgolj 29 % anketiranih. Nizka prepoznavnost slednjega kaže na morebitno pomanjkljivo ozaveščenost o dotični obliki nasilja, ki pa je glede na raziskave v intimnih odnosih med mladimi vse bolj pogosta (Gabster idr., 2023). Pri samoevalvaciji seznanjenosti z različnimi oblikami nasilja v zvezi so se za najbolj prepoznane izkazali fizično, psihično, spolno in digitalno nasilje, ekonomsko nasilje pa je bilo med anketiranci in anketirankami bistveno manj prepoznano, kar lahko nakazuje, da je dotična oblika nasilja v družbi manj izpostavljena kot druge.

Pri raziskovanju osebnih izkušenj z nasilnimi vedenji v kontekstu zmenkanja je skoraj tretjina mladih poročala o izkušnjah s psihičnim nasiljem (30 %), sledijo digitalno (20 %), spolno (19 %), ekonomsko (17 %) in fizično nasilje (13 %). To potrjuje prisotnost različnih oblik nasilja v zmenkarskih odnosih, ki pa jih mladi glede na literaturo pogosto ne prepoznajo kot takšne ali jih celo dojemajo kot nekaj običajnega (Horváth idr., 2020). Slednje smo preverile s pomočjo samoocene sprejemanja različnih (ne)nasilnih vedenj v partnerskih odnosih. Večina anketiranih je nasilna vedenja, kot je na primer nesramnost pod vplivom alkohola, jasno označila kot

popolnoma nesprejemljiva. Po drugi strani pa so bile določene oblike nadzora, denimo želja po stalnem spremljanju lokacije s strani ene osebe v zvezi ali prepoved druženja ene osebe brez prisotnosti druge, pogosto ocenjene kot delno sprejemljive.

Drugi del vprašalnika je bil usmerjen v raziskovanje virov informacij, iz katerih mladostniki in mladostnice pridobivajo znanje o nasilju v partnerskih odnosih, ter v ugotavljanje njihovega interesa za dodatno informiranje. Ugotovitve kažejo, da mladi najpogosteje kot vir informacij navajajo družbena omrežja, televizijske vsebine, prijatelje oziroma prijateljice ter šolski kontekst, kot so delavnice in predavanja. Pomemben delež informacij pridobijo tudi od staršev ali drugih odraslih oseb, ki jim zaupajo. Anketiranci in anketiranke so izrazili potrebo po dodatnem izobraževanju na področju nasilja med zmenkanjem. Najpogosteje so izpostavili željo po več znanja o prepoznavanju in preprečevanju nasilja v zvezah, možnostih varnega ukrepanja brez negativnih posledic, postavljanju osebnih meja, razumevanju različnih oblik nasilja ter dostopnih oblikah pomoči in podpore, tako zase kot za vrstnike in vrstnice. Izpostavili so tudi potrebo po prejemanju konkretnih informacij in korakov namesto splošnih smernic, kot so na primer »poišči pomoč«. Kot vire, preko katerih bi želeli prejeti nove informacije, so mladi navedli družbena omrežja, izobraževalne dejavnosti v okviru šolskega okolja ter interaktivne pristope, kot so delavnice in pogovori s sovrstniki in sovrstnicami. Z analizo rezultatov smo zaznale potrebo po celostnih in mladim prilagojenih oblikah ozaveščanja in pridobivanja novega, konkretnega znanja, ki bi vključevale sodobne komunikacijske kanale ter spodbujale vrstniško podporo in vključevanje šolskih institucij v preventivno delovanje.

Na podlagi tega smo jim sklenile ponuditi priložnost seznanjanja s temo ter poglabljanja znanja na tem področju z interaktivno metodo (metoda izobraževalne sobe pobega) v okolju, kjer so vajeni prejemati izbirne izobraževalne vsebine (dijaški dom).

IMPLEMENTACIJA NA PODLAGI REZULTATOV RAR – METODA IZOBRAŽEVALNE SOBE POBEGA

Na podlagi rezultatov ankete smo sklenile dijakom in dijakinjam omogočiti interaktiven stik s temo nasilja med zmenkanjem. Izbrale smo metodo izobraževalne sobe pobega, ki je podkategorija metode gamifikacije. Pojem gamifikacije Deterding idr. (2011) definirajo kot uporabo elementov, ki se sicer pojavljajo pri načrtovanju iger, v kontekstih, ki z igro niso povezani. Skupnosti in organizacije, kot so na primer Games for Change Society, Serious Games Society in Breakout EDU metodo gamifikacije že uporabljajo v učnih kontekstih (Tercanli idr., 2021).

Primer aplikacije metode gamifikacije je tudi metoda izobraževalne sobe pobega. Fotaris in Mastoras (2019) jo na podlagi pregledne študije definirata kot poučevalno metodo, ki od učečih zahteva participacijo v sodelovalnih igrivih aktivnostih; te so načrtovane s specifičnim namenom pridobivanja določenega znanja ali razvoja veščin, s katerimi si učenci in učenke pomagajo pri doseganju določenega cilja (npr. pobega iz sobe, vstopanja v škatlo …) prek reševanja ugank, povezanih z določenimi učnimi cilji v točno določenem času.

Veldkamp, Daemen idr. (2020) kot glavne razlike med rekreacijsko in izobraževalno sobo pobega navedejo:

- cilje, pri čemer je izobraževalna soba pobega usmerjena v učenje namesto zabavo,
- pedagoški vidik, kjer je poleg sodelovanja v izobraževalni sobi pobega poudarek na pridobivanju znanja,
- organizacijo ekip, kjer se pri izobraževalnih sobah pobega pogosteje zgodi, da več ekip igra istočasno (npr. več manjših ekip dobi škatle z enakimi vsebinami),
- lokacijo, ki je pri izobraževalnih sobah pogosteje učilnica, kjer vsebina sobe pobega stoji le začasno,
- materiale, pri čemer imajo rekreacijske sobe pobega pogosteje večji proračun in več časa za pripravo materiala,
- sceno dogajanja in

- vodenje, pri čemer so v rekreacijskih sobah pobega voditelji običajno v drugem prostoru, v izobraževalnih pa so pogosteje v sobi z učenci.

Sobe pobega so lahko tako fizične (postavljene v sobi, v obliki škatle, v katero morajo učenci vlomiti, ali podobno), digitalne ali hibridne oblike. Kot sobe so uporabljene učilnice, knjižnice, simulirane bolnišnične sobe, tovarne ter komercialne sobe pobega, postavlja pa se jih tudi na prostem ali v celotnem študijskem kampusu (Fotaris in Mastoras, 2019).

Poleg klasičnega pobega iz sobe ali vloma v škatlo se za izobraževalne namene v literaturi pojavljajo tudi drugačni scenariji, kot sta na primer reševanje pacienta oziroma pacientke ali reševanje talcev in talk iz sobe, prav tako pa se lahko klasičen mehanizem, kjer je pobeg iz sobe glavni del učenja, obrne na način, da učeči se pripravijo sobo na določeno temo in prek tega na inovativen način prejemajo novo znanje (Tercanli idr., 2021). Običajno si učitelji in učiteljice za cilje postavijo usvajanje določenega znanja in veščin, povezanih z njim, pridobivanje splošnih veščin (npr. skupinsko delo in komunikacijske veščine), afektivne cilje (npr. povečanje situacijskega zavedanja) in preverjanje znanja (Veldkamp, van de Grint idr., 2020). Znanje, pridobljeno z uporabo te metode, je vsebinsko lahko z najrazličnejših področij, kot so na primer zdravje in dobrobit, naravoslovne vede, družboslovne vede, IKT, poslovne vede in podobno (Fotaris in Mastoras, 2019).

Tercanli idr. (2021) potek uporabe metode izobraževalne sobe pobega razdelijo na tri dele. Prvi del je priprava sobe, temu sledi izvedba igre, zaključna faza pa je faza refleksije, ki se z udeleženimi izvede po njihovi izkušnji pobega.

Obdobje priprave sobe pobega Clarke idr. (2017) razdelijo v šest korakov. Udeleženci in udeleženke, cilji, tema, uganke, oprema in evalvacija. V prvem delu je pomemben razmislek o ciljni skupini, ki ji bo soba namenjena, na podlagi česar se določijo čas, zahtevnost, oblika in velikost skupin sobe pobega. Potem se določijo cilji za to populacijo (znanje, ki ga bodo prejeli, mehke veščine, reševanje problemov in discipline, iz katerih bomo črpali), čemur sledi določitev teme (to zajema npr. grajenje zgodbe, način pobega, določitev

žanra ipd.). Na podlagi predhodnih korakov se določi uganke, ki narekujejo naslednji korak, pripravo opreme. Priprava se zaključi z evalvacijo, kjer sobo preizkusijo različni posamezniki in posameznice, preveri se, če končni izdelek res temelji na predhodnih korakih (npr. je povezan s cilji), in se opravi še zadnje popravke. Čeprav obdobje priprave lahko vzame precej časa in je vanj potrebno vložiti precej dela, denarja ipd., pa je prednost razvoja sobe v tem, da jo je mogoče večkrat ponovno uporabiti ter jo spotoma prilagajati glede na spreminjajoče se potrebe (Fotaris in Mastoras, 2019).

Fazi priprave sledi izvedba sobe pobega, po kateri je ključno izvesti še tretjo, zaključno fazo. Zaključna faza glede na Veldkamp, van de Grint idr. (2020) poteka v sedmih korakih. Začne se s prvim in drugim, ostalih pet pa se lahko izvede v naključnem vrstnem redu. Prvi korak je kratek čas za sprostitev po aktivnosti s prvimi odzivi, temu pa sledi izmenjava izkušenj, kjer organizator ali organizatorka prejme povratno informacijo. Po tem pa udeleženi organizatorju ali organizatorki lahko postavijo vprašanja, debatirajo z njim ali njo o ugankah in znanjem, ki so ga od njih pridobili, izvede se pogovor o uporabnosti znanja izven konteksta sobe pobega, organizator ali organizatorka udeleženim poda povratno informacijo na njihovo reševanje nalog, izvede pa se tudi individualna refleksija, kjer vsak udeleženec ali udeleženka pomisli, kaj je bilo zanje najpomembnejše in kako lahko pridobljena spoznanja vplivajo na njihovo prihodnost.

Metoda izobraževalne sobe pobega spodbuja sodelovalnost, socialno interakcijo in z njo razvijanje socialnih veščin, udeležencem in udeleženkam je v zabavo, poveča njihovo angažiranost, prek nje pridobivajo novo znanje, veča se motivacija, razvijajo kritično razmišljanje ipd. (Fotaris in Mastoras, 2019). Poleg pridobivanja novega teoretičnega znanja se poveča tudi samozavest udeležencev in udeleženk pri aplikaciji tega novega znanja in uporabi na novo naučenih tehnik (Tercanli idr., 2021). V študiji so Özkan Şat idr. (2025) na področju prepoznavanja in odnosa do nasilja nad ženskami pri medicinskih sestrah primerjali frontalno metodo podajanja znanja z igro vlog in metodo izobraževalne sobe pobega. Tako igra vlog kot soba pobega v primerjavi s frontalnim predavanjem znanje v večji meri povečata ter pomagata ustvariti sodobnejši in

bolj neodobravajoč pogled na nasilje. Özkan Şat idr. (2025) pa poleg tega izpostavijo sobo pobega kot metodo, ki je posebej učinkovita v tako kratko- kot dolgoročnem izboljšanju sposobnosti prepoznavanja znakov nasilja pri medicinskih sestrah.

V izobraževalnih ustanovah se sobe pobega lahko pojavljajo kot samostojne aktivnosti, kot podpora predavanju, v namene ocenjevanja, kot predstavitev predmeta ali drugače (Veldkamp, van de Grint idr., 2020). Veldkamp, van de Grint idr. (2020) na podlagi pregleda študij v primeru uporabe sobe pobega v izobraževalnih ustanovah svetujejo naslednje: pomembno je ustvariti jasno povezavo med učnimi cilji, cilji igre, pedagoškim pristopom in načrtom sobe pobega, jasno je smiselno premisliti vlogo učitelja ali učiteljice v sobi (pri tem morajo učenci in učenke imeti čas in prostor za delo z nalogami, za učitelja ali učiteljico pa je smiselno, da (v primeru prisotnosti v sobi) svojo prisotnost osmisli npr. z igranjem lika v zgodbi. Na koncu sobe pobega je ključno na novo pridobljena znanja in izkušnje osmisliti in povezati s prihodnjimi situacijami.

IZVEDBA PROJEKTA

Analiza odgovorov dijakov in dijakinj, predstavljena v prej omenjeni oceni stanja, je pokazala izrazito potrebo po bolj interaktivnih in doživljajskih pristopih k obravnavi izbranih tematik. Na podlagi teh ugotovitev smo se sklenile na potrebe dijakov in dijakinj odzvati z metodo izobraževalne sobe pobega.

Sam izvedbeni del smo za lažjo preglednost tudi razdelile na več delov.

STOJNICA Z ZUNANJIMI STROKOVNJAKI IN STROKOVNJAKINJAMI

Pred sobami pobega smo v vsakem izmed sodelujočih dijaških domov postavile informativno stojnico, ki je vključevala različne interaktivne vsebine na temo nasilja med zmenkanjem. Med gradiva smo vključile kvize, križanke, slikovne materiale, nedokončane stavke, vprašanja in nasvete ipd., s čimer smo želele pritegniti

srednješolsko populacijo ter jo spodbuditi h kritičnemu razmišljanju o obravnavani problematiki. Stojnico so dodatno obogatile nalepke z raznolikimi motivi, ki so simbolizirali varno navezanost v razmerju. Prisotnost ene izmed izvajalk pri stojnici je omogočala neformalen stik, razlago vsebin ali pogovor z dijaki in dijakinjami. S takšnim nevsiljivim in angažiranim pristopom smo uspele nagovoriti širši krog dijakov in dijakinj ter jim na dostopen način približati tematiko nasilja med zmenkanjem in možnosti iskanja pomoči.

Stojnica je hkrati predstavljala priložnost za vzpostavljanje neposrednega stika s strokovnjakinjama iz Društva za nenasilno komunikacijo (DNK), ki sta bili ves čas dejavno prisotni in na voljo za pogovor z dijaki in dijakinjami. Poleg sproščenega sodelovanja pri stojnici sta izvajali tudi individualne pogovore na samem ter tudi skupinske razprave. Njuna prisotnost je pomembno prispevala k ustvarjanju varnega prostora za pogovor o občutljivih temah, povezanih z nasiljem med zmenkanjem. Appleton (2019) poudarja ključno vlogo strokovnih delavcev ter delavk na področju zaščite otrok in mladostnikov ter mladostnic zlasti pri odpiranju in nagovarjanju tem, kot je nasilje. Poudarja pomen aktivnega poslušanja ter odgovarjanja na zaznane potrebe otrok in mladostnikov ter mladostnic z ustreznimi nasveti ali drugimi svetovalnimi in terapevtskimi pristopi. Po avtoričinem mnenju strokovni delavci in delavke tovrstne kompetence pridobivajo z usposabljanji, strokovnim znanjem, spretnostmi, jasno oblikovanimi vrednotami ter pridobljenimi izkušnjami iz neposrednega dela na terenu. V luči teh ugotovitev smo ocenile, da je prisotnost strokovne podpore pri tako zahtevni in čustveno obremenjujoči tematiki bistvenega pomena. Obe strokovnjakinji namreč redno izvajata svetovalne procese z osebami, ki imajo izkušnje z nasiljem, in sta zato za delo na tem področju ustrezno usposobljeni ter strokovno in specializirano podkovani v nasprotju z nami, ki smo še v procesu izobraževanja in pridobivanja tovrstnih izkušenj.

Obenem sta strokovnjakinji dijakom in dijakinjam omogočili prvi neposredni stik z DNK, ki je ena redkih organizacij v Sloveniji, ki se sistematično in celostno ukvarja s področjem preprečevanja nasilja. Na ta način so dijaki in dijakinje dobili tudi konkretne

informacije o tem, kam se lahko obrnejo po strokovno pomoč v primeru nasilja med zmenkanjem.

SOBA POBEGA

Ključen del našega projekta je bila izvedba izkustvene metode sobe pobega, ki smo jo oblikovale kot zgodbo dijakinje, ujete v nasilnem razmerju. Dijaki in dijakinje so skozi pet zaporednih prostorov, ki simbolično predstavljajo stanovanje dijakinje, spremljali njeno zgodbo ter hkrati postopoma spoznavali faze nasilnega odnosa. Vsak prostor je predstavljal eno izmed petih faz nasilnega cikla, ki smo ga že podrobneje opisale v teoretičnem delu. Prostori pa so bili razdeljeni na njeno sobo, dnevno sobo, kuhinjo, kavarno ter neformalni zaključni prostor za refleksijo in dodatno informiranje. Skozi vsak prostor je dijake in dijakinje vodila dijakinja, oseba, ujeta v nasilnem razmerju, katere zgodba se je postopoma razkrivala preko zvočnih posnetkov, interaktivnih nalog in osebnega monologa dijakinje.

Osrednji poudarek sobe pobega smo namenile prikazu psihičnega nasilja, saj je le-to med mladimi najpogosteje prisotno, a hkrati najmanj prepoznano (Barter idr., 2009). Slednje je bilo razvidno tudi v rezultatih našega anketnega vprašalnika. Tako smo psihično nasilje prikazale preko zasnovanih nalog, ki so vključevale ključne elemente sobe pobega, kot so reševanje ugank s ključavnicami, logično povezovanje informacij, sodelovalno reševanje problemov ipd. Naloge so bile vsebinsko usmerjene v ozaveščanje in prepoznavanje opozorilnih znakov nasilja med zmenkanjem, kot so posesivnost, izolacija od prijateljev in prijateljic, čustveno izsiljevanje, pa vse do bolj očitnih znakov nasilja, kot sta fizična agresija in uničevanje osebnih predmetov. V eni izmed sob je bil predvajan tudi zvočni posnetek primera fizičnega nasilja (primer prepir partnerjev, ki rezultira v uničevanje lastnine), kar je dodatno poudarilo postopno stopnjevanje nasilja.

Sobo pobega smo zasnovale v skladu z metodološkimi smernicami za izobraževalne sobe pobega, kjer je ključni poudarek na treh fazah: pripravi, izvedbi in refleksiji po aktivnosti (Tercanli idr., 2021). Naše naloge so vključevale elemente izkustvenega učenja,

sodelovanja ter refleksijo, vse s ciljem krepitve tako kognitivne kot čustvene vključenosti udeležencev in udeleženk, kar je skladno s priporočili za oblikovanje pedagoško učinkovitih sob pobega (Veldkamp, van de Grint idr., 2020). Vsaka naloga je prav tako imela akcijski vidik, pri katerem so dijaki in dijakinje ne samo prepoznavali nasilje, temveč so tudi morali razmišljati o svojih osebnih mejah v odnosih in konkretnih korakih pomoči. V fokusu je bilo to, kam bi se lahko obrnili, kako bi ukrepali, kaj bi povedali drugi osebi na liniji in kaj bi svetovali vrstniku ali vrstnici, če bi se znašli v podobni situaciji. Zaključni refleksivni prostor je bil namenjen raziskovanju osebne podporne mreže. Temu delu smo namenile poseben poudarek, saj smo želele, da dijaki in dijakinje razmislijo o lastnih virih podpore ter ozavestijo, da v težkih situacijah niso sami oziroma same. Dijaki in dijakinje so tako ob koncu oblikovali »načrt pobega«, pri čemer so razmislili, na katere vrstnike in vrstnice, odrasle osebe ali institucije bi se lahko obrnili po pomoč. Ta del je bil ključen, saj raziskave kažejo, da se mladostniki in mladostnice ob nasilju v odnosih najpogosteje po podporo najprej zatečejo k vrstnikom in vrstnicam (Noonan in Charles, 2009). Namen zaključka je bil tudi spodbujati razvoj zaupanja, občutka varnosti in razumevanje pomena odprte komunikacije kot pomembnega varovalnega dejavnika v situacijah tveganja.

