

SOCIALNA PEDAGOGIKA

julij 2017 letnik 21 številka 01-02



SOCIALNA PEDAGOGIKA

julij 2017