Za namen doseganja večjega števila dijakov in dijakinj smo pripravile dve skoraj identični sobi pobega, ki sta na dan dogodka potekali hkrati. V eni izmed sob smo večji poudarek namenile čustveni manipulaciji, v drugi pa širšemu naboru oblik psihičnega nasilja. Nekatere naloge so se zato vsebinsko razlikovale, vendar je bil namen obeh sob enak, in sicer omogočiti mladim, da na varen in pristen način raziščejo dinamike nasilnega odnosa ter razvijejo občutljivost za zaznavanje in odzivanje na nasilje, predvsem pa okrepijo zavedanje, da pomoč obstaja.

UDELEŽENCI IN UDELEŽENKE PROJEKTA

Sobo pobega smo izvedle v dveh različnih dijaških domovih. V prvem domu smo sprejele pet skupin dijakov in dijakinj, kar je skupno obsegalo 19 udeležencev in udeleženk. Poleg tega so štirje

dijaki in dijakinje prejeli individualno svetovanje s strokovnima delavkama DNK. V drugem dijaškem domu je projekt potekal dva dni, v tem času pa je sobo pobega obiskalo 11 skupin dijakov in dijakinj, skupno 31 udeležencev in udeleženk. Izvedeni sta bile tudi dve individualni svetovanji v paru. Pri tem je pomembno izpostaviti, da v zgornji pregled niso vključeni dijaki in dijakinje, ki so se ustavili zgolj pri informativni stojnici, vendar niso sodelovali v sobi pobega ali se udeležili individualnega svetovanja.

PREGLEDNICA 1

Pregled izvedbe projekta v dijaških domovih

dijaški dom	trajanje izvedbe	število skupin	skupno število dijakov in dijakinj	individualna svetovanja	opomba
dijaški dom 1	1 dan	5	19	4 dijaki in dijakinje	Dodatni obiskovalci in obiskovalke so se ustavili le pri stojnici.
dijaški dom 2	2 dni	11	31	2 svetovanji v paru	Stojnico je obiskalo še več dijakov in dijakinj.

NAŠA IZKUŠNJA IN POVRATNA INFORMACIJA UPORABNIKOV IN UPORABNIC

Med izvajanjem projekta so dijaki in dijakinje spontano pristopali k naši stojnici in z nami delili svoja opažanja ter izkušnje. Več od njih jih je izrazilo mnenje, da se nasilje v mladostniških partnerskih odnosih pojavlja pogosteje, kot se o tem govori ali beleži v sistematičnih obravnavah. Poudarili so tudi, da se zaradi njihove starosti tovrstna problematika pogosto spregleda oziroma potisne v ozadje. Takšna osebna pričevanja so dodatno potrdila naše prepričanje o pomenu predstavitve teme na njim dostopen, zanimiv in interaktiven način, torej na način, ki jim je blizu, jih nagovarja in spodbuja k razmišljanju ter pogovoru.

Celoten projekt ocenjujemo kot zelo uspešen, saj so tudi dijaki in dijakinje izkazali izrazito zanimanje tako za obravnavano tematiko kot za izbrano obliko izvedbe. Več jih je izrazilo željo, da bi v prihodnje pripravile sobo pobega tudi na druge družbeno relevantne teme. Posebej so izpostavili pomen praktičnih nalog v sobi pobega, kot je bila simulacija klica na pomoč, ki smo jo vključile v zaključni del. Poudarili so, da pogosto nimajo jasnih informacij ali konkretnih smernic, kako ukrepati v primeru, ko so sami žrtve nasilja med zmenkanjem ali ko tovrstno izkušnjo doživlja nekdo iz njihovega socialnega kroga. Na podlagi teh povratnih informacij smo se odločile, da v interaktivne vsebine na stojnici vključimo še več konkretnih napotkov in možnosti ukrepanja.

Kot izjemno pomemben se je izkazal tudi element informiranja preko konkretnih življenjskih zgodb, v našem primeru je bilo to skozi osrednji narativ sobe pobega. Ta pristop je dijakom in dijakinjam omogočil globlje razumevanje tematike, saj so se z vsebino lahko čustveno povezali. Dojeli so jo kot nekaj, kar je realno, prisotno tudi v njihovem okolju, in ne zgolj kot abstrakten, oddaljen družbeni problem. To je bil tudi eden izmed ključnih ciljev našega projekta, namreč problematiko nasilja v odnosih približati dijakom in dijakinjam na način, ki spodbuja razmislek, sočutje in zavedanje. Na podlagi odzivov dijakov in dijakinj ter strokovnih delavcev in delavk dijaških domov menimo, da nam je ta cilj uspelo doseči. Na izvedbo projekta smo izjemno ponosne, izkušnja pa nam bo ostala v prijetnem spominu.

OMEJITVE RAZISKOVANJA

V raziskovalni fazi projekta smo se soočile z več pomembnimi omejitvami, ki so vplivale na zasnovo in izvedbo analize potreb. Eden izmed ključnih izzivov je bila terminološka nejasnost pojma nasilje med zmenkanjem, ki ni dovolj uveljavljen in zato ni enoznačno razumljen. Slednje je oteževalo oblikovanje raziskovalnih vprašanj in interpretacijo podatkov, saj obstaja tveganje, da udeleženci in udeleženke pojem razumejo različno ali pa ga sploh ne prepoznajo kot specifično obliko nasilja. Pomembno metodološko omejitev je

predstavljalo tudi pomanjkanje obstoječih raziskav na to temo, zlasti v slovenskem prostoru. Zaradi tega smo bile pri oblikovanju raziskovalnega okvira večinoma prepuščene lastni presoji in izhodiščem iz tujine. Ker ni bilo na voljo preverjenih teoretičnih modelov ali primerljivih domačih raziskav, je bilo naše raziskovalno delo pionirsko, hkrati pa posledično bolj izpostavljeno možnosti nepopolne zajetosti problematike.

Dodatna omejitev se je nanašala na neposreden dostop do ciljnega vzorca. V raziskovalnem procesu nismo imele možnosti sistematičnega zbiranja podatkov znotraj širše populacije dijakov in dijakinj, temveč smo pridobivale informacije predvsem v okviru neformalnih pogovorov z dijaki in dijakinjami, ki so sami pristopali do nas v času projektnih aktivnosti. Posledično naš vpogled temelji na bolj omejenem in morda specifičnem delu populacije, kar lahko vpliva na reprezentativnost ugotovitev. Z vidika participativnega pristopa se nam zdi pomembno izpostaviti tudi, da v proces oblikovanja sobe pobega kot soustvarjalci in soustvarjalke vsebin niso bili vključeni dijaki in dijakinje. Ker nismo imele dostopa do ciljnega vzorca v zgodnji fazi, jih nismo mogle vključiti kot eksperte in ekspertinje z izkušnjo, kar bi lahko pomembno prispevalo k večji ustreznosti in relevantnosti vsebine. Prepričane smo, da bi njihovo sodelovanje omogočilo bolj prilagojeno oblikovanje nalog in boljšo prepoznavnost situacij, s katerimi se v realnosti srečujejo. Menimo, da bi bilo v prihodnje smiselno vzpostaviti participativne oblike sodelovanja z dijaki in dijakinjami v vseh fazah razvoja. Nazadnje smo zaznale tudi institucionalne omejitve na ravni sodelovanja z nevladnimi organizacijami. Kljub izraženi pripravljenosti za vključevanje v tovrstne raziskovalne pobude so številne organizacije poročale o pomanjkanju jasnih smernic in ustaljenih praks za raziskovanje in nagovarjanje nasilja med dijaki in dijakinjami v intimnopartnerskih odnosih. Pokazalo se je, da področje ostaja slabo strukturirano, brez enotnih metodoloških pristopov in brez celovite strokovne podpore, kar dodatno poudarja potrebo po nadaljnjem razvijanju raziskovalnih modelov in povezovanju med raziskovalno ter terensko prakso.

PRIPOROČILA IN SKLEPI

Na podlagi ugotovitev se kot ključno priporočilo izpostavlja potreba po nadaljnjem usposabljanju strokovnih delavcev in delavk, ki delajo z dijaki in dijakinjami. Pokazalo se je, da je le-tem bliže interaktivna, izkustvena oblika dela, ki spodbuja aktivno sodelovanje, refleksijo ter omogoča globlje čustveno in kognitivno vključevanje v obravnavano tematiko (Veldkamp, van de Grint idr., 2020). V tem okviru se je metoda sobe pobega izkazala kot posebej primerna pedagoška metoda za obravnavo kompleksnih in pogosto tabuiziranih vsebin, kot je nasilje med zmenkanjem. Ravno zato priporočamo, da se ta pristop vključi v izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce in delavke na področju vzgoje in izobraževanja ter socialnega varstva. S tem bi povečali možnosti za uporabo metod, ki dijakom in dijakinjam omogočajo varno in angažirano raziskovanje težkih življenjskih tem, ob tem pa razvijajo tudi socialne in čustvene kompetence (Veldkamp, van de Grint idr., 2020).

Hkrati menimo, da soba pobega predstavlja pilotsko obliko dela, ki omogoča testiranje novih pedagoških pristopov in prilagajanje vsebin na podlagi sprotnih opažanj in povratnih informacij udeležencev in udeleženk. Zaradi teh značilnosti tovrstna metoda predstavlja potencialno izhodišče za nadaljnje raziskovalno delo, zlasti v obliki akcijskega raziskovanja, kot ga opredeljuje Mesec (1994). Samo akcijsko raziskovanje opredeli v članku na več načinov, vendar ga okvirno opiše kot način organiziranja raziskovanja, ki stremi k spremembi sistema oziroma k spremembi prakse. Zanj je značilno tesno medsebojno sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki in strokovnjakinjami ter svetovalci in svetovalkami kot tudi udeleženci in udeleženkami ter praktičnimi izvajalci in izvajalkami. Prav tako pa povezanost raziskovanja in konkretne akcije, torej spremembe v realnem okolju ter oblikovanja načrta, ki vsebuje načrtovanje, izvajanje in evalvacija. Posledično lahko sobo pobega razumemo kot akcijsko raziskavo na področju intervencije v šolskem prostoru, kjer bi lahko raziskovali učinke različnih pristopov k obravnavi nasilja, vlogo vrstniške podpore ter načine, kako mladi zaznavajo in obravnavajo nasilje v odnosih (Mesec, 1994). Tak proces bi lahko pomembno prispeval k razvoju inovativnih pristopov za delo z dijaki

in dijakinjami na področju preprečevanja nasilja. Akcijsko raziskovanje omogoča hkratno ustvarjanje novih spoznanj in izboljševanje prakse, zato v našem primeru soba pobega ni zgolj pedagoško orodje, temveč tudi potencialni raziskovalni model za nadaljnji razvoj in evalvacijo preventivnega dela. V tem kontekstu se kaže potreba po nadaljnjem povezovanju raziskovalcev in raziskovalk, pedagoških delavcev in delavk ter nevladnih organizacij z namenom razvijanja modelov preventivnega delovanja na področju nasilja med zmenkanjem med mladimi.

LITERATURA

Andrade, T. A., Sampaio, M. A., Donard, V. in Moraes, P. M. (2023). Digital violence in teen dating: an ecological engagement methodology. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 23*(1–2), 1–8. https://doi.org/10.1590/1806-9304202300000049-en

Aničić, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. in Sušnik, A. (2017). *Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*. Društvo za nenasilno komunikacijo. https://www.drustvo-dnk.si/images/publikacije/2017-smernice_otroci.pdf

Appleton, V. J. (2019). Professional Knowledge, Skill and Beliefs in Safeguarding Children and Young People. *Child Abuse Review, 28*(2), 91–97. https://doi.org/10.1002/car.2566

Barter, C., McCarry, M., Berridge, D. in Evans, K. (2009). *Partner exploitation and violence in teenage intimate relationships*. NSPCC, University of Bristol.

Clarke, S. J., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., in Wood, O. (2017). ESCAPED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games for Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games, 4*(3), 73–86. https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180

Detering, S., Dixon, D., Khaled, R. in Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. V *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (str. 9–15). https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dupont, H. B., Kaplan, C. D., Braam, R. V., Verbraeck, H. T. in de Vries, N. K. (2015). The application of the rapid assessment and response methodology for cannabis prevention research among youth in the Netherlands. *International Journal of Drug Policy, 26*(8), 731–738. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2014.11.003

Fotaris, P. in Mastoras, T. (2019). Escape Rooms for Learning: A Systematic Review. V L. Elbæk, G. Majgaard, A. Valente in S. Khalid (ur.), *ECGBL 2019 13th European Conference on Game-Based Learning* (str. 235–243). Academic Conferences and publishing limited.

Fraga, L. B. (2016). Candidates or districts? Reevaluating the role of race in voter turnout. *American Journal of Political Science, 60*(1), 97–122. https://doi.org/10.1111/ajps.12172

Gabster, A., Xavier Hall, C. D., Yu Pon, A., Millender, E., Wong, Y. F. in Pascale J., M. (2023). Dating violence prevalence and risk factors among adolescents (14–19 years) in urban public schools in Panama. *The Lancet Regional Health – Americas, 17*. 10.1016/j.lana.2022.100383

Grunwald, K. in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opažanja. V M. Krajnčan, D. Zorc-Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 7–26). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Horváth, É., Kallós, L., Andras, R., Pedrola Vives, E., Ileš, M., Ignjatović, T., Cesar, S. in Bijelić, N. (2020). *Teacher's guidebook on cyber sexual and gender-based violence prevention and response.* Autonomni ženski centar Beograd. https://mogudanecu.rs/nechupedia/wp-content/uploads/2021/04/TEACHERS_GUIDEBOOK_EN-merged.pdf

Inštitut za proučevanje enakosti spolov. (2023). *Poročilo o pregledu in analizi stanja intimnopartnerskega nasilja med mladimi v Sloveniji in Španiji*. https://ipes-si.org/wp-content/uploads/2023/05/Porocilo-o-pregledu-in-analizi-stanja-intimnopartnerskega-nasilja-med-mladimi-v-Sloveniji-in-Spaniji-2.pdf

Klemenčič Rozman, 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. 159–167). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Korkmaz, S. (2021). Youth intimate partner violence. V J. Devaney, C. Bradbury-Jones, R. J. Macy, C. Øverlien in S. Holt (ur.), *The Routledge international handbook of domestic violence and abuse* (str. 155–170). Routledge.

Krause, K. (2009). Beyond definition: violence in a global perspective. In Global Crime. *Informa UK Limited, 10*(4), 337–355. https://doi.org/10.1080/17440570903248270

Mandič, S. (2015). Opolnomočenje kot nova paradigma spreminjanja družbe in potencial v Sloveniji. *Teorija in praksa, 52*(5), 825–843.

Meiksin, R., Bonell, C. in Kohli, A. (2023). Social Norm About Dating and Relationship Violence and Gender Among Adolescents: Systematic Review of Measures Used in Dating and Relationship Violence Research. *Trauma, Violence, & Abuse, 25*(1), 448–462. https://doi.org/10.1177/15248380231155526

Mesec, B. (1994). Model akcijskega raziskovanja, *Socialno delo, 33*(1), 3–16.

Murphy, K. A. in Smith, D. I. (2009). Adolescent Girls' Responses to Warning Signs of Abuse in Romantic Relationships: Implications for Youth-Targeted Relationship Violence Prevention. *Journal of Interpersonal Violence, 25*(4), 626–647. https://doi.org/10.1177/0886260509334392

Murray, A. in Azzinaro, I. (2019). Teen dating violence: Old disease in a new world. *Clinical Pediatric Emergency Medicine, 20*(1), 25–37. https://doi.org/10.1016/j.cpem.2019.02.001

Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. Feminist Review, 89, 1–15.Noonan, R. K. in Charles, D. (2009). Developing teen dating violence prevention strategies. *Prevention Researcher, 16*(1), 12–14.

Omra (b. d.). *Gaslighting ali mračenje*. https:/www.omra.si/o-motnjah/osebnostne-motnje/zanimivosti-o-osebnostnih-motnjah/gaslighting-ali-mracenje/

Özkan Şat, S., Aktaş, N. in Akbaş, P. (2025). The impact of escape room game and role-playing on nursing students' violence against women assessment skills and attitudes toward violence against women: A randomised controlled trial. *Nurse Education in Practice, 84*, 104346. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104346

Pentang, J. T. (2023). Quantitative research instrumentation for educators. *Lecture Series onResearch Process and Publication*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21153.28004

Podreka, J. (2017). *Bila si tisto, kar je molčalo. Intimnopartnerski umori žensk v Sloveniji.* Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika, 65*(3), 54–70.

Rue, L. L., Polanin, R. J., Espelage, L. D. in Pigott, D. T. (2014). School-Based Interventions to Reduce Dating and Sexual Violence: *A SystematicReview, 10*(1), 1–116. https://doi.org/10.4073/csr.2014.7

Sardinha, L., Yüksel-Kaptanoğlu, I., Maheu-Giroux, M. in García-Moreno, C. (2024). Intimate partner violence against adolescent girls: regional and national prevalence estimates and associated country-level factors. *The Lancet Child & Adolescent Health, 8*(9), 636–646. https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(24)00145-7/fulltext

Šugman Bohinc, L. (2013). Participacija otrok in mladostnikov v šoli. *Socialna pedagogika, 17*(3), 187–204.

Tagesson, E. H. in Gallo, C. (2022). »When we talk about intimate partner violence we talk in an adult way« – Social workers' descriptions of intimate partner violence between teenagers. *Qualitative Social Work, 21*(2), 332–348. https://doi.org/10.1177/14733250211002890

Tercanli, H., Martina, R. in Ferreira Dias, M. (2021). *Educational escape rooms in practice.* UA Editora. https://doi.org/10.34624/RPXK-HC61

Trautman, F. (2004). Rapid Assessment and Respons (RAR) Methodology. V S. Franke in M. Sande (ur.), *Empowering NGOs in Drug Demand Reduction* (str. 74–93). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Urad za enake možnosti. (2012). Posvet Enkrat ni nobenkrat. http://www.arhiv.uem.gov.si/si/delovna_podrocja/tematski_posveti/enkrat_ni_nobenkrat_posvet_o_nasilju_med_zmenkanjem/nasilje_med_zmenkanjem

Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, M. C. P. J. in Joolingen, W. R. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology, 51*(4), 1220–1239.

Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.C.P. in van Joolingen, W.R. (2020). Escape education: a systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review, 31*, 100364. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364

Zupančič, M. (2004). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 511–523). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2025

KO DRŽAVA IZBRIŠE: ZGODBE, KI NE BODO NIKOLI IZGINILE

WHEN THE STATE ERASES: STORIES THAT WILL NEVER FADE AWAY

Veronika Kukovec, *mag. soc. ped.*
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana,
veronika.kukovec1@gmail.com

Eva Rode, *mag. soc. ped.*
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
rodeeva000@gmail.com

POVZETEK

Prispevek obravnava pojav izbrisa posameznikov iz registra stalnega prebivalstva Republike Slovenije leta 1992 kot enega od najresnejših posegov v človekove pravice v sodobni Sloveniji. Temelji na pogovorih z izbrisanimi osebami in njihovimi zagovorniki ter osvetljuje osebne izkušnje, posledice izbrisa in načine spoprijemanja z nastalo situacijo. Iz pripovedi izhaja, da izbris ni bil zgolj administrativni ukrep, šlo je za izraz širših družbenih procesov izključevanja, oblikovanja »drugega« in nacionalne identitete. Skozi leta so mnogi izbrisani razvili oblike medsebojne podpore, se povezovali v aktivizmu in solidarnostnih mrežah, s katerimi so si prizadevali za priznanje

in popravo krivic. Prispevek opozarja, da vprašanje izbrisa presega zgolj pravni okvir, sega namreč v sfero družbenega spomina, politične odgovornosti in identitete. Kljub opravičilu države in simbolnim dejanjem sprave vprašanje izbrisa še zdaleč ni končano, saj se boj za priznanje in popolno popravo krivic nadaljuje.

KLJUČNE BESEDE: *izbris, izbrisani, družbena izključenost, aktivizem, politična odgovornost*.

ABSTRACT

The article examines the phenomenon of the 1992 "Erasure", the removal of certain residents from Slovenia's Register of Permanent Residents, as one of the most serious violations of human rights in contemporary Slovenian history. It is based on interviews with erased persons and their advocates, shedding light on their personal experiences, the consequences of the Erasure, and the ways in which they coped with the situation. The narratives reveal that the Erasure was not merely an administrative measure, but part of broader social processes of exclusion, the construction of the "Other," and the formation of national identity. Over the years, many of the erased have developed forms of mutual support, activism, and solidarity networks through which they have sought recognition and redress. The article argues that the issue of the Erasure goes beyond a purely legal framework, extending into the realms of collective memory, political responsibility, and identity. Despite the state's apology and symbolic acts of reconciliation, the question of the Erasure remains far from resolved, as the struggle for recognition and full redress for the injustice continues.

KEYWORDS: *erasure, the erased, social exclusion, activism, political responsibility*.

UVOD

S tematiko izbrisa sva se začeli ukvarjati v okviru svojega zaključnega dela, in to sprva brez boljšega poznavanja samega dogajanja. Glavno vprašanje, ki se nama je porajalo tekom raziskovanja, je bilo, zakaj se v vseh letih svojega formalnega izobraževanja nisva srečali s tematiko izbrisa. Ob prebiranju pričevanj izbrisanih in odzivih okolice sva opazili, da gre za pojav, ki kljub svoji zgodovini in družbeni teži ostaja v širši javnosti premalo poznan. Največji zagon za raziskovanje izbrisa so nama predstavljali prav odzivi ljudi, s katerimi sva se srečevali. V pogovorih so se pojavljale poenostavljene ali napačne predstave o izbrisanih, da so bili to tisti *»južnjaki, ki niso hoteli 'našega' državljanstva«, »južnjaki, ki se niso hoteli odločiti«,* ali da so *»sedeli na dveh stolčkih«*. Slišali sva tudi komentarje, kot so: *»Saj je trajalo to samo nekaj mesecev, potem se je vse uredilo.«* ali *»Hoteli so samo odškodnine.«* To naju je usmerilo k poglobljenemu raziskovanju izbrisa in k boljšemu razumevanju, zakaj se ta tema še danes sooča z nerazumevanjem in napačnimi predstavami ter celo nevidnostjo.

Izbris iz registra stalnega prebivalstva, ki je leta 1992 prizadel več kot 25.000 prebivalcev Slovenije, predstavlja enega najresnejših posegov v človekove pravice v zgodovini samostojne države. Gre za pojav, ki presega pravni okvir, saj razkriva mehanizme družbene izključenosti, oblikovanja nacionalne identitete in ustvarjanja »drugega«. Namen prispevka je predstaviti osebne izkušnje izbrisanih in njihovih zagovornikov, razumeti posledice izbrisa ter načine spoprijemanja z njim.

Raziskava temelji na kvalitativnem pristopu in pogovorih z izbrisanimi osebami prve in druge generacije ter s predstavniki nevladnih organizacij in institucij, ki so jim nudile podporo in se ukvarjajo z vprašanjem izbrisa. Tako sva opravili 14 intervjujev: s šestimi osebami, ki so izbris neposredno doživele in ga živijo še danes, ter s podporniki in zagovorniki iz nevladnih organizacij in drugih institucij.

V nadaljevanju prispevek najprej oriše zgodovinski okvir izbrisa in njegov širši družbeno-politični kontekst, nato pa v empiričnem delu (glede na tematske sklope, ki so se pokazali v pogovorih

s sogovorniki) predstavi posledice izbrisa, načine spoprijemanja z njim, odnos javnosti, politike in institucij ter razvoj gibanja izbrisanih, ki se še danes bori za priznanje in popravo storjenih krivic.

ZGODOVINSKI OKVIR

Pisalo se je leto 1992, natančneje 26. februar, ko je v Sloveniji prišlo do dogodka, ki je zaznamoval življenja več tisoč ljudi. Le nekaj mesecev po tem, ko je nova država praznovala svojo osamosvojitev in so mnogi prebivalci vstop v samostojnost doživljali kot čas svobode, ponosa in novega upanja, se je za druge začelo povsem drugačno obdobje. Za del ljudi, kot opisuje Zdravković (2014), ki so tukaj živeli, delali, si ustvarili dom in družino, je osamosvojitev pomenila izgubo pravnega statusa in popolno izključitev iz družbenega sistema države. Ti ljudje so bili namreč izbrisani.

Tistega dne so za državljane republik nekdanje SFRJ, ki niso zaprosili za slovensko državljanstvo po 40. členu Zakona o državljanstvu Republike Slovenije ali jim je bila prošnja zavrnjena, začele veljati določbe zakona o tujcih. Ministrstvo za notranje zadeve jim je odvzelo status stalnega prebivališča in jih po uradni dolžnosti izbrisalo iz registra stalnih prebivalcev, ne da bi o tem izdalo upravno odločbo ali jih o tem obvestilo (Pistotnik, 2007). Po prvih podatkih ministrstva za notranje zadeve je bilo izbrisanih 18.305 ljudi, kar je predstavljalo približno en odstotek prebivalstva Slovenije, poznejše analize pa so pokazale, da je bil dejanski obseg izbrisa večji, iz registra je bilo namreč izbrisanih 25.671 oseb (Dedić idr., 2003). Avtorica Gregorčič (2007) poudarja, da posledice izbrisa niso prizadele zgolj neposredno izbrisanih, temveč tudi njihove družine, tako da je številka bistveno višja.

Izbrisani so izgubili pravni temelj za prebivanje v novonastali državi. To so bili posamezniki, ki so tu živeli dolga leta, tukaj so imeli družine, delo in dom. Njihovi osebni dokumenti so postali neveljavni ne glede na rok dejanske veljavnosti, mnogim so jih uničili. Drugi so bili napoteni »tja, od koder so prišli«, naj si uredijo status tujca, kljub temu da so bili nekateri rojeni v Sloveniji. Pošiljalo se jih je na območje držav bivše Jugoslavije, kjer je divjala

vojna, zato potrebnih dokumentov pogosto niso mogli pridobiti (Pistotnik, 2007).

EMPIRIČNI DEL

RAZISKOVALNI PROBLEM IN ZASNOVA RAZISKAVE

Meniva, da je izbris eden izmed ključnih dogodkov v zgodovini države Slovenije, vendar sva hitro ugotovili, da je zanimanje zanj v širši javnosti razmeroma omejeno. Že samo viri in literatura, ki sva jo našli in iz katere sva črpali podatke, razlage in zgodbe, veliko povejo o odnosu družbe do pojava. Večina zapisov namreč prihaja iz okolja nevladnih organizacij ter posameznikov, ki so kot zagovorniki človekovih pravic ali raziskovalci z izbrisom neposredno povezani že več let. Zato sva se odločili, da se že na samem začetku odmakneva od teoretskega raziskovanja in se usmeriva k ljudem, saj sva želeli prisluhniti osebam, ki izbris neposredno živijo, in tistim, ki so v dogajanje vključeni posredno, preko različnih organizacij in iniciativ, ki se zavzemajo za pravice izbrisanih ali z njimi sodelujejo že dolga leta. Namen najine raziskave je bil bolje razumeti, kako so posamezniki izbris doživeli in ga živijo, kako so se in se z njim spoprijemajo in kakšne so njihove potrebe na tem področju. S tem pristopom sva želeli preseči omejitve literature in, kot razlaga Razpotnik (2014), razumeti pojav v njihovem življenjskem kontekstu, v skladu z izhodišči fenomenološke tradicije socialne pedagogike, ki izhaja iz posameznikovega subjektivnega zaznavanja resničnosti in njegovih izkušenj v okolju, v katerem živi.

V skladu s tem sva raziskovanje zastavili usmerjeno v razumevanje osebnih izkušenj izbrisanih in njihovih zagovornikov. Opravili sva 14 intervjujev, od tega sva v pogovore vključili 6 izbrisanih oseb prve in druge generacije ter predstavnike in sodelavce nevladnih organizacij in drugih državnih institucij iz Pro bono ambulante, Amnesty International Slovenije, z Mirovnega inštituta, iz društva Kralji ulice, varuha človekovih pravic, strokovnjakinje in raziskovalke z družboslovnih fakultet, novinarja in pisatelje, ki pišejo o izbrisu.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Skozi intervjuje sva želeli pridobiti vpogled in boljše razumevanje področja izbrisa s pomočjo oseb, ki so neposredno ali posredno vključene v dogajanje izbrisa, in perspektivo njihovih potreb v povezavi s samo tematiko. Glede na to, da sva v raziskovanje vključili več različnih perspektiv, sva si zadali širša raziskovalna vprašanja, ki so nama pomagala razumeti področje izbrisa. Kljub temu sva jih razdelili glede na to, kdo je bil najin sogovornik. Tako sva oblikovali raziskovalni vprašanji, ki sta namenjeni izbrisanim osebam [1] in raziskovalni vprašanji, namenjeni zagovornikom.

1. Kako so se osebe z izkušnjo izbrisa spopadale z dogajanjem in njegovimi posledicami?
2. Kakšne so potrebe izbrisanih na tem področju?
3. Kakšna je bila in je vloga zagovornikov oseb z izkušnjo izbrisa?
4. S kakšnimi izzivi so se zagovorniki soočali pri svojem delovanju in kakšna so njihova opažanja?

METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

Raziskave sva se lotili s pomočjo kvalitativnega pristopa, in sicer s polstrukturiranimi intervjuji, želene teme pogovora pa sva si za vsakega sogovornika ohlapno pripravili vnaprej.

NABOR V RAZISKAVO VKLJUČENIH OSEB

Po prebrani literaturi sva sestavili nabor oseb, za katere sva ocenili, da so imele ali imajo pomembno vlogo na področju izbrisa in lahko s svojimi izkušnjami prispevajo širše vpoglede v najino raziskavo. Navezali sva stike z zagovorniki izbrisanih, ki delujejo na različnih področjih. V pogovore sva tako vključili podpornike in podpornice iz različnih organizacij, in sicer ambulanto za zdravstveno nezavarovane osebe Pro bono, Amnesty International Slovenije, Mirovni inštitut, Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev

[1] Zaradi obsega dela bova v pričujočem prispevku odgovorili samo na prvi dve raziskovalni vprašanji.

Kralji ulice, Urad varuha človekovih pravic, novinarja, docentko doktorico na Univerzi v Ljubljani in pisatelja ter pisateljici, ki z lastnimi ali posrednimi izkušnjami ter delom z izbrisanimi tematiko naslavljajo v svojih delih. Poseben poudarek sva namenili tudi vključevanju ljudi z neposredno izkušnjo izbrisa, zato sva v raziskovanje vključili 6 oseb prve (neposredno izbrisani) in druge generacije (otroci izbrisanih).

POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Oblikovali sva začetni nabor oseb za raziskovanje, ki sva ga s pomočjo metode snežne kepe postopoma širili, da sva pridobili širšo sliko in vpogled na dogajanje z različnih perspektiv. Z osebami sva izvajali polstrukturirane intervjuje, ki sva jih posneli z njihovim dovoljenjem. Vprašanja sva pripravili vnaprej, saj so služila usmerjanju pogovora po tematskih sklopih. Pri osebah z izkušnjo izbrisa sva se osredotočili na njihove osebne zgodbe, izzive, stiske, vire pomoči, na katere so se obrnili, ter njihove želje in potrebe v zvezi z izbrisom. Pri drugih sogovornikih pa sva raziskovali njihovo vlogo, motivacijo, povezave z drugimi deležniki, njihovo trenutno delovanje in pogled na to področje.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Polstrukturirane intervjuje sva nato pretipkali s pomočjo platforme Tipko in besedila uredili. Intervjuje sva kodirali; proces kodiranja je temeljil na induktivnem pristopu, kjer sva iz dane vsebine oblikovali kode, ki so se pojavljale med analizo neposredno iz danih podatkov. V prvem koraku sva oblikovali kode 1. reda, ki so zajemale konkretne izraze in pomene neposredno iz besedila, kot so jih uporabljali sogovorniki. Te sva nato združevali v kode 2. reda, ki so predstavljale širše kategorije sorodnih pomenov, in nato iz njih razvili še kode 3. reda, ki so predstavljale poglavitne tematike. Po oblikovanju kod 3. reda sva jih ponovno pregledali ter združili tiste, ki so naslavljale podobno področje, v glavne teme, ki so se v intervjujih pojavljale.

REZULTATI IN UGOTOVITVE

Kot že omenjeno, zaradi obsega dela v pričujočem prispevku prikazujeva samo ugotovitve in odgovore na prvi dve raziskovalni vprašanji. Ugotovitve sva prikazali razvrščene v pet tematskih sklopov, to je pet podpoglavij, imenovanih Izbris, Posledice izbrisa, Spopadanje z izbrisom, Kontekst izbrisa in Boj izbrisanih. V teh podpoglavjih povezujeva povzetke izjav izbrisanih oseb, ki jih poimenujeva »sogovorniki«, povzetke izjav predstavnikov zagovorniških organizacij, ki jih poimenujeva »zagovorniki izbrisanih«, ter ugotovitve iz že objavljenih slovenskih študij na te teme.

IZBRIS

Zavedati se moramo, kot poudarita Lipovec Čebron in Zorn (2011), da izbrisani predstavljajo heterogeno skupino posameznikov, ki jim je skupen le sam izbris. Zaradi razlik v življenjskih okoliščinah, spolu, starosti, poklicu, vpetosti v okolje, jezikovnih spretnostih, premoženjskem položaju in osebnostnih značilnostih se načini, kako posamezniki doživljajo izbris in njegove posledice, med seboj močno razlikujejo.

Raznolikost se je pokazala tudi v pogovorih. Sogovorniki so prihajali iz različnih okolij in so imeli različne življenjske izkušnje, vendar sva z vsemi naslovili podobne perspektive izbrisa: posledice izbrisa, njihovo spoprijemanje z dogajanjem, odnos javnosti, predvsem politike in medijev, do pojava in njihov dolgoletni boj ter aktivizem.

POSLEDICE IZBRISA

Dedić idr. (2003) so na podlagi etnografskih raziskav in intervjujev z izbrisanimi izrisali širok spekter kršitev človekovih pravic, ki so jih izbrisani doživeli kot posledico izbrisa in jih mnogi živijo še danes. Izbris je posameznikom onemogočil dostop do zakonite zaposlitve, številni so izgubili delo, s tem pa tudi socialno varnost, pokojninsko dobo in možnost preživetja. Povzročil je materialno škodo, saj so morali sami kriti sodne in upravne stroške ter plačila

pravnih zastopnikov. Otežen jim je bil tudi dostop do izobraževanja, stanovanj in pravnega varstva, nekateri so bili celo prisiljeni zapustiti državo ali živeti v brezdomstvu.

Tudi v pogovorih so se sogovorniki pogosto vračali k izkušnjam in posledicam izbrisa, ki so se kazale kot preplet socialnih, osebnih in pravnih izgub. Nekateri izbrisani pripovedujejo, da so čez noč ostali brez zaposlitve in brez formalnih možnosti za delo, prispevke ali uveljavljanje delavskih pravic.

Gregorčič (2007) opisuje, da izbris v Sloveniji ni pomenil zgolj kršitev človekovih pravic, temveč je ustvaril posebno družbeno skupino, ki je postala izredno ranljiva in izkoriščana na trgu dela, t. i. prekariat. Avtorica nadaljuje, da je bilo njihovo preživetje povsem odvisno od dobre volje delodajalcev. Izbrisani so pogosto delali brez pogodbe, brez socialnega in zdravstvenega zavarovanja, za zelo nizko plačilo in pogosto daleč pod ravnjo svoje izobrazbe. Ker niso imeli urejenih dokumentov ali pravic, si niso mogli privoščiti izgube službe. Tako so postali idealna delovna sila za delodajalce, kajti bili so poceni, tiho in popolnoma odvisni.

Izguba statusa je za nekatere sogovornike pomenila tudi izgubo doma in dolgotrajno stanovanjsko negotovost. V skrajnih primerih je neurejen status vodil v brezdomstvo in tragične izide. Sogovorniki opisujejo, da je izbris močno zarezal tudi v družinsko življenje. Nekateri so se zaradi negotovosti razšli ali za dolga leta izgubili stike z bližnjimi. Izpostavili so, da izbris ni vplival samo na tistega člana družine, ki je bil izbrisan, hendikepiral je namreč celotno družino. Ministrstvo za notranje zadeve je leta 2009 izvedlo interno štetje izbrisanih oseb in ugotovilo, da je bilo izbrisanih 25.671 posameznikov (Mirovni inštitut, b. d.). Pred tem je kot uradna številka dolgo časa veljala ocena 18.305 oseb. Ob tem pa je treba poudariti, da je dejansko število ljudi bistveno višje. Zdravković (2014) meni, da bi bilo izbrisanih lahko več kot 48.000 ljudi. Obenem je izbris porušil tudi socialne mreže sogovornikov; prijatelji in sorodniki so se umikali, odnosi so se ohladili in tako so mnogi ostali brez opore okolja.

Pogosto sta bila v pripovedih omenjena strah pred institucijami in nezaupanje v državni aparat. Mnogi so opisovali občutke nemoči in ponižanja ob stikih z uradniki ter dolgotrajen strah pred

vsakim uradnim postopkom, ki vztraja še danes. Izbris je namreč močno vplival tudi na fizično in duševno zdravje izbrisanih. Sogovorniki opisujejo tudi, da so zaradi izgube zdravstvenega zavarovanja ostali brez zdravniške pomoči, kar je vodilo v poslabšanje obstoječih bolezni, v nekaterih primerih pa tudi v tragične izide. Dolgotrajna negotovost, občutek izključenosti in brezizhodnost so pustili globoke psihične posledice, pripovedujejo, da so se soočali s tesnobo in depresijo.

Izpostavijo, da je izbris vplival tudi na njihov občutek identitete in pripadnosti. Posamezniki so poročali o izgubi občutka, da pripadajo državi, v kateri so živeli vse življenje, in o notranjem razcepu med tem, kdo so bili, in tem, kar jim je družba po izbrisu pripisovala. Izkušnje žaljivk in stereotipov so pri mnogih sprožile obrambne mehanizme ali strategije samoohranitve, s katerimi so skušali ohraniti dostojanstvo.

Lipovec Čebron (2007) prav tako opisuje, da je izbris globoko vplival na identiteto prizadetih. Ni šlo samo za izgubo pravic, ampak za preobrazbo njihovega celotnega življenjskega doživljanja. Postal je osrednji del njihovega osebnega in družbenega jaza, vplival je na njihovo psihično stanje, način razmišljanja ter celo na njihova telesa. V okviru izbrisa so bili posamezniki prisiljeni preoblikovati svoje identitete znotraj novih, omejenih družbenih struktur, kar je vplivalo na njihovo samozavest in dojemanje lastne vrednosti. Odsotnost uradnega priznanja in pravic je oteževala njihov razvoj identitete, saj so se bili prisiljeni nenehno soočati z omejitvami in izzivi, ki so izhajali iz njihovega statusa.

Tudi zagovorniki izbrisanih v pogovorih opozarjajo, da so bile posledice izbrisa obsežne, večplastne in so vidne še danes. Izguba statusa je ljudi potisnila v pravno praznino, kjer so ostali brez osnovnih pravic, obenem pa so ohranili vse dolžnosti. Postopki urejanja statusa so bili zapleteni in finančno obremenjujoči, kar je poglabljalo njihove stiske in socialno negotovost. Izbris je prizadel celotne družine in skupnosti ter pustil posledice, ki sedaj segajo v nove generacije. Sogovorniki so opisovali občutek, da so izbrisani obstali »vmes« brez pravnega mesta v družbi, brez formalnega priznanja, a še vedno fizično prisotni v vsakdanjem življenju. Gregorčič (2007) to stanje poimenuje »produkcija vmesnosti, ustvarjanje

pravno in družbeno nedorečenih položajev, ki omogočajo trajno izključevanje in obvladovanje posameznikov«. Izbrisane se je s tem postavilo v položaj, kjer niso več v polnosti del družbe, a tudi niso povsem zunaj nje. So fizično živi, a pravno in simbolno ne obstajajo. Takšno stanje liminalnosti je van Gennep (1960) opredelil kot prehod med starim in novim, med ločitvijo in ponovnim vključevanjem, ki pa v primeru izbrisanih ni bilo preseženo. Obstali so v tem prostoru, ki povzroča nevidnost in ohranja njihovo ranljivost.

SPOPADANJE Z IZBRISOM

Za mnoge izbrisane je bila nastala situacija hud šok. V državi, kjer so dolga leta živeli, si ustvarili družine in poklicno pot, so bili čez noč razglašeni za tujce. Zaradi vojn na območju nekdanje države številni niti niso mogli pridobiti dokumentov iz »matičnih držav«, ki bi jih potrebovali za ureditev statusa tujca. Izbris je povzročil razpad življenj: družine so bile razdvojene, mnogi so zboleli, nekateri pa celo storili samomor. Šlo je za radikalen poseg v življenja tisočih, ki je pomenil družbeni in pravni razkroj njihovega obstoja (Zdravković, 2014).

Najini sogovorniki so opisovali, da so se po izbrisu znašli v veliki negotovosti in skušali na različne načine ponovno vzpostaviti svoj pravni položaj. Prvi odziv mnogih je bil poskus, da bi si uredili status, pridobili dokumente ali državljanstvo. Pri tem so se srečevali z zapletenimi administrativnimi postopki, nejasnimi informacijami, neprijaznostjo uradnikov in občutkom nemoči. Soočanje z izbrisom jim ni predstavljalo samo pravnega vprašanja, pri nekaterih se je spopadanje z nastalo situacijo povezovalo z občutkom krivde, pri drugih z jezo in uporom. Krivda se je pogosto kazala v obliki občutka lastne odgovornosti za izbris. Mnogi so se počutili izolirane in stigmatizirane, kar je vodilo v notranje konflikte. Zorn (2003, v Lipovec Čebron in Zorn, 2011) opisuje, da so izbrisani pogosto doživljali občutek sramu zaradi izgube pravic in neveljavnih dokumentov. Ob tem jih je spremljal tudi občutek osamljenosti, saj so o svoji situaciji težko govorili z drugimi, ker je bila pogosto tako nerazumljiva in absurdna.

Lipovec Čebron (2007) opisuje dve različni reakciji na izbris: interorizirana oziroma ponotranjena krivda ter eksteriorizirana oziroma pozunanjena krivda, ko posameznik krivdo pripiše zunanjim dejavnikom. Pri prvi fazi soočenja z izbrisom so mnogi prizadeti sprejeli razlago, da so za svoj položaj krivi sami. Ponotranjili so prevladujoč rasistični diskurz, ki jih je prikazoval kot »izdajalce naroda«. Zaradi tega občutka krivde in močne družbene stigme so pogosto odreagirali z umikom, občutkom sramu, depresijo in željo, da bi se izognili kakršnemu koli javnemu priznanju lastnega položaja. Avtorica navaja primere iz pogovorov z izbrisanimi, ki so svoj položaj popolnoma potlačili, verjeli, da z izbrisanimi nimajo nič skupnega, spet drugi so zanikali in skrivali svoj izbris. Druga faza, ki je pri nekaterih izbrisanih sledila po prvi, spet pri drugih pa nastopila neposredno, pomeni, da se krivda za njihov položaj prestavi navzven. Začnejo se doživljati kot žrtve politične odločitve države. Verjamejo, da je odgovornost za izbris izključno na strani vlade.

Tudi nekateri najini sogovorniki so izpostavili, da so se odločili za aktivno spopadanje z izbrisom tako, da so spregovorili o svoji izkušnji, iskali pomoč v neformalnih mrežah in medsebojnem povezovanju, predvsem pa so pomembno oporo za številne predstavljale nevladne organizacije, ki so jim pomagale pri urejanju statusa, pridobivanju in urejanju dokumentov ter ponovnem vključevanju v družbo.

Življenjski položaj izbrisanih je bil močno odvisen od njihove zmožnosti povezovanja z drugimi ljudmi in obstoja solidarnostnih mrež. Preživetje in dostop do pomoči sta bila pogosto vezana na osebne stike, podporo skupnosti ali prijateljev, t. i. socialnega kapitala. Sprva je le manjše število politično ozaveščenih in angažiranih posameznikov ter skupin aktivno podpiralo prizadevanja izbrisanih za pravice in prepoznavnost njihovega problema (Gregorčič, 2007). Podobno izpostavlja tudi Lipovec Čebron (2007), ki pravi, da je bilo za izbrisane ključno, da so se uspeli vključiti v nove skupnosti, kar jim je vsaj malo pomagalo pri duševni stabilnosti.

Sogovorniki navajajo, da so se začeli med seboj povezovati, v nevladnem sektorju so našli ljudi, ki so jih slišali, razumeli in jim skušali nuditi konkretno pomoč, zlasti pri navigaciji po zapletenih

postopkih. Sodelovanje z nevladnimi organizacijami pa jim je prav tako nudilo občutek, da niso sami, da obstaja skupnost, ki se zavzema zanje, kar je bilo za mnoge opolnomočenje po letih izključenosti. Nekateri so svojo izkušnjo izbrisa preoblikovali v osebno poslanstvo. Vključili so se v aktivistična gibanja, sodelovali so pri mnogih protestih, civilnih pobudah, kjer so svojo zgodbo delili z drugimi. Aktivizem jim je omogočil, da so iz boleče osebne izkušnje ustvarili prostor za družbeno delovanje, s tem pa tudi nov občutek smisla in lastne vrednosti. Ob aktivističnih dejavnostih so imele pomembno vlogo tudi neformalne oblike podpore: pomoč prijateljev, znancev in skupnosti, ki so se oblikovale okoli socialnega centra Rog, civilnih iniciativ in solidarnostnih mrež.

Pomemben koncept, ki se nanaša na ta vidik, je ideja varovalnih dejavnikov po Mikuš Kos (2000, v Horvat, 2003). Kot pojasnjuje, posamezniki svojo odpornost in sposobnost spoprijemanja z življenjskimi preizkušnjami krepijo s pomočjo različnih varovalnih dejavnikov, ki izvirajo tako iz njih samih kot iz njihovega socialnega okolja in širše družbe. Ti dejavniki omilijo vpliv neugodnih okoliščin ter prispevajo k ohranjanju duševnega ravnovesja in socialnega funkcioniranja. Tako lahko iz pripovedi sogovornikov njihovo vključevanje v aktivizem, medsebojno pomoč in občutek skupnosti razumeva kot ključne vire moči, ki so nekaterim izbrisanim pomagali zdržati pritiske izbrisa in posledic le-tega.

Podobne procese so opazili tudi zagovorniki izbrisanih. V pogovorih so opisovali, da so mnogi izbrisani o svoji izkušnji leta molčali, predvsem zaradi strahu pred stigmo. O izbrisu niso govorili niti s prijatelji, sodelavci ali znotraj družine. Tišina je bila način preživetja, pri nekaterih povezana z notranjim občutkom krivde, da so za svoj položaj odgovorni sami, kar je poglabljalo občutke osamljenosti in nemoči. Toda sčasoma so se pojavili posamezniki, ki so se odločili javno deliti svojo zgodbo. S tem so spodbudili prepoznavanje skupne izkušnje med izbrisanimi, povezovanje in oblikovanje skupnosti. Izbrisani so se tako leta 2002 povezali v Društvo izbrisanih prebivalcev Slovenije.

KONTEKST IZBRISA

Iz pogovorov s sogovorniki se nama je postopoma razkrivalo, da izbris ni bil »samo« skupek osebnih stisk, ampak pojav, ki je nastal znotraj določenega družbenega in političnega konteksta. Mekina (2007) se sprašuje, kako je lahko v demokratični državi prišlo do tako obsežnih in sistematičnih kršitev človekovih pravic. To si lahko razloživa s konceptom ustvarjanja »drugega«; Schulze (2003, v Razpotnik, 2004) pojasnjuje, da ljudje svet dojemamo skozi razlikovanje med »našimi« in »drugimi« skupinami. Svoje člane razumemo kot enakovredne in bližnje, medtem ko so »drugi« pogosto zaznani kot oddaljeni ali manjvredni. Gre za oblikovanje družbene identitete skozi primerjave in kategorizacije, ki pa hkrati ustvarjajo »drugega«, ki vključuje možnosti izključevanja in hierarhizacije.

V Sloveniji je po razpadu Jugoslavije balkanizem postal del procesa oblikovanja nacionalne identitete. Todorova (1997) opredeli pojem balkanizem; sam izraz Balkan je skozi zgodovino in nevtralne geografske oznake prerasel v simbolno zaostalost, nasilje in neciviliziranost. Zahodni pogled je regijo postopoma oblikoval v nasprotje »razvite« Evrope, kar se je utrdilo v političnih, medijskih in kulturnih predstavah. Tako se je v Sloveniji, kot opisuje Vodopivec (2001), oblikovala predstava Slovenije kot evropske, urejene in napredne družbe, medtem ko je bil Balkan označen kot njeno nasprotje, prostor zaostalosti, kaosa in neurejenosti. V tem okviru so priseljenci iz držav nekdanje Jugoslavije postali simbol »drugega«.

Iz pripovedi sogovornikov je razvidno, da izbris ni bil le administrativni ukrep, ampak je šlo za izrazito diskriminatorno dejanje, ki je temeljilo na razlikovanju med prebivalci glede na njihovo narodno pripadnost in poreklo. Izbrisani so bili predvsem pripadniki nekdanjih jugoslovanskih republik, medtem ko tujcev iz zahodnoevropskih držav, ki so živeli v Sloveniji, ukrep ni prizadel. Sogovorniki so opozarjali, da je bil kriterij za izbris selektiven in nelogičen, saj so bili nekateri izbrisani, drugi z enakim statusom pa ne. Po njihovem mnenju je država z izbrisom jasno začrtala mejo med tistimi, ki sodijo »v«, in tistimi, ki sodijo »izven« nove nacionalne skupnosti. Opisujejo, da je izbris spodbudil širše sovraštvo do

Neslovencev, po njihovih opažanjih se sovraštvo po osamosvojitvi ves čas premešča, sprva je bilo usmerjeno proti priseljencem iz nekdanje Jugoslavije, danes pa se usmerja proti novim priseljenskim skupinam. Tarče predsodkov se spreminjajo, vzorec izključevanja pa ostaja enak, saj vedno obstajajo tisti, ki so označeni kot »drugi« in morajo svojo pripadnost družbi znova dokazovati.

Zorn (2002) dodaja, da so tudi nekateri mediji in politiki utrjevali ločnico med Slovenijo in t. i. Balkanom, s čimer so gradili predstavo o Sloveniji kot evropski in kulturno napredni državi. Vse, kar je bilo povezano z Balkanom, pa se je predstavljalo kot manj vredno ali celo nevarno, vključno z ljudmi, katerih izvor je bil v drugih republikah nekdanje Jugoslavije.

V intervjujih se je tema odnosa politike do izbrisanih večkrat pojavljala, sogovorniki so predvsem opisovali pomanjkanje politične volje, izmikanje odgovornosti in opravičila, ki so obstala zgolj na simbolni ravni. Po njihovem mnenju nobena vlada doslej ni pokazala pripravljenosti, da bi se z vprašanjem izbrisa dejansko soočila. Jalušič (2007) opisuje, da se je v primeru izbrisa kot prevladujoča politična reakcija sprva uveljavilo zanikanje samega izbrisa in odgovornosti zanj. Politični organi v tem niso videli nič spornega, nasprotno, krivdo so pogosto prelagali na izbrisane, češ da so sami krivi za svoj položaj, ker naj bi »zavestno zavrnili« pridobitev slovenskega državljanstva.

Na tem mestu pa morava nujno poudariti, da pri vprašanju izbrisa nikoli ni šlo za vprašanje državljanstva, temveč za stalno prebivališče, status, ki so ga številni izbrisani dejansko imeli. Kljub temu pa jim je bil ta status z administrativnimi ukrepi arbitrarno in nezakonito odvzet, kar sogovorniki navajajo kot enega izmed ključnih zmotnih prepričanj, ki se poraja v javnosti okoli izbrisa.

Mekina (2007) ob tem doda, da množični izbris ne bi bil mogoč brez sodelovanja številnih uslužbencev v birokraciji, ki so navodila izvajali. Pri tem sta ključno vlogo igrala tiha večina in molk medijev, kar je omogočilo, da se je dogajanje odvijalo brez širšega odpora. Arendt (2003, v Jalušič, 2007) razloči med osebno krivdo in politično odgovornostjo. Krivda naj bi bila vedno individualna, posameznik je odgovoren le za dejanja, ki jih je storil sam. Politična odgovornost pa izhaja iz pripadnosti skupnosti tudi, če posameznik neposredno

ne sodeluje pri nepravičnih dejanjih, nosi del odgovornosti, ker je del sistema, ki jih omogoča ali dopušča. Ob tem avtorica opozarja na nevarnost birokratskih sistemov, ki posameznika postopoma spremenijo v »kolesce v stroju«, oropano moralne presoje. Tak sistem omogoča, da se odgovornost razprši in izgine, zločini pa se izvajajo v obliki »administrativnega pokola«, navidezno nevtralnega postopka, kjer vpleteni verjamejo, da zgolj opravljajo svoje delo.

V povezavi s tem so tudi najini sogovorniki izpostavljali svoje izkušnje z aroganco, hladnostjo in celo sovražnostjo uradnikov, pripovedujejo o njihovem birokratskem odnosu, saj so pogosto rezali dokumente brez pojasnil, jih naganjali, naj se »vrnejo tja, od koder so prišli«, čeprav so bili mnogi večino svojega življenja ali celo življenje v Sloveniji, in to kljub vojnim razmeram, ki so divjale na področju nekdanje Jugoslavije, s katerimi so bili seznanjeni.

Mekina (2007) meni, da sta imela pomembno vlogo pri vprašanju izbrisa tudi molk večine medijev in tiha večina. Le redki pravniki in posamezni novinarji so opozarjali na problem. Eden izmed teh medijev je bila Mladina, a je bila tudi tarča mnogih kritik, groženj in celo kazenskih ovadb. Raziskovanje izbrisa je tako potekalo skoraj v popolni medijski in družbeni osami. Tudi zagovorniki izbrisanih so v intervjujih izpostavili, da je bil izbris medijsko dolga leta povsem prezrt. Obdobje po letu 1992 je zaznamoval medijski molk, zaradi katerega širša javnost o dogajanju in njegovih posledicah dolgo ni bila seznanjena. Po njihovih opažanjih so mediji izbris obravnavali le bežno, pogosto v okviru političnih tem ali ob obletnicah, redkeje pa zares kot družbeno vprašanje, ki bi zahtevalo poglobljeno obravnavo. Nekateri so poudarili, da je bilo poročanje selektivno in pogojeno s političnimi interesi, kar je prispevalo k utrjevanju marginalnega položaja izbrisanih.

BOJ IZBRISANIH

Sogovorniki so poudarili, da kljub dolgotrajnim posledicam izbrisa mnogi niso sprejeli vloge žrtev, vendar so se aktivno borili za svoje pravice. Tako je iz njihovega delovanja postopoma zraslo gibanje, ki je opozarjalo na sistemske krivice ter zahtevalo priznanje in popravo storjene škode.

Organiziran boj za pravice izbrisanih se je začel skoraj desetletje po samem izbrisu, kar po Zdravković (2014) razkriva večplastnost problema in zavestno prikrivanje dejanja s strani države. Številni izbrisani dolgo niso vedeli, da niso osamljeni primeri, temveč del širšega političnega procesa, v katerem jim je država nezakonito odvzela temeljne pravice. Izraz »izbrisani« je, kot ugotavljata Zorn in Lipovec Čebron (2007), nastal prav iz političnega delovanja samih prizadetih. Poimenovanje, ki je nadomestilo birokratske izraze, kot sta »zatečeni tujci« ali »tujci z neurejenim statusom«, je omogočilo, da so posamezniki iz anonimnih žrtev postali kolektivni politični subjekt.

Prvo pomembno institucionalno podporo je izbrisanim ponudil Helsinški monitor Slovenije, ki je leta 2002 vložil kazenske ovadbe proti odgovornim na ministrstvu za notranje zadeve (Zdravković, 2014). Prelomni trenutek za izbrisane pa je bil novembra 2001, ko je Aco Todorović z gladovno stavko pred živalskim vrtom javno opozoril na izbris, kar je spodbudilo tudi ustanovitev Društva izbrisanih prebivalcev Slovenije (DIPS) in pozneje Civilne iniciative izbrisanih aktivistov (CIIA) (Pistotnik, 2007; Zdravković, 2014). Beznec (2007) navaja, da se je gibanje razvilo v prostor upora, solidarnosti in ustvarjalnosti, ki je delovalo skozi proteste, umetnost, kulturne dogodke in tudi mednarodno povezovanje. Gibanje izbrisanih je že od začetka jasno poudarjalo konkretne zahteve po vrnitvi odvzetih pravic. Zlasti po pomembnih pravnih prebojih predvsem na evropskem sodišču, ko je to izbris s svojo razsodbo opredelilo kot protiustavno dejanje. Poleg javnih razprav, strokovnih predavanj, srečanj s tujimi diplomati, tiskovnih konferenc ter parlamentarnih vprašanj v Sloveniji in Evropski uniji so se izbrisani pogosto solidarnostno povezovali z drugimi marginaliziranimi skupinami, kot so delavci migranti, prosilci za azil, pripadniki skupnosti LGBTQ+ in Romi (Zdravković, 2014).

Borba izbrisanih je tako sčasoma postala del širšega gibanja za človekove pravice. Ob 30. obletnici izbrisa je nekdanji predsednik republike izbrisanim izrekel javno opravičilo in priznal moralno odgovornost države (A. I., 2022). Decembra leta 2024 pa je sedanja predsednica izbrisanim podelila priznanje za delo na področju

človekovih pravic (T. R., 2024). Kljub temu, kot je poudaril Irfan Beširević, predsednik CIIA (A. I., 2022), njihov boj še ni končan:

> *»Opravičilo še ni konec našega boja, je pa lepo in tudi pošteno, da se končno država opraviči za nezakoniti izbris. Naš boj ni končan, zahtevali bomo, da se z zakonom uredi status vseh izbrisanih. Druga zadeva je, da mladi v Sloveniji ne vedo, kaj sploh je bil izbris. Naš cilj je, da bi to prišlo še v učbenike srednjih šol. Še to dvoje naredimo in to je tisto, kar ima naše društvo še v načrtu.«*

SKLEPI

Piše se leto 2025, od izbrisa so minila več kot tri desetletja, vendar zgodba še vedno ni zaključena. Izbris ni dogodek, ki se je zgodil v preteklosti. Kot so povedali nekateri sogovorniki, je izbris proces, ki še naprej zaznamuje pravni in politični prostor, kolektivni spomin ter osebne zgodbe tistih, ki so bili izbrisani. Kljub opravičilu države in simbolnim dejanjem sprave izbris ostaja neporavnana krivica. Nekateri izbrisani še danes živijo z neurejenim statusom in posledicami, ki jih država nikoli ni v celoti odpravila.

Iz pripovedi izbrisanih in njihovih zagovornikov je razvidno, da izbris ni bil le administrativni ukrep, saj se je za njim skrival izraz širših mehanizmov družbene izključenosti, oblikovanja nacionalne identitete in politične brezbrižnosti. Sogovorniki opisujejo posledice izbrisa, ki so še danes prisotne v izgubljenih pravicah, pokojninah, občutkih nevidnosti, nezaupanju do institucij in prekinjenih življenjskih zgodbah. Njihove pripovedi pa razkrivajo moč odpora, vztrajnosti, sposobnost preživetja, povezanosti in skupnostnega delovanja, ki je mnogim omogočila, da so iz izkušnje krivice oblikovali prostor za boj.

Gibanje izbrisanih je skozi leta postalo pomemben del boja za človekove pravice v Sloveniji. Kljub doseženim premikom, kot poudarja predsednik Civilne iniciative izbrisanih aktivistov Irfan Beširević, njihov boj še ni končan. Zavzemajo se za dokončno ureditev statusa vseh izbrisanih, ustrezno zakonodajo in vključitev te teme v učne načrte, da bi prihodnje generacije razumele njen pomen in se iz nje učile.

LITERATURA

A. I. (25. 2. 2022). Borut Pahor v opravičilu izbrisanim: Samovoljno in nepravično dejanje. Delo. https://www.delo.si/novice/slovenija/*borut-pahor-v-opravicilu-izbrisanim-samovoljno-in-nepravicno-dejanje*

Beznec, B. (2007). Zgodba nekega boja. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, 35*(228), 7–10. https://www.mirovni-institut.si/izbrisani/wp-content/uploads/2012/02/CKZ_izbris_studentska_zalozba_2008.pdf

Dedić, J., Jalušič, V. in Zorn, J. (2003). *Izbrisani: organizirana nedolžnost in politike izključevanja*. Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.

Gregorčič, M. (2007). Fantomska neodgovornost ali fašizem v preoblekah. *Časopis za kritiko znanosti, 35*(228), 81–97. URN:NBN:SI:DOC-6CJ9OIB6

Horvat, Z. (2003). Življenjski cikel. *Socialna pedagogika, 7*(3), 275–314. URN:NBN:SI:doc-LRKALTFD

Jalušič, V. (2007). Organizirana nedolžnost in izključevanje: Nacionalne države in državljanstvo po vojni in kolektivnih zločinih. *Časopis za kritiko znanosti, 35*(228), 101–121. URN:NBN:SI:doc-87GKHLK8

Lipovec Čebron, U. (2007). Metastaze izbrisa. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, 35*(228), 59–75. URN:NBN:SI:DOC-54M1SYWP

Lipovec Čebron, U. (2011). »Neslovenci«, »tujci«, »žrtve« ali kako vidimo izbrisane prebivalce Slovenije. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva, 51*(1/2), 33–43. URN:NBN:SI:doc-8H8IXX4L

Lipovec Čebron, U. in Zorn, J. (2011). *Zgodbe izbrisanih prebivalcev.* Založba Sanje.

Mekina, I. (2007). Izbris izbrisa. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, 35*(228), 157–170. URN:NBN:SI:DOC-ZQ0X3T1Y

Mirovni inštitut. (b. d.). Evropsko sodišče za človekove pravice. Mirovni inštitut. https://www.mirovni-institut.si/izbrisani/evropsko-sodisce-za-clovekove-pravice/index.html

Pistotnik, S. (2007). Kronologija izbrisa 1990–2007. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, 35*(228), 204–237. URN:NBN:SI:DOC-8HQ2HMHE

Razpotnik, Š. (2004). Jaz še vem, kdo sem in od kod prihajam - o konceptu etnične identitete. *Socialna pedagogika, 8*(2), 121–152. URN:NBN:SI:doc-AV98T0OB

Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika, 65*(3), 54–70. URN:NBN:SI:DOC-YABM1QK1

T. R. (10. 12. 2024). Predsednica priznanje za delo na področju človekovih pravic podelila izbrisanim. *Velenjčan.* https://www.velenjcan.si/druzba/predsednica-priznanje-za-delo-na-podrocju-clovekovih-pravic-podelila-izbrisanim/

Todorova, M. (1997). Imagining the Balkans. Oxford University Press.

Van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage.* University of Chicago Press.

Vodopivec, P. (2001). O Evropi, Balkanu in metageografiji. V M. Todorova, *Imaginarij Balkana* (str. 381–401). Vita Activa.

Zdravković, L. (2014). *Kaj je izbris? Kdo so izbrisani? Zakaj se to tiče vseh nas?* Academia.edu. https://www.academia.edu/38467153/Kaj_je_izbris_Kdo_so_izbrisani_Zakaj_se_to_ti%C4%8De_vseh_nas_What_is_Erasure_Who_are_the_Erased_Why_this_Concerns_All_of_Us

Zorn, J. (2002). Politike izključevanja v nastajanju slovenske državnosti. V V. Jalušič, J. Dedić in J. Zorn (ur.), *Izbrisani: organizirana nedolžnost in politike izključevanja* (str. 85–137). Mirovni inštitut. https://www.mirovni-institut.si/wp-content/uploads/2014/08/MI_politike_izbrisani.pdf

Zorn, J. in Lipovec Čebron, U. (2007). Zakaj se ukvarjati z izbrisom? *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, 35*(228), 11–14. URN:NBN:SI:DOC-XDQHK4TJ

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET NOVEMBRA 2025

(NE)VKLJUČENOST TEME IZBRISA V IZOBRAŽEVANJE

(NON-)INCLUSION OF THE TOPIC OF THE ERASURE IN EDUCATION

Eva Rode, *mag. soc. ped.*
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
rodeeva000@gmail.com

Veronika Kukovec, *mag. soc. ped.*
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
veronika.kukovec1@gmail.com

POVZETEK

Prispevek predstavlja raziskavo, ki proučuje prisotnost, obseg in načine vključevanja tematike izbrisa v slovenski izobraževalni sistem. Analiza učnih načrtov, učbenikov in priročnikov je pokazala, da se izbris skorajda ne pojavlja ali pa je obravnavan zgolj površno, brez širšega zgodovinskega ali družbenega konteksta. Rezultati anket med učitelji, profesorji in študenti kažejo, da se tematika v izobraževalni proces sicer vključuje, vendar najpogosteje posredno ali zgolj z omembo, kar izhaja iz pomanjkanja časa, obsežnih učnih načrtov in odsotnosti

kurikularne podlage. Učitelji in profesorji, ki tematiko vključujejo, kažejo pripravljenost za njeno obravnavo, vendar njihova prizadevanja brez sistemske podpore ostajajo omejena. Članek poudarja, da odsotnost tematike izbrisa v šolskem prostoru odraža širše družbene procese, in kaže, da izbris danes obstaja tudi kot pedagoški pojav.

KLJUČNE BESEDE: *izbris, zakonodaja, izobraževalni sistem, učni načrti, učna gradiva, profesorji, študenti.*

ABSTRACT

The article presents research examining the presence, extent, and forms of the inclusion of the topic of the Erasure in the Slovenian educational system. An analysis of curricula, textbooks, and teaching materials showed that the Erasure is almost entirely absent or addressed only superficially, without being situated within a broader historical or social context. The results of surveys among teachers, professors, and students indicate that the topic is included in the educational process, but most often indirectly or merely by mention, primarily due to a lack of time, extensive curricula, and the absence of a curricular framework. Teachers and professors who include the topic demonstrate a willingness to address it; however, without systemic support, their efforts remain limited. The article emphasizes that the absence of the topic of the Erasure in the educational sphere reflects broader social processes and suggests that the Erasure today also exists as a pedagogical phenomenon.

KEYWORDS: *erasure, legislation, educational system, curricula, teaching materials, professors, students.*

UVOD

»Izbris iz registra stalnega prebivalstva, ki je leta 1992 prizadel več kot 25.000 prebivalcev Slovenije, predstavlja enega najresnejših posegov v človekove pravice v zgodovini samostojne države.« (Kukovec in Rode, 2025). Zgodovinski okvir in zasnova raziskave sta predstavljena v tej številki revije v članku z naslovom Ko država izbriše: Zgodbe, ki ne bodo nikoli izginile. Kljub prizadevanju izbrisanih, nevladnih organizacij ter posameznikov, ki si že desetletja prizadevajo za razrešitev tega vprašanja, problem izbrisa tudi po triintridesetih letih še vedno ni dokončno urejen. Prav zato sva si kot eno izmed raziskovalnih vprašanj v okviru prvega dela raziskave, ki je zajemal terensko raziskovanje (prav tam), zastavili vprašanje, kakšne so potrebe izbrisanih na tem področju. Zanimalo naju je, kaj si izbrisane osebe danes želijo, za kaj si po vseh teh letih še vedno prizadevajo in kaj njihovi zagovorniki menijo, da bi bilo potrebno storiti, da bi bilo to vprašanje končno urejeno.

V okviru magistrske naloga sva opravili štirinajst intervjujev z raznoliko skupino sogovornikov, med katerimi so bili pripadniki prve in druge generacije izbrisanih, novinar, pisatelj, predstavniki nevladnih organizacij, profesorica in pravnica. Kljub različnim pogledom in izkušnjam pa so vsi sogovorniki izpostavili dve ključni potrebi: sprejetje ustrezne zakonodaje ter vključitev tematike izbrisa v izobraževalni sistem.

SPREJETJE USTREZNE ZAKONODAJE

Prva potreba, ki so jo sogovorniki izpostavili, se nanaša na sprejetje ustrezne zakonodaje, s katero bi se vprašanje izbrisa celovito in dokončno uredilo. Izbrisani so poudarjali, da je njihov status po več kot treh desetletjih še vedno negotov, ter izražali željo po pravnem in simbolnem zaključku dolgoletnega boja. Irfan Beširević je v pogovoru[1] poudaril pomen sprejetja novega zakona, ki bi

[1] Vse v tem in naslednjem podpoglavju povzete izjave ali citati izvirajo iz intervjujev, opravljenih v okviru prej omenjene raziskave.

omogočil jasen in dokončen zaključek: *»Da sprejmejo zakon, ki so ga zdaj naše aktivistke, podpornice pa predsednica države, ga. Nataša Pirc Musar, so to napisale in je pripravljeno. Saj mi ne pravimo, da je nujno, da se tak zakon sprejme, kot smo ga napisali, pa gremo v dialog. Samo naj ga sprejmejo, da enkrat rečemo bobu bob. Da ima Slovenija mir in da mi rečemo, no, zdaj je pa rešeno.«*

Zagovorniki izbrisanih so v intervjujih poudarjali, da brez politične volje in jasnega zakonskega okvira trajna rešitev ni mogoča. Nataša Posel iz Amnesty International Slovenije je opozorila, da gre za situacijo, ki brez zakona ni rešljiva, saj so bile dosedanje rešitve le delne in začasne. Maja Ladič z Mirovnega inštituta je izpostavila, da odsotnost ustrezne pravne podlage onemogoča urejanje statusa: *»Ni nobene zakonske podlage, da bi jim lahko nekako uredili status, če vlada ne bo tega sprejela. Zakon morajo sprejeti, ker drugače ni … drugače ni nič.«* Podobno stališče je izrazila tudi Polona Mozetič z Urada varuha človekovih pravic, ki je opozorila, da posamezne rešitve ne zadoščajo: *»Mislim, so določeni primeri, ko se lahko kaj naredi, je pa veliko tudi takih, kjer v bistvu brez neke sistemske spremembe zakonodaje v bistvu ne moreš.«*

Več sogovornikov je izpostavilo, da simbolne geste, kot je spomenik ali park, sicer pomenijo pomembno priznanje in prispevajo k prepoznavnosti problema, vendar za tiste, ki še vedno nimajo urejenega statusa, ne prinašajo konkretnih sprememb.

Jasno izražene zahteve v intervjujih se ujemajo s pobudo, ki je bila jeseni 2023 naslovljena na predsednico vlade. Civilna iniciativa izbrisanih aktivistov, Društvo izbrisanih prebivalcev Slovenije, Amnesty International Slovenije in Mirovni inštitut so ob podpori predsednice Republike Slovenije pripravili predlog spremembe zakonodaje, s katerim so zahtevali sprejetje zakonskih ukrepov, ki bi na nediskriminatoren način omogočili dostop do dovoljenja za stalno prebivanje vsem izbrisanim in njihovim otrokom, ne glede na njihove trenutne okoliščine. Predlog je predvideval odpravo vseh dodatnih pogojev in rokov, brezpogojno združevanje družin, enako obravnavo otrok in staršev ter oprostitev plačila upravnih taks. Vključena je bila tudi zahteva po vzpostavitvi pravičnega sistema odškodnin, ki bi omogočal popravo krivic brez dodatnih upravnih ovir. Zahteve, opredeljene v tem predlogu, izhajajo neposredno iz

pomanjkljivosti preteklih zakonodajnih rešitev (N. Posel, Amnesty International Slovenije, osebna komunikacija, junij 2025).

VKLJUČITEV TEMATIKE IZBRISA V IZOBRAŽEVALNI SISTEM

Druga potreba se nanaša na vključitev tematike izbrisa v izobraževalni sistem. Po mnenju sogovornikov je prav šolski prostor tisti, kjer bi morali mladi pridobiti zanje o izbrisu in njegovih posledicah, saj to predstavlja temelj za razumevanje sodobne družbe in preprečevanje ponavljanja podobnih krivic.

Med pripovedmi izbrisanih se je izrazito kazala potreba po tem, da bi bila tema vključena v učne vsebine. Za mnoge sogovornike bi to pomenilo priznanje njihovega obstoja in trpljenja ter tudi zagotovilo, da se podobne napake ne bi ponovile. Slavica Đuričić je dejala, da bi rada videla, *»da to pride v učbenike«*, saj mladi o tem skoraj nič ne vedo. Irfan Beširević je izbris označil za del zgodovinskega spomina, ki ga je treba ohraniti: *»Zahtevamo samo še učbenike v šole, da se učijo, kaj je izbris. Ker to je sramota, to je zgodovina Slovenije.«* Podobno je poudarila tudi Vladica Ilić, ki je opozorila, da mora biti resnica o izbrisu zapisana in javno priznana: *»Vse po resnici, kakor je bilo. Da so nas izbrisali, da nismo vedeli, kako so nas izbrisali. Da nismo imeli nobene pravice … To vse bi se moralo vedeti. Vse. Resnica.«*

Katarina Keček razume pripovedovanje osebnih zgodb kot učinkovit način približevanja teme mladim. *»Jaz mislim, da bi napisala na kratko svojo zgodbo. Se mi zdi, da če bi (predvsem) mlajši prebrali, da bi nekako skozi zgodbe lažje dojamali. Jaz bi napisala zgodbo, kako se je to zgodilo, pa naj si sami naredijo mnenje.«* Ratko Stojiljković pa je poudaril pomen obravnave izbrisa z vidika otrok in mladih, zlati v visokošolskem prostoru. Po njegovem mnenju bi bilo treba tematiko vključiti predvsem v programe pedagoških in socialnovarstvenih fakultet. Omenil je tudi večletna prizadevanja za vključitev vsebine v učbenike, pri čemer *»se nekaj obljublja, naredi se nek premik, ampak nekega zaključka in rezultata pa ni«*.

Tudi zagovorniki izbrisanih so vključenost tematike izbrisa v izobraževalni proces razumeli kot nujen pogoj za ohranjanje

družbenega spomina in razvoj kritične zavesti. Nataša Posel iz Amnesty International Slovenije je poudarila, da se mora izbris vključiti v osnovnošolske in srednješolske programe, saj je to *»izjemno pomemben del, ko govorimo o popravi krivic«, ker »če se za nekaj ne ve, se iz tega kot narod ne moremo nič naučiti«.* Maja Ladič z Mirovnega inštituta meni, da bi moral biti izbris sistematično vključen v vse ravni izobraževanja, od osnovnih do visokošolskih, saj bi to preprečilo pozabo: *»Če bi se to vključilo, potem izbrisani dejansko ne bi bili pozabljeni.«* Ob tem je predlagala, da se tematika otrokom približa na razumljiv način, denimo s predstavitvijo življenjskih zgodb otrok izbrisanih, kar bi omogočilo sočutno razumevanje posledic izbrisa.

Nekateri sogovorniki so poudarjali tudi pomen zgodovinske in moralne dimenzije izobraževanja. Po mnenju Igorja Mekine (nekdanjega novinarja pri časniku Mladina) bi moralo izobraževanje mlade učiti samorefleksije in kritičnega razmišljanja: *»Ne moremo biti samo kritični do fašizma italijanskega, če nismo kritični do samih sebe. Pomembno je vzgajati ljudi, da se zavedajo, da lahko tudi tvoji politiki naredijo hude zadeve.«* Andraž Rožman meni, da morajo učbeniki prikazati izbris kot del procesa osamosvojitve, saj *»je bila osamosvojitev narejena tudi na plečih ljudi, tudi na plečih kršenja človekovih pravic«.* Po njegovem mnenju je nujno, da se učenci učijo tudi o posledicah izbrisa in o tem, da *»izbris traja in se prenaša na generacije«.*

Sara Pistotnik z ljubljanske fakultete za socialno delo opozarja, da je izbris še vedno del sodobne slovenske zgodovine in bi moral biti kot tak obravnavan v učbenikih: *»In kot tak mora biti v učbenikih kot nekaj, kar še dandanes oblikuje družbeno življenje za marsikoga.«* Po njenem mnenju gre za *»veliko kršitev človekovih pravic«*, ki se je zgodila ob rojstvu države, vendar še vedno ni ustrezno naslovljena. Polona Mozetič z Urada varuha človekovih pravic dodaja, da bi bilo treba učence seznaniti tudi z dejstvom, da so si izbrisani sami izborili minimalno popravo krivic: *»Jaz mislim, da bi bilo pravilno dati noter neke osnovne informacije o tem, kaj se je zgodilo, s kakšnimi težavami so se ti ljudje spopadali, in to okoliščino v bistvu, da so si sami nekako izborili neko ureditev, neko minimalno popravo.«*

Ugotovitve iz intervjujev se povezujejo z opozorili drugih avtorjev v že objavljenih besedilih. Ti že dlje opozarjajo, da slovenska zgodovina, kot jo poznamo danes, še ni celovito zapisana. Kozinc (2005) poudarja, da v uradni naraciji manjkajo kritične obravnave dogodkov, ki so spremljali proces osamosvajanja, med njimi tudi izbris, ki ostaja potisnjen na rob zgodovinskega spomina. Prikazovanje zgodovine na tako selektivne načine ustvarja vtis, da je osamosvojitev potekala brez nasprotij in žrtev, pri čemer se zanemarja dejstvo, da so bili ob njenem nastanku kršeni temeljni človekovi standardi. Brez vključitve izbrisa v izobraževalne programe se po Kozinc (2005) ohranja družbena slepota, ki omogoča opravičevanje nestrpnosti in ksenofobije kot nečesa kulturno sprejemljivega.

EMPIRIČNA RAZISKAVA

IZHODIŠČE RAZISKOVANJA

Zgoraj opisane ugotovitve glede dveh ključnih potreb/zahtev izbrisanih in njihovih zagovornikov so naju spodbudile k razmisleku, kako lahko z raziskovanjem prispevava k razumevanju področja, na katerega se izpostavljene potrebe nanašajo. Osredotočili sva se na drugo zahtevo, torej na zahtevo po vključitvi teme izbrisa v izobraževanje. Po pregledu literature sva hitro ugotovili, da ni raziskav, ki bi povezale izbris z izobraževanjem. Prav tako je več najinih sogovornikov opozorilo, da izobraževalni sistem s svojim molkom prispeva k pozabi in nerazumevanju izbrisa. Ta spoznanja so naju vodila pri načrtovanju raziskovanja, v katerem sva se osredotočili na vprašanje, kakšno mesto ima izbris v izobraževalnem sistemu. Preveriti sva želeli, v kolikšni meri se ta tematika pojavlja v učnih načrtih in učnih gradivih ter kako se z njo v praksi srečujejo učitelji, profesorji in študenti. Raziskava obsega tri podprojekte, ki sva jih izvedli s kombinacijo kvantitativnega in kvalitativnega pristopa. V nadaljevanju na kratko opisujeva te tri podprojekte.

PODPROJEKT 1: PREGLED IZBRANIH UČNIH NAČRTOV, UČBENIKOV IN PRIROČNIKOV

CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

S pomočjo kvalitativne raziskave sva želeli dobiti vpogled v vsebino izbranih učnih načrtov, učbenikov in priročnikov ter ugotoviti, v kolikšni meri ali in na kakšen način vključujejo tematiko izbrisa.

Zadali sva si spodnja raziskovalna vprašanja.

RV1: Ali in kako se tema izbrisa pojavlja v učnih načrtih in učnih gradivih?

RV2: Kje v učnih načrtih in gradivih se pojavlja prostor, kjer bi se tema izbrisa lahko pojavila?

RV3: Kako oblikovalci učnih načrtov določijo relevantnost teme za vključitev v učne načrte in učna gradiva?

RAZISKOVALNI PRISTOP IN METODA

Raziskavi sva zasnovali na kvalitativnem pristopu, kjer sva uporabili vsebinsko analizo izbranih učnih načrtov, učbenikov in priročnikov.

ZBIRANJE PODATKOV

Pri izboru vzorca sva uporabili namensko vzorčenje, saj sva želeli zajeti tiste predmete, pri katerih je bila po najini presoji večja verjetnost, da se tematika izbrisanih neposredno obravnava v okviru učnih vsebin. V analizo sva vključili učne načrte predmetov domovinska in državljanska kultura in etika (7. in 8. razred), zgodovina (9. razred in 4. letnik splošnih ter klasičnih gimnazij) in aktivno državljanstvo (3. letnik splošnih in klasičnih gimnazij). Po pregledani literaturi se nama je izbor teh predmetov zdel vsebinsko utemeljen in smiseln, saj obravnavajo teme človekovih pravic, državljanstva,

sodobne slovenske zgodovine, migracij ter druga družbena vprašanja, ki so neposredno povezana z izbrisom.

Po pojasnilu[2] Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, da učbeniki in priročniki praviloma sledijo učnim načrtom, saj se njihova skladnost z učnimi cilji preverja v postopku potrjevanja, sva pri izboru učbenikov in predmetov izhajali iz učnih načrtov omenjenih predmetov. V nadaljevanju sva nato na uradni spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo pregledali trenutni seznam potrjenih učbenikov in priročnikov za osnovne šole ter splošne in klasične gimnazije za zgoraj navedene predmete. Skupno sva pregledali 33 učbenikov in priročnikov.

V sklopu tretjega raziskovalnega vprašanja (RV3: Kako oblikovalci učnih načrtov določijo relevantnost teme za vključitev v učne načrte in učna gradiva?) sva želeli pridobiti vpogled v oblikovanje kurikularnih odločitev, zato sva k sodelovanju povabili oblikovalce učnih načrtov ter predstavnike Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS. Na njihove elektronske naslove sva poslali več uradnih dopisov z obrazložitvijo namena raziskave, opisom ter vabilom na pogovor, vendar se na najino pobudo ni odzval nihče. Po petih mesecih sva le prejeli uradno, izrazito birokratsko oblikovano sporočilo Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, čeprav sva vprašanja naslovili na pristojno ministrstvo. Iz odgovora Zavoda Republike Slovenije za šolstvo je razvidno, da tematika izbrisa ni bila vključena v postopke prenove učnih načrtov, prav tako ni bila obravnavana v katalogih znanja. Zaradi nepripravljenosti za sodelovanje tega dela raziskovanja nisva mogli podrobneje razviti in odgovoriti na zastavljeno raziskovalno vprašanje.

OBDELAVA PODATKOV

Učne načrte sva analizirali celovito. Pri vsakem vsebinskem sklopu učnih načrtov sva pregledali naslov in opis, temeljne vsebine, ki jih sklop vključuje, cilje ter pričakovane kompetence. Vsebinsko analizo sva izvedli v kontekstu celotnega učnega načrta in

[2] S predstavniki Zavoda Republike Slovenije za šolstvo sva stopili v stik preko elektronske pošte, v kateri sva jih prosili za pojasnilo o oblikovanju učnih načrtov in učbenikov.

posameznega predmeta, pri čemer naju je zanimalo, ali je izbris neposredno omenjen ter (predvsem), kako in v kakšnem okviru je umeščen. Osredotočili sva se tudi na to, kje bi bil v sklopu zgodovinskih, političnih in družbenih vsebin prostor za vključitev tematike izbrisa.

Pri pregledu učbenikov in priročnikov sva sledili učnim načrtom ter sprva pregledali poglavja in vsebine, ki so se po učnem načrtu neposredno nanašale na izbrane sklope. Tako sva preverili, ali učbenik vsebuje omembo ali obravnavo tematike izbrisa. Po ciljnem iskanju sva nato pregledali celoten učbenik, da bi zajeli tudi morebitne posredne omembe izbrisa, ki niso bile očitne na prvi pogled ali niso bile neposredno povezane z vsebinskimi sklopi iz učnih načrtov.

Učbenike in priročnike, ki so vsebovali omembo izbrisa, sva kasneje vsebinsko analizirali s pomočjo oblikovanja tematskih kategorij. Izseke sva temeljito prebrali, zabeležiti ponavljajoče se vzorce, ključne pojme in načine, kako je tematika predstavljena, ter na tej osnovi oblikovali kategorije, po katerih sva nato sistematično analizirali vse izseke.

REZULTATI IN UGOTOVITVE

Analiza je pokazala, da se izbris v nobenem od izbranih učnih načrtov ne pojavlja neposredno. Kljub temu meniva, da številne vsebine omogočajo smiselno vključitev obravnave tematike, saj se povezujejo s temeljnimi družbenimi, etičnimi in zgodovinskimi vprašanji, ki jih izbris razkriva.

Pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika v 7. razredu učni načrt obravnava teme sobivanja, solidarnosti in spoštovanja različnosti (Učni načrt. Osnovna šola. Domovinska in državljanska kultura ter etika, 2011). Izbris bi bilo mogoče vključiti kot primer, ki razkriva, kako lahko družbene razlike in institucionalne odločitve vodijo v izključevanje posameznikov iz skupnosti ter ustvarjanje občutka nepripadnosti. Podobno tudi učni načrt za 8. razred odpira možnosti za vključitev tematike, zlasti pri vsebinah o demokraciji, aktivnem državljanstvu in vlogi medijev (Učni načrt. Osnovna šola. Domovinska in državljanska kultura ter etika, 2011). Skozi te perspektive se ponudi prostor za razmislek, kako politično delovanje in mediji vplivajo na demokratične procese v družbi.

Pri predmetu zgodovina v 9. razredu bi bilo tematiko izbrisa mogoče vključiti ob obravnavi obdobja osamosvajanja Slovenije, ko učenci spoznavajo razloge za nastanek samostojne države, oblikovanje demokratične ureditve in vpliv teh procesov na prebivalce (Učni načrt. Osnovna šola. Zgodovina, 2011). Izbris se v tem kontekstu pokaže kot posledica političnih odločitev, ki so imele dolgoročne izključujoče učinke. Gre za relevantna dejstva, ki pa jih ni moč zaslediti v trenutnem učnem načrtu zgodovine 9. razreda, čeprav so neločljivo povezana z obdobjem osamosvajanja in bi jih bilo zato pričakovati v tem vsebinskem sklopu.

Možnosti za vključitev odpirata tudi predmeta aktivno državljanstvo v 3. letniku ter zgodovina v 4. letniku gimnazij. Prvi obravnava razmerje med posameznikom in državo, demokracijo, človekovimi pravicami ter družbeno odgovornostjo (Učni načrt. Gimnazija. Aktivno državljanstvo, 2019), pri čemer primer izbrisanih ponuja vpogled v to, kako lahko politične odločitve, ki izhajajo iz nacionalističnih in ideoloških prepričanj, vodijo v kršenje človekovih pravic. Učni načrt za zgodovino v 4. letniku, ki obravnava razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju, osamosvojitev in položaj manjšin (Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina, 2008), pa omogoča obravnavo izbrisa kot primer, ki razkriva protislovje med oblikovanjem nacionalne identitete in spoštovanjem človekovih pravic.

Pomanjkljiva obravnava izbrisa v učnih načrtih se jasno odraža tudi v učnih gradivih. Med 33 pregledanimi učbeniki in priročniki se izbris omenja le v treh primerih, in sicer v dveh osnovnošolskih učbenikih in enem srednješolskem priročniku. V vseh treh je tema predstavljena zgolj na ravni faktografskih podatkov, kot so letnica, število izbrisanih in osnovno poimenovanje izbrisa.

Manjka širši zgodovinski, politični in zlasti družbeni kontekst, ki bi omogočil celostno razumevanje izbrisa. Prav tako nobeno od obravnavanih gradiv ne opiše življenjskih posledic izbrisa, od izgube identitete in razpada družin do dolgotrajne diskriminacije. Besedila ne ponujajo priložnosti za razmislek o vlogi države, odgovornosti oblasti ali družbeni tišini, ki je spremljala dogajanje. Namesto tega ustvarjajo vtis, da je bila zgodovinska krivica že popravljena, s čimer se izbris implicitno predstavlja kot preteklost brez aktualnega pomena.

PODPROJEKT 2: PRAKSA IN MNENJA UČITELJEV TER PROFESORJEV

CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V nadaljevanju sva želeli preveriti, kako se odsotnost oziroma pomanjkljiva prisotnost tematike izbrisa odraža v praksi. Cilj deskriptivne kvantitativne raziskave je bil proučiti, ali osnovnošolski učitelji in profesorji na splošnih in klasičnih gimnazijah ter izbranih družboslovnih fakultetah Univerze v Ljubljani obravnavajo tematiko izbrisa posameznikov iz registra stalnega prebivalstva Republike Slovenije v okviru svojega poučevanja. Z uporabo ankete sva želeli ugotoviti, ali to tematiko vključujejo v učni proces, zakaj jo vključujejo, kako jo naslavljajo ter v kakšnem obsegu jo obravnavajo. Želeli sva pridobiti vpogled v njihove pedagoške prakse in osebna mnenja ter zanimanja glede izbrisa ter vpliva, ki ga ima ta tema na njihove učne vsebine.

Da bi lahko raziskali želeno, sva si zadali spodnji raziskovalni vprašanji, ki sva jih razdelali z vprašanji v anketnem vprašalniku, ki je bil namenjen učiteljem in profesorjem.

RV1: Ali učitelji in profesorji obravnavajo tematiko izbrisa, kakšni so razlogi za njeno (ne)vključevanje ter v sklopu katerih učnih vsebin, v kolikšnem obsegu in na kakšen način tematiko vključujejo?

RV2: Ali ter v kolikšni meri se učiteljem in profesorjem zdi tematika izbrisa pomembna v šolskem prostoru in jih zanima?

RAZISKOVALNI PRISTOP IN METODA

Uporabili sva kvantitativni pristop, ki nama je na deskriptivni ravni omogočil sistematično in hitro zbiranje podatkov. Podatke sva pridobili s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika.

NABOR OSEB

Vzorec je vključeval učitelje osnovnih šol iz sedmih statističnih regij Slovenije. V vsaki regiji sva naključno izbrali osem osnovnih šol, saj sva si prizadevali za čim bolj raznolik in geografsko uravnotežen vzorec. Poleg osnovnih šol sva vključili vsaj po dve splošni ali klasični gimnaziji iz vsake od omenjenih regij ter pet družboslovnih fakultet Univerze v Ljubljani: fakulteto za družbene vede, fakulteto za socialno delo, fakulteto za upravo, filozofsko fakulteto in pedagoško fakulteto.

V osnovnih šolah sva se osredotočili na učitelje, ki poučujejo predmeta domovinska in državljanska kultura in etika (7. in 8. razred) ter zgodovina (9. razred). Na gimnazijski ravni sva vključevali profesorje, ki poučujejo zgodovino (4. letnik) in aktivno državljanstvo (3. letnik).

Za vključitev osnovnošolskih učiteljev in profesorjev splošnih ter klasičnih gimnazij v raziskavo sva uporabili namensko vzorčenje, saj sva k sodelovanju povabili samo tiste, ki poučujejo predmete, ki so se nama zdeli potencialno povezani z raziskovalno temo. Pri samem izboru statističnih regij in šol sva se odločili za priložnostno vzorčenje, saj sva želeli zagotoviti razpršenost vzorca, hkrati pa so k temu botrovali praktični razlogi, predvsem dostopnost podatkov oziroma kontaktov učiteljev in profesorjev.

Z osnovnošolskimi učitelji ter profesorji splošnih in klasičnih gimnazij sva vzpostavili stik preko elektronske pošte. Na uradnih spletnih straneh šol sva poiskali elektronske naslove učiteljev in profesorjev, ki poučujejo izbrane predmete. Nato sva oblikovali generično vabilo, v katerem sva predstavili namen raziskave, podali vse potrebne informacije o poteku sodelovanja, poudarili prostovoljno in anonimno naravo sodelovanja ter priložili povezavo do spletne ankete. Prav tako sva vabilo poslali tajništvom šol, kjer sva jih prosili, naj posredujejo povezavo do ankete učiteljem in profesorjem izbranih predmetov. Na ta način sva želeli zagotoviti, da vabilo doseže čim širši krog potencialnih udeležencev. Vabilo je bilo poslano na skupno 216 elektronskih naslovov.

Na ravni fakultet sva v ospredje postavili predmete in študijske programe, pri katerih je vsebinsko gledano večja verjetnost,

da obravnavajo tematiko izbrisa oziroma teme človekovih pravic, izključenosti in migracij. Za vključitev profesorjev omenjenih družboslovnih fakultet sva na uradnih spletnih straneh fakultet poiskali predmetnik in nato elektronske naslove nosilcev posameznih predmetov. Tudi njim sva poslali generično vabilo preko elektronske pošte, ki je vsebovalo opis raziskave, namen zbiranja podatkov, prostovoljno in anonimno naravo sodelovanja ter povezavo do spletne ankete. Prav tako sva vabilo posredovali referatom fakultet, kjer sva navedli naslovnike, in predstojnikom posameznih študijskih smeri. Vabilo sva poslali na skupno 51 elektronskih naslovov.

ZBIRANJE PODATKOV

Spletna anketna vprašalnika sva zasnovali na platformi 1KA. Anketni vprašalnik za učitelje in profesorje je bil razdeljen na dva vsebinska sklopa. Prvi del je bil namenjen zbiranju osnovnih demografskih in kontekstualnih podatkov anketirancev. Vključena so bila vprašanja odprtega in zaprtega tipa, ki so se nanašala na raven izobraževanja, na kateri anketiranec deluje (osnovna šola, gimnazija, fakulteta), predmet poučevanja ter v primeru profesorjev na fakulteti študijsko smer znotraj izbrane družboslovne fakultete. Drugi del vprašalnika se je osredotočal na poučevalno prakso, natančneje na to, ali in kako anketiranci tematiko izbrisa vključujejo v svoje poučevanje. V tem delu je bilo enajst vprašanj, od tega sedem odprtih, ki so omogočala poglobljene opise in razlage udeležencev o svoji učni praksi.

OBDELAVA PODATKOV

Pridobljene podatke obeh anket sva obdelali v računalniškem programu SPSS, kjer sva naredili frekvenčno analizo posameznih spremenljivk.

REZULTATI IN UGOTOVITVE

Rezultati ankete med učitelji in profesorji (n = 94) kažejo, da se tematika izbrisa v izobraževalni proces vključuje le deloma.

Približno tretjina jo v pouk vnaša posredno, četrtina neposredno, medtem ko je skoraj 40,0 % sploh ne obravnava. Kot najpogostejša razloga za nevključevanje so anketiranci navedli pomanjkanje časa in preobsežnost učnih načrtov (39,3 %) ter dejstvo, da izbris v kurikulumu ni predviden (25,0 %). Tudi pri tistih, ki izbris vključujejo, obravnava najpogosteje ostane na ravni kratke omembe (50,0 %). Ob tem podatki kažejo, da 14,0 % anketirancev tematiko predstavi v eni šolski uri, 16 % v dveh do štirih urah, medtem ko jo le 4,0 % obravnava obsežneje.

Rezultati kažejo, da med vprašanimi obstaja precejšnja pripravljenost za obravnavo izbrisa. Velika večina učiteljev in profesorjev (80,2 %) meni, da je vključevanje tematike pomembno, pri čemer kot najpogostejše razloge navajajo ozaveščanje (33,3 %), razumevanje zgodovinskega (20,4 %) in družbenega konteksta (20,4 %) ter vprašanja človekovih pravic (14,8 %).

PODPROJEKT 3: MNENJA ŠTUDENTOV

CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

S kvantitativnim pristopom sva želeli na deskriptivni ravni raziskati samooceno poznavanja tematike izbrisa med študenti izbranih družboslovnih fakultet in njihov odnos do teh vsebin.

Da bi lahko raziskali želeno, sva si zadali spodnji raziskovalni vprašanji, ki sva ju razdelali z vprašanji v anketnem vprašalniku, ki je bil namenjen študentom.

RV1: V kolikšni meri so študenti seznanjeni s tematiko izbrisa in ali ji pripisujejo pomembnost v izobraževalnem sistemu?

RV2: Na kakšne načine bi si študenti želeli, da se tematika izbrisa naslavlja v izobraževalnem sistemu?

RAZISKOVALNI PRISTOP IN METODA

Da bi prejeli odgovore na zastavljeni vprašanji, sva tudi tu uporabili kvantitativni pristop, ki nama je omogočil sistematično in hitro zbiranje podatkov. Podatke sva pridobili s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika.

NABOR OSEB

Vprašalnik je bil namenjen študentom tistih petih družboslovnih fakultet Univerze v Ljubljani, na katerih poučujejo profesorji, ki sva jih v podprojektu 2 predhodno anketirali. Vzpostavitev stika je potekala preko uradnih spletnih straneh fakultet, kjer sva pridobili kontakte tutorjev, študentskih svetov in referatov, ki sva jim poslali generičen dopis z vabilom k sodelovanju v raziskavi, v katerem sva predstavili namen raziskave, poudarili prostovoljno in anonimno naravo sodelovanja ter priložili povezavo do spletne ankete. Profesorje, vključene v prvi del raziskave, sva prosili, da vabilo posredujejo svojim študentom. Poleg tega sva vabilo objavili na uradnih profilih skupin posameznih študijskih smeri na Facebooku in ga širili s pomočjo osebnih poznanstev. Ker so študenti anketo delili s svojimi kolegi, je prišlo do verižnega vzorčenja, poleg tega pa lahko govoriva tudi o priložnostnem vzorčenju, saj so sodelovali tisti, ki so imeli dostop do ankete in so bili pripravljeni sodelovati.

ZBIRANJE PODATKOV

Spletna anketna vprašalnika sva zasnovali na platformi 1KA. Anketni vprašalnik za študente je bil razdeljen na dva vsebinska sklopa. Prvi del je omogočil pridobitev osnovnih kontekstualnih informacij o udeležencih, fakulteti in študijskem programu, ki ga obiskujejo. Drugi sklop pa se je osredotočal na poznavanje tematike izbrisanih in njeno morebitno vključevanje v študijski proces. V tem delu anketnega vprašalnika je bilo enajst vprašanj; tri vprašanja odprtega tipa, šest vprašanj zaprtega tipa in dve vprašanji z možnostjo več odgovorov.

OBDELAVA PODATKOV

Pridobljene podatke obeh anket sva obdelali v računalniškem programu SPSS, kjer sva naredili frekvenčno analizo posameznih spremenljivk.

REZULTATI IN UGOTOVITVE

Zdi se, da se omejeno vključevanje izbrisa v poučevanje na nek način odraža tudi v poznavanju tematike med študenti (n = 108). Čeprav jih 64,5 % meni, da o izbrisu nekaj vedo, večina svoje znanje ocenjuje kot zelo splošno, medtem ko jih 35,5 % meni, da o temi ne vedo ničesar. Tisti, ki izbrisa ne poznajo, kot najpogostejši razlog za to navajajo odsotnost tematike v družbi. Takšne ugotovitve sicer ne omogočajo neposrednih zaključkov, vendar pa odpirajo vprašanje, ali je lahko omejeno poznavanje tematike deloma povezano z odsotnostjo vsebin v učnih načrtih in načinom njenega vključevanja v poučevanje.

Kljub temu rezultati kažejo, da med vprašanimi obstaja precejšnja pripravljenost za obravnavo izbrisa. Podobno, kot sva ugotovili za učitelje, tudi velika večina študentov (82,4 %) ocenjuje, da bi bilo izbris smiselno vključiti v študijski proces.

SKLEPI

Pregled učnih načrtov in gradiv je pokazal, da izbris v učnih načrtih sploh ni neposredno omenjen, v učbenikih in priročnikih pa se pojavi le v treh primerih, kjer je predstavljen zgolj kot faktografski zapis brez širšega zgodovinskega ali družbenega konteksta. Kot poudarjata Apple (1990) in Skubic Ermenc (2007), odsotnost tematike ne kaže le na pomanjkanje vsebine, vendar tudi razkriva, katere teme družba priznava kot pomembne. Učni načrti torej niso nevtralni dokumenti, temveč izraz družbenih razmerij moči in ideoloških odločitev. Ko določene vsebine izostanejo, šolski sistem učencem posredno sporoča, da te teme niso relevantne ra razumevanje skupne zgodovine in družbene resničnosti.

Ankete učiteljev, profesorjev in študentov so pokazale, da tematika kljub vsemu je prisotna v šolskih prostorih, vendar pogosto le posredno ali kot kratka omemba, kar se kaže tudi v poznavanju med študenti izbranih fakultet, ki so svoje znanje najpogosteje ocenili kot splošno in površno. Pri interpretaciji rezultatov pa je potrebno upoštevati tudi omejitve vzorca. Ta ni bil reprezentativen, bil je razmeroma majhen (na anketo učiteljev in profesorjev je kliknilo 146 in sodelovalo 94 oseb, na anketo študentov pa je kliknilo 225 oseb, sodelovalo pa jih je 108). V anketiranje so bili vključeni tudi profesorji fakultet, ki so bili aktivni v zagovorniških vlogah na področju izbrisa, kar lahko vpliva na rezultate . Prav tako je mogoče, da so v anketi v manjši meri sodelovali tisti, ki tematike ne poznajo ali je ne vključujejo v poučevanje. Zato ni mogoče z gotovostjo sklepati o širšem stanju, mogoče pa je, da bi bolj raznolik in obsežnejši vzorec pokazal drugačno sliko, in sicer tako glede pogostosti vključevanja izbrisa v izobraževalni proces kot tudi glede ravni poznavanje tematike. Rezultati torej kažejo, da se tematika izbrisa sicer vključuje v izobraževalni proces, vendar zagotovo manj pogosto in manj celostno, kot bi se, če bi bila sistemsko predvidena v učnih načrtih. Kot poudarja Skubic Ermenc (2007), posamezni ukrepi in pristopi, četudi dragoceni, ne morejo biti tako učinkoviti, kot če bi bili del celovite in sistematične strategije izobraževanja.

Vseeno pa bi izpostavili, da sva med raziskovanjem naleteli tudi na številne primere praks, ki kažejo, da četudi tematika ni del učnih načrtov, obstajajo načini, kako jo vključiti in vnesti v šolski prostor tudi zunaj formalnega kurikuluma. Učitelji in profesorji jo obravnavajo preko gostovanj izbrisanih in organizacij, obiskov ali organiziranja razstav, različnih projektnih dejavnosti ter drugih oblik. Ti pristopi obenem potrjujejo tudi ugotovitve anket, in sicer da mnogi učitelji in profesorji prepoznavajo pomembnost tematike izbrisa za izobraževalni proces.

Kot poudarja Schmidt (1960, 1975, v Skubic Ermenc, 2007), izobraževanja ni mogoče razumeti ločeno od družbenega okolja, saj se učne vsebine in njihovi učinki vedno oblikujejo v odnosu do širših družbenih procesov in razmerij moči. V tem smislu odsotnost tematike izbrisa v šolskem prostoru ni zgolj pedagoško vprašanje, vendar tudi odraz družbene nevidnosti te teme.

Ta perspektiva potrjuje, da izobraževanje ne reproducira le znanja, ampak hkrati tudi meje tega, kar družba prepozna kot pomembno. Prav zato podpora učiteljev, profesorjev in študentov vključevanju tematike izbrisa ter obstoječe dobre prakse služijo kot pomemben znak, da v izobraževalnem prostoru obstaja pripravljenost za premik k bolj celostnemu in vključujočemu obravnavanju tega dela slovenske zgodovine.

LITERATURA

Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Kozinc, N. (2005). Nekateri elementi strukturne nestrpnosti v Sloveniji. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem* (str. 97–109). Mirovni inštitut. https://www.mirovni-institut.si/wp-content/uploads/2014/08/Mi-in-oni.pdf

Skubic Ermenc, K. (2007). Interkulturnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja, 22*(1/2), 128–135. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2007_22_1.pdf

Učni načrt. Gimnazija. Aktivno državljanstvo. (2019). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2019-12-04_aktivno_drzavljanstvo_gim_predlog_ucnega_nacrta_november_2019.pdf

Učni načrt. Osnovna šola. Domovinska in državljanska kultura ter etika. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_DDE_OS.pdf

Učni načrt. Osnovna šola. Zgodovina. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf

Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. (2008). Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2021/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgo_klasicna_gimnazija_350_ur_gimn.pdf

SODELOVALNO POUČEVANJE SOCIALNE PEDAGOGINJE IN SPECIALNE PEDAGOGINJE KOT POT K INKLUZIJI

COOPERATIVE TEACHING OF A SOCIAL PEDAGOGUE AND A SPECIAL PEDAGOGUE AS A PATH TO INCLUSION

Bogdana Mikša, *univ. dipl. soc. ped., spec. ZDT*
Osnovna šola Dobrova

Jasmina Šverko, *mag. prof. spec. reh. ped.*
Center Janeza Levca Ljubljana

POVZETEK

Prispevek predstavlja sodelovalno poučevanje socialne pedagoginje in specialne pedagoginje pri delu z učenci osnovne šole z učnimi ter čustveno-vedenjskimi težavami. Namen raziskave je bil preveriti, ali strukturirano delo v mali skupini, usmerjeno v razvijanje socialnih veščin in socialno-čustveno učenje, prispeva k boljšemu počutju učencev in izboljšanju razredne klime. Dve šolski leti je skupino šestih učencev vodil tandem socialne pedagoginje in specialne pedagoginje. Njihov napredek sta spremljali na štirih področjih (občutek varnosti, odnos z učiteljem, odnos s sošolci in motivacija) s pomočjo vprašalnika, prirejenega po programu *Neverjetna leta*. Rezultati

treh meritev kažejo izboljšanje na vseh področjih, statistično značilno zlasti pri občutku varnosti ter odnosih s sošolci in učiteljem. Ugotovitve potrjujejo, da sodelovalno poučevanje krepi inkluzijo in pozitivno vpliva na razredno klimo, hkrati pa omogoča celostno podporo učencem z učnimi in vedenjskimi težavami.

KLJUČNE BESEDE: *sodelovalno poučevanje, socialne veščine, učne težave in čustveno-vedenjske težave, inkluzija, razredna klima.*

ABSTRACT

The article presents a model of cooperative teaching involving a social and a special pedagogue working with primary school students with learning and emotional-behavioural difficulties. The study aimed to examine whether structured group work focused on developing social skills alongside social-emotional learning improves students' well-being and classroom climate. Over two school years, six students participated in sessions led by a tandem of a social social pedagogue and a special pedagogue, which were based on social-emotional learning principles. Their progress was monitored across four domains – safety, relationship with the teacher, relationship with peers, and motivation – using a questionnaire adapted from the *Incredible Years* programme. The results of three measurement points show improvement in all domains, with statistically significant gains in peer and teacher relationships and in the feeling of safety. The findings confirm that cooperative teaching enhances inclusion and contributes to a positive classroom climate, while providing comprehensive support to students with learning or emotional-behavioural difficulties.

KEYWORDS: *cooperative teaching, social skills, learning difficulties, emotional-behavioural difficulties, inclusion, classroom climate.*

UVOD

Inkluzivna šola temelji na razumevanju, da ima vsak učenec pravico do kakovostnega, pravičnega in spodbudnega izobraževanja, ne glede na svoje posebnosti ali primanjkljaje. Lesar (2022) opozarja, da se inkluzija ne konča pri fizični prisotnosti učenca v razredu, temveč se začne z ustvarjanjem pogojev za njegovo aktivno sodelovanje, doživljanje sprejetosti in osebni napredek.

Inkluzija je več kot pedagoška usmeritev – predstavlja družbeno paradigmo, ki poudarja spoštovanje raznolikosti, sodelovanje in enakost možnosti. Šola kot skupnost mora biti prostor, v katerem se vsi – učenci, učitelji in strokovni delavci – počutijo sprejete, varne in cenjene. Takšno okolje spodbuja medsebojno razumevanje, zmanjšuje predsodke in omogoča, da vsak posameznik prispeva s svojimi močnimi področji.

V inkluzivni šoli se učenci učijo ne le učnih vsebin, temveč tudi socialnih in čustvenih kompetenc, kot so empatija, sodelovanje, samoregulacija in odgovornost. Le z razvojem teh veščin lahko šola resnično postane prostor celostnega razvoja – okolje, kjer je vsak učenec viden, slišan in spoštovan. Takšna paradigma omogoča, da šola preseže funkcijo posredovanja znanja ter postane prostor, kjer se oblikujejo temeljne človeške vrednote in občutek skupnosti.

Skalar (1997) je že v 90. letih poudaril, da socialni pedagog v procesu vključevanja otrok s posebnimi potrebami prevzema pomembno vlogo, saj skrbi za socialno dimenzijo učnega okolja in s tem omogoča resnično integracijo. Po njegovem mnenju mora biti šola prostor, kjer se otrok počuti sprejet in varen, saj šele občutek varnosti odpira možnost za učenje in sodelovanje. Še pred Skalarjem je Dreikurs (1982) podobno opozoril, da otrok, ki ne doživlja pripadnosti skupnosti, razvije vedenjske vzorce, s katerimi poskuša pritegniti pozornost ali pridobiti občutek moči, kar pogosto vodi v konflikte in težave v razredu.

Sodobna pedagoška teorija potrjuje, da je kakovost socialnih odnosov v razredu eden najpomembnejših dejavnikov učne uspešnosti (Hattie, 2009). Caf (2018) poudarja, da pozitivna socialna klima neposredno vpliva na samopodobo učenca, njegovo motivacijo in pripravljenost za sodelovanje. Arzenšek Krajačič (2018)

dodaja, da so učenci s posebnimi potrebami pogosto vključeni v redni pouk, vendar se težje povezujejo z vrstniki in zato potrebujejo načrtno podporo pri razvijanju socialnih spretnosti. Že Škoflek (1988) je opozarjal, da morajo učitelji razrednega pouka razumeti vedenjske značilnosti teh učencev, saj lahko le s strokovnim sodelovanjem vzpostavijo uspešen in spoštljiv odnos do njih, kar pa tudi pomembno sooblikuje klimo razreda.

Glede na podatke Ministrstva za vzgojo, izobraževanje in šport RS (2022) je bilo v redno osnovno šolo vključenih 196.645 otrok, od tega je bilo 15.303 učencev usmerjenih v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Največji delež omenjene skupine učencev (43,5 %) predstavljajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) oz. težjimi specifičnimi učnimi težavami. Božič (2002, v Prah, 2011) navaja, da so učenci s PPPU še posebej ranljivi na socialnem področju, a učitelji oz. drugi strokovni delavci težave na socialno-emocionalnem področju pogosto vidijo kot izolirane in ne kot posledico njihovih primarnih težav, zato so pogosto neustrezno naslovljene.

Pri učencih s PPPU vodilno vlogo pri učenju strategij za premagovanje ovir in primanjkljajev pri učenju prevzema specialni pedagog. Ta se običajno osredotoči na učna področja in učenje strategij, ki jih učenec potrebuje za optimalno pridobivanje šolskega znanja in veščin (oz. za premagovanje primanjkljajev in ovir). A kot že omenjeno, se v praksi pogosto izkaže, da imajo ti učenci tudi porajajoče se težave na čustvenem oz. socialnem področju. Caf (2018) navaja, da kar četrtina učencev s PP doživlja posmehovanje zaradi težav in neuspehov, skoraj 11 % pa jih doživlja ustrahovanje oz. jih pretepajo. Navedeno potrjuje tudi Prahova (2011), ki je v svoji raziskavi, v kateri je sodelovalo 180 učencev 7., 8. in 9. razreda (od tega polovica učencev s PPPU), med obema skupinama ugotovila izrazite razlike v socialnem funkcioniranju. Učenci s PPPU so poročali o več težavah na področju socialne interakcije, kar je bilo tudi statistično potrjeno. Poleg tega so pri tej skupini zaznali višjo stopnjo tesnobnosti in večjo zadržanost v socialnih stikih. Rezultati kažejo, da učenci s PPPU pogosteje doživljajo socialno anksioznost in se praviloma v družbenih situacijah počutijo manj sproščeno kot njihovi vrstniki brez tovrstnih primanjkljajev.

Glede na kompleksnost in prepletenost težav na učnem in čustveno-vedenjskem področju ocenjujemo, da je multidisciplinaren pristop nujen, sodelovanje strokovnjakov z obeh področij pa ključno pri zagotavljanju celovitih vzgojno-izobraževalnih ukrepov, ki omogočajo optimalen razvoj in uspešno vključevanje učenca v šolsko okolje.

Socialni pedagog s svojim razumevanjem stalnih družbenih sprememb, odnosov, skupinskih procesov in čustvenih potreb učencev prispeva k oblikovanju varnega in spodbudnega okolja. Njegove ključne kakovosti so empatičnost, občutljivost za socialne odnose, sposobnost vzpostavljanja zaupanja in usmerjenost v preventivo.

Specialni pedagog pa s svojimi kompetencami na področju didaktike, individualizacije in prilagajanja učnih strategij zagotavlja, da učni proces ostaja dosegljiv in učinkovit tudi za učence z učnimi, razvojnimi ali čustveno-vedenjskimi težavami. Njegova moč je v natančnem opazovanju, strokovni analizi učnih primanjkljajev ter v oblikovanju metod, ki podpirajo napredek vsakega učenca glede na njegove zmožnosti.

EMPIRIČNI DEL

OCENA ZAČETNEGA STANJA

Ob začetku šolskega leta 2023/24 smo v 3. razredu zaznali izrazit porast motečega in neželenega vedenja. V oddelku je bilo devet učencev, usmerjenih v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). Agresivni izbruhi – od verbalnega zmerjanja in fizičnega obračunavanja do uničevanja inventarja – so se pojavljali skoraj vsakodnevno, v povprečju štirikrat tedensko. Intenzivnost neželenega vedenja se je povečala zlasti v urah brez prisotnosti izvajalk DSP ter pri manj strukturiranih dejavnostih, kot so športna vzgoja, likovna in glasbena umetnost, ter ob dnevih dejavnosti.

Z zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je določeno, da mora individualizirani program vsebovati tudi načine in strategije vključevanja otrok s posebnimi potrebami v skupino.

Skladno s tem smo izvajalci DSP (individualno) naslavljali vedenjske izbruhe oz. stiske posameznih učencev med urami DSP. Kot že v uvodu nakazano, je bila takšna obravnava precej neustrezna in posledično neuspešna. Učenci so v individualnih situacijah ustrezno obvladovali svoje vedenje, se ustrezno odzivali na stresne situacije, a so ob stiku z vrstniki ponovno zapadli v neustrezne vzorce vedenja. Učitelji so poročali, da pouka ne morejo več učinkovito izvajati, saj prevelik del učne ure namenijo vzgojnemu delu. Nato smo opazili še učno neuspešnost učencev s PP. Sledili so pogostejši izostanki učencev ter tudi bolniške odsotnosti učiteljev, ki so poučevali v 3. razredu.

Strokovna skupina je sklicala sestanek multidisciplinarnega tima, kjer smo se dogovorili, da v razred kot podpora razredniku oz. učitelju vstopi učitelj DSP. Kljub prizadevanjem se je pokazalo, da takšna oblika sodelovanja, kjer sta razrednik in izvajalec DSP delovala ločeno, ni prinesla želenih rezultatov. Izvajalci DSP smo bili v tej dinamiki zaznani kot dodaten moteč element v razredu.

OBLIKOVANJE SKUPINE

Da smo lahko načrtovali učinkovitejšo pomoč in podporo, smo analizirali pojavnost neželenega vedenja v razredu. Analiza je pokazala, da so bili v 75 % konfliktnih situacij vpleteni učenci, usmerjeni v prilagojene izobraževalne programe z DSP. Ti učenci so imeli izrazite težave pri usvajanju znanja in pomembna odstopanja v socialnem vedenju. Dotedanja individualna pomoč ni več zadoščala. Zato sva se odločili za spremembo pristopa, ki je bil dotlej individualen, in oblikovali skupino, ki naj bi združevala učence, ki kažejo izrazita odstopanja tako na učnem (PPPU) kot čustveno-vedenjskem področju.

Naš cilj je bil ustvariti osnovne pogoje, v katerih se učenci ne bi le učili obvladovanja vedenja, temveč bi postopno pridobivali samozaupanje in občutek, da so del skupnosti, ki jih sprejema in spodbuja. Hkrati pa bi z bolj individualiziranim pristopom učinkoviteje naslavljali svoje specifične učne primanjkljaje. Ustvariti smo želeli optimalno okolje, mikroskupino, v kateri bi se učenci

učili sobivati z drugim, se učili osnovnih socialnih pravil, reševanja konfliktov in vsekakor izrazili svoje potenciale.

V skupino je bilo vključenih 6 učencev (fantov). Vsi so bili deležni ur dodatne strokovne pomoči skladno z odločbo o usmerjanju OPP, večina njih (4) pa celo kombinacije ur tako socialnega kot specialnega pedagoga.

DELO V SKUPINI

Delo je potekalo enkrat tedensko v okviru ure dodatne strokovne pomoči med rednim poukom. Učenci so obravnavali enako snov kot vrstniki, vendar z uporabo različnih metod in pristopov, prilagojenih njihovim učnim, socialnim in čustvenim zmožnostim. Učna ura je bila zasnovana po načelih vključujoče šole, ki spodbuja sodelovanje, enakost možnosti, spoštovanje in občutek pripadnosti. Cilj je bil ustvariti okolje, kjer se učenci učijo drug od drugega, razvijajo sodelovanje in občutek varnosti.

Opustili smo tradicionalni frontalni pouk in ga nadomestili z aktivnim učenjem. V ospredju ni bilo le prenašanje znanja, ampak razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc, samoregulacije in reševanja problemov. Osrednja metoda je bila igra vlog, ki je učencem omogočala razumevanje različnih perspektiv, izražanje čustev in iskanje ustreznih odzivov v socialnih situacijah. Pogosto so sami predlagali teme, jih odigrali in nato o njih razmišljali. Tako so pridobivali občutek nadzora nad vedenjem in spoznali, da odnosi zahtevajo trud in odgovornost. Pri restituciji sva spodbujali razmislek o posledicah vedenja. Učenci so postopoma prepoznavali povezavo med dejanji in odzivom okolice. Namesto kazni je bil poudarek na iskanju rešitev, popravljanju odnosov in prevzemanju odgovornosti. Elementi logoterapije so pomagali pri krepitvi notranje motivacije – učenci so začeli razumevati smisel truda in osebne rasti. Družabne in gibalne igre, kot sta Bal-a-vis-x in Brain Gym, so bile vključene v skoraj vsako srečanje. Spodbujale so gibanje, pozornost, usklajenost gibov, sodelovanje in občutek ritma. Učenci so tako krepili koncentracijo, uravnavali čustva in razvijali veselje do skupinskega dela. Vaje čuječnosti, zlasti fokusing, so pomagale

pri prepoznavanju in uravnavanju notranjih stanj. Postali so bolj umirjeni, zbrani in samozavestni.

Del ur sva izvedli v naravi. Z elementi gozdne in doživljajske pedagogike so učenci spoznavali pomen sodelovanja, zaupanja in odgovornega vedenja. V naravi so se razlike med njimi zabrisale, vsak je lahko prispeval s svojimi sposobnostmi. To je močno vplivalo na njihovo samopodobo in povezanost skupine.

Učno delo je temeljilo na jasnosti, postopnosti in doslednosti. Snov sva razlagali preprosto in razumljivo, podkrepili sva jo z življenjskimi primeri ter prilagodili težavnost. Pri uvajanju nove snovi nisva hiteli, temveč sva se vračali k osnovam, dokler učenec ni snovi usvojil. Postopno sva prehajali od konkretne k abstraktni ravni. Poseben poudarek je bil na pozitivni spodbudi, saj so učenci redno prejemali povratne informacije o uspehu.

Velik pomen sva namenili pozitivni skupinski klimi. Skupina je postala prostor, kjer je bilo dovoljeno delati napake, se pogovarjati in iskati rešitve. Vzpostavili sva okolje, ki je temeljilo na delavnosti, disciplini in medsebojni pomoči. Vsakega učenca sva spodbujali, da prispeva s svojimi močnimi področji – nekateri z redom in strukturo, drugi z radovednostjo, tretji s športno vztrajnostjo. Če je učenec potreboval več časa, sva mu ga namenili. Tako je skupina postopno postala prostor varnosti, razumevanja in sprejetosti.

NAMEN DELA IN CILJ RAZISKAVE

Najin namen je bil preoblikovati dodatno strokovno pomoč iz individualnega v skupinski pristop, ki bi učencem omogočil več medsebojnega učenja, razvijanja socialnih veščin in občutka pripadnosti. Hoteli pa sva raziskati, ali s sodelovalnim modelom doseževa večjo učno uspešnost, manj zabeleženih vedenjskih incidentov, zmanjšanje odsotnosti in povezanost med učenci, ki se sicer pogosto znajdejo na obrobju razreda. Na podlagi pregleda teoretičnih izhodišč, strokovne literature in lastnih izkušenj sva oblikovali raziskavo, s katero sva želeli empirično preveriti učinke sodelovalnega poučevanja socialne pedagoginje in specialne pedagoginje pri delu z učenci z učnimi ter čustveno-vedenjskimi težavami. Izhajali sva iz prepričanja, da lahko sodelovalni model, ki temelji na medstrokovnem

povezovanju, vodi k izboljšanju socialne integracije, razredne klime in občutka varnosti pri učencih. Ob zagotavljanju slednjega sva predvidevali, da bodo učenci bolje sprejemali učenje strategij za premagovanje učnih primanjkljajev.

Delo sva sproti evalvirali. Redno sva spremljali napredek učencev, učinkovitost metod in delovanje skupine. Po potrebi sva pristop prilagodili. Takšen način dela je uresničeval bistvo vključujoče šole: socialno integracijo, učenje s strani vrstnikov, razvoj empatije, individualizirano učenje in preprečevanje stigmatizacije. Učenci so se postopno začeli doživljati kot enakovredni člani skupnosti.

MERSKI INSTRUMENT

Za spremljanje učinkov dela sva uporabili vprašalnik, povzet po programu *Neverjetna leta*, ki meri štiri ključne dimenzije samoocene počutja učencev v šoli: občutek varnosti, odnos z učiteljem, odnos s sošolci in motivacijo. Vprašalnik sva prilagodili razvojnim značilnostim učencev ter zagotovili, da so vprašanja razumljiva in smiselna za njihovo starostno stopnjo. 6 učencev, vključenih v skupino DSP, je izpolnilo vprašalnik trikrat: ob začetku 3. razreda, ko je bila skupina DSP oblikovana, ob koncu istega šolskega leta in v sredini 4. razreda, ko sva že izvedli prenos mikroklime skupine na makroklimo razreda. S tem sva želeli preveriti, ali ima sodelovalni model poučevanja socialne pedagoginje in specialne pedagoginje dolgoročne učinke na posameznika in skupnost.

OBDELAVA PODATKOV

Rezultate sva analizirali kvantitativno in opisno. Zaradi majhnega vzorca učencev sva za primerjavo začetnega in končnega stanja uporabili Wilcoxonov test za odvisne vzorce, ki pokaže, ali so se rezultati med posameznimi meritvami statistično pomembno spremenili. Poleg tega sva rezultate dopolnili z grafičnim prikazom povprečnih vrednosti posameznih dimenzij samoocene počutja, da bi lažje ponazorili razvojni trend sprememb skozi čas.

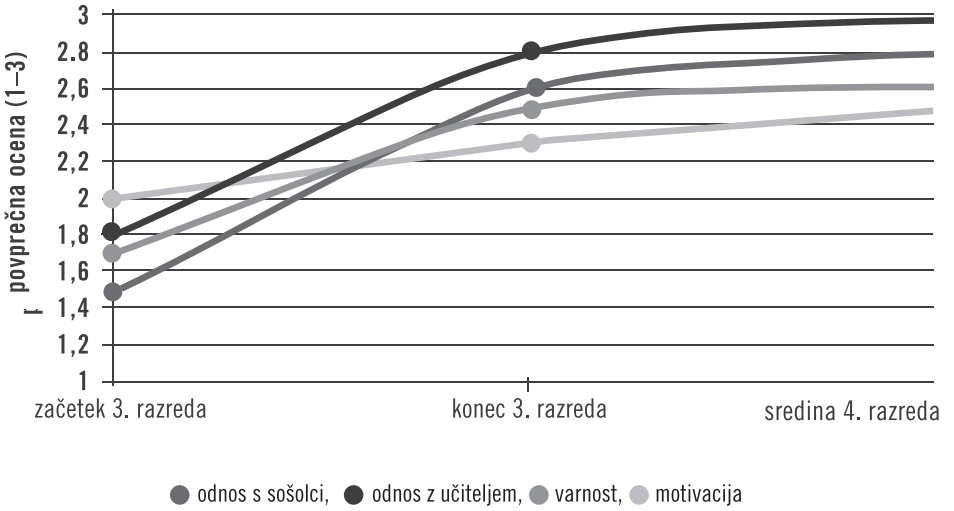
REZULTATI IN RAZPRAVA

SLIKA 1 prikazuje gibanje samoocen štirih dimenzij počutja pri učencih, vključenih v raziskavo. Rezultati so pokazali napredek v vseh štirih dimenzijah samoocene počutja. Največje izboljšanje se je pokazalo pri odnosih s sošolci (p = 0,031), odnosu z učiteljem (p = 0,038) in občutku varnosti (p = 0,031). Motivacija se je povečala, vendar statistično neznačilno (p = 0,334). Povprečne spremembe med začetnim in končnim merjenjem so bile naslednje:

- odnos s sošolci: +1,33 točke,
- odnos z učiteljem: +1,17 točke,
- varnost: +0,92 točke,
- motivacija: +0,50 točke.

SLIKA 1

Spremembe v samoocenah motivacije, odnosov in občutka varnosti učencev glede na čas (n = 6)



Rezultati, prikazani na **SLIKI 1**, kažejo, da se je pri učencih, ki so bili vključeni v sodelovalni model poučevanja, izboljšala samoocena počutja v šoli. Učenci so ob koncu raziskave poročali o večjem

občutku sprejetosti, večjem samozaupanju in večji pripravljenosti za sodelovanje. Opisni podatki iz dnevnikov, ki sva jih vodili med delom, kažejo, da so učenci postopno začeli izražati več empatije, pogosteje prosili za pomoč, kazali zanimanje za delo drugih in se bolj vključevali v skupinske dejavnosti.

Kot specialna pedagoginja in socialna pedagoginja sva imeli ključno vlogo pri preprečevanju socialne izključenosti, krepitvi pozitivnih odnosov ter pomoči učencem pri premagovanju učnih in osebnostnih izzivov. Specialna pedagoginja se je osredotočala na prilagajanje učnega procesa in okolja, socialna pedagoginja pa na spodbujanje socialne vključenosti, čustvene stabilnosti in sodelovanja. Čeprav je bilo delo obeh strok dotlej ločeno, se je prav združitev pristopov izkazala za optimalno rešitev za učence, ki so potrebovali hkrati učno in socialno podporo.

Po nekaj tednih so spontano oblikovali pravila mikroskupnosti in jih dosledno upoštevali. Med njimi so se razvili zaupanje, odgovornost in solidarnost. Učni dosežki so se izboljšali, konflikti so se zmanjšali. Skupina je postala primer dobre prakse sodelovalnega poučevanja, ki dokazuje, da dopolnjevanje socialnega pedagoga in specialnega pedagoga ustvarja učinkovito podporno okolje.

V šolskem letu 2024/25 sva delo nadgradili in metode prenesli na razredno skupnost. Tesno sva sodelovali z razredničarko, vključeno v program *Neverjetna leta – vodenje razreda*, ki je redno prejemala strokovne konzultacije. Delo je potekalo dve šolski leti. Skupina se je srečevala enkrat tedensko po 45 minut. V ospredju so bile socialne veščine, samopodoba, obvladovanje čustev, sodelovanje in reševanje konfliktov.

Vzdušje je bilo varno in strukturirano, kar je učencem omogočalo občutek pripadnosti. Uporabljali sva pogovorne kroge, igre vlog in skupinske naloge. V drugem letu sva izvedli več ur oddelčne skupnosti na temo socialnih veščin, da bi celoten razred spoznal pristop in način dela skupine DSP. Na ta način sva postopno prenesli mikroklimo skupine na širšo razredno skupnost. Učitelji so poročali o zmanjšanju konfliktov in večjem občutku povezanosti. Ob koncu leta sva zabeležili le dva vzgojna ukrepa (od osmih leto prej), kar kaže na pomemben premik.

Sodelovanje s starši in razredničarkami je bilo redno in vsebinsko bogato. Opažanja so kazala, da učenci napredujejo, so umirjeni in bolj vključeni v razred. Po dveh letih sva učence ponovno vključili v matične razrede ter z učiteljicami spremljali spremembe v vedenju in odnosih. Rezultati so potrdili, da se z ustreznim sodelovanjem in strokovnim načrtovanjem lahko dosežejo trajne pozitivne spremembe v razredu.

Učiteljice razredov so opazile večjo umirjenost pri delu, boljšo komunikacijo in manj konfliktnih situacij. Pogosteje so poročale o spontanem sodelovanju, samostojnem reševanju nesoglasij in večji socialni povezanosti. Razredna klima se je po njihovih opažanjih izrazito izboljšala – učenci so se več smejali, pogosteje izražali zadovoljstvo ter kazali pripravljenost na sodelovanje tudi z vrstniki, s katerimi so imeli prej konflikte.

Pomemben vidik celotnega procesa je bilo tudi sodelovanje z učitelji. Na začetku so bili do pristopa mnogi skeptični – prevladovalo je mnenje, da bo najin model le začasna rešitev, ki bo sicer razbremenila razred, a brez trajnih učinkov. Učitelji so bili sprva predvsem olajšani, da sva v skupino vključili večino »problematičnih« učencev, saj so pričakovali le znižanje napetosti v razredu, ne pa tudi spremembe v vedenju teh otrok. Vendar pa se je skozi leto pokazalo nasprotno. Ko so začeli opažati, da se učenci vračajo v razred mirnejši, bolj motivirani in sodelovalni, se je njihovo stališče postopno spremenilo. Po enem šolskem letu so učitelji sami poročali, da z učenci, ki so bili prej pogosto v središču konfliktov, nimajo več tolikšnih težav, da sodelujejo pri pouku, se vključujejo v skupinsko delo in izražajo večjo pripravljenost za učenje.

Ta sprememba odnosa med učitelji in izvajalkama DSP je bila ključna za naslednjo fazo – prenos načel in metod iz mikroskupine v makroskupnost, torej v celotni razred. Ko so učitelji prepoznali učinkovitost najinega pristopa, so začeli aktivno sodelovati, predlagati teme, usklajevati cilje in se vključevati v refleksije. Na tej točki je sodelovanje postalo resnično partnersko. Vzpostavilo se je zaupanje, ki je omogočilo, da so bile spremembe v vedenju in odnosih učencev sistematično utrjene v širšem učnem okolju.

Posebej pomembno je, da rezultati, ki jih z opazovanjem zaznavajo učitelji, potrjujejo tudi odgovori učencev, vključenih v skupino

DSP. Izpolnjevanje vprašalnika je pokazalo, da se njihovo doživljanje varnosti, odnosov in motivacije ujema z opažanji učiteljev. Takšna skladnost med subjektivnim doživljanjem učencev in objektivnim opazovanjem učiteljev potrjuje, da so spremembe resnične, trajne in zaznavne na več ravneh šolskega življenja.

Ugotovitve tako kažejo, da je sodelovalno poučevanje socialnega pedagoga in specialnega pedagoga učinkovita oblika strokovne podpore učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč pri socialni integraciji. Skupinsko delo je omogočilo varno in spodbudno učno okolje, kjer so učenci lahko razvijali svoje socialne in čustvene kompetence, kar se je preneslo tudi v razredno skupnost.

SKLEPI

Sodelovalno poučevanje socialnega pedagoga in specialnega pedagoga se je pokazalo kot učinkovit, strokovno utemeljen in razvojno spodbuden model dela z učenci z učnimi ter čustveno-vedenjskimi težavami. Rezultati raziskave jasno kažejo, da tak pristop ne izboljšuje zgolj posameznikovega počutja, temveč pomembno vpliva tudi na razredno klimo, kakovost odnosov in povezanost celotnega oddelka. Izkušnja potrjuje, da so strokovno sodelovanje, načrtno razvijanje socialnih veščin in soustvarjanje varnega učnega okolja temelji inkluzivne šole, v kateri ima vsak učenec priložnost napredovati, sodelovati in prispevati k skupnosti.

V najinem primeru so se sodelovanje, podpora in medsebojna pomoč izkazali za ključne elemente pri gradnji močnih in povezanih skupnosti – tako med učenci kot med strokovnimi delavci. Ko se strokovnjaki povežemo, delimo odgovornost in imamo skupno vizijo, ustvarimo pogoje, v katerih se lahko učenci in učitelji medsebojno krepijo. Tak pristop omogoča ne le učinkovitejše reševanje izzivov, temveč tudi zmanjšuje stres, spodbuja občutek varnosti in krepi zavest o skupnem cilju.

Kljub spodbudnim rezultatom se zavedava, da ima raziskava tudi svoje omejitve. Vzorec šestih učencev je bil majhen in specifičen, zato ugotovitev ni mogoče neposredno posploševati na širšo populacijo. Raziskava je bila izvedena v enem šolskem okolju in

je temeljila na intenzivnem sodelovanju izvajalk z razrednimi učiteljicami, kar pomeni, da so rezultati lahko odvisni od konteksta, osebne zavzetosti in kakovosti timskega dela. Prav tako sva za zbiranje podatkov uporabili en instrument (vprašalnik o počutju v šoli, povzet po programu *Neverjetna leta*), zato bi bilo v prihodnje smiselno vključiti tudi druge metode, na primer strukturirane opazovalne protokole, individualne intervjuje ali fokusne skupine, ki bi omogočile poglobljen vpogled v doživljanje učencev in učiteljev.

Poleg tega je bila raziskava omejena na krajše časovno obdobje dveh šolskih let. Pri tej skupini učencev sva dosegli zastavljene cilje; zabeležili smo upad odsotnosti, agresivna obračunavanja med udeleženimi učenci so se zmanjšala (zabeležena v povprečju ena verbalna žaljivka v štirinajstih dneh do konca šolskega leta), njihov učni uspeh pa je dosegal povprečje razreda. Za razumevanje dolgoročnih učinkov bi bilo koristno nadaljevati spremljanje učencev tudi po zaključku vključitve v skupino, da bi ugotovili, ali se pridobljene socialne in čustvene veščine ohranijo ter kako vplivajo na njihovo nadaljnjo šolsko pot in vključevanje v širše socialno okolje.

Zavedava se, da slovenski šolski sistem ostaja v marsičem okoren in rigiden, pogosto preveč obremenjen z administrativnimi obveznostmi in premalo odprt za inovativne prakse. Najina izkušnja pa kaže, da sprememba ni le mogoča, temveč nujna – ko se šola odloči graditi na zaupanju, sodelovanju in strokovni avtonomiji, se učinki pokažejo tako pri učencih kot pri učiteljih. Iskreno upava, da se bodo tovrstne prakse sodelovalnega poučevanja v prihodnje še bolj razvijale, širile po šolah in postale del trajne pedagoške kulture.

Čeprav sva z doseženimi rezultati zadovoljni, ostaja občutek, da bi za ohranjanje pedagoškega erosa – tiste notranje strasti, ki daje smisel učiteljskemu poklicu – potrebovali več zaupanja šolske skupnosti v najino strokovnost in znanje. Takšno zaupanje bi nama dalo dodatni zagon, omogočilo več ustvarjalnosti in preprečilo izgorevanje, ki pogosto spremlja delo strokovnih delavcev v šolstvu.

V šolskem okolju lahko prav s takšnim načinom dela – s sodelovanjem, odprto komunikacijo, refleksijo in delitvijo izkušenj – postanemo zgled učencem in spodbuda sodelavcem. S tem ne gradimo le strokovne kulture sodelovanja, temveč prispevamo tudi k širšemu razumevanju, da se najgloblja sprememba v šoli

začne z odnosi, ki jih gradimo vsak dan. Le tam, kjer se vzpostavita zaupanje in medsebojno spoštovanje, se lahko začne resnična inkluzija – tista, ki vključuje srce, znanje in skupno vizijo razvoja šole prihodnosti.

LITERATURA

Arzenšek Krajačič, H. (2018). Socialni odnosi učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Socialna pedagogika, 22*(3–4), 199–207.

Caf, B. (2018). Socialne spretnosti in socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami ter pozornost učiteljev do otrokovega počutja in vedenja v razredu. *Socialna pedagogika, 22*(3–4), 175–182.

Dreikurs, R. (1982). *Maintaining sanity in the classroom.* Harper & Row.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Lesar, I. (2022). Kako doseči pravično in inkluzivno izobraževanje? V Lenc, A. (ur.), *Vključujoče in pravično izobraževanje* (str. 6–11). CMEPIUS.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2022). *Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9. 2022. h*ttps://www.gov.si/teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/

Prah, A. (2011). *Socialne spretnosti učencev s primankljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UL. https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=68104&lang=slv

Skalar, V. (1997). Socialni pedagog in integracija otrok s posebnimi potrebami. *Socialna pedagogika, 1*(4), 57–62.

Škoflek, I. (1988). Kaj naj bi učitelj razrednega pouka vedel o težje vzgojno vodljivih učencih in storil z njimi. V Žagar, F. (ur.), *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas: zbornik prispevkov* (str. 173–179). Pedagoška akademija.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET JANUARJA 2025

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

Revija Socialna pedagogika objavlja izvorne 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 dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "To je dobesedni navedek," ali "Tudi to je dobesedni 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**

ZDRUŽENJE ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO
ZZSP
KARDELJEVA PLOŠČAD 16, 1000 LJUBLJANA

Lea Tompa, Julija Vrtar, Petra Žvikart, Samra Begić, Eva Rozman, Iva Brečko
Nasilje med zmenkanjem kot oblika intimnopartnerskega nasilja - projekt Varnost v dvoje 205

Veronika Kukovec, Eva Rode
Ko država izbriše: zgodbe, ki ne bodo nikoli izginile 239

Eva Rode, Veronika Kukovec
(Ne)vključenost teme izbrisa v izobraževanje 259

Bogdana Mikša, Jasmina Šverko
Sodelovalno poučevanje socialne pedagoginje in specialne pedagoginje kot pot k inkluziji 279

ZDRUŽENJE ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO
IZZSP
KARDELJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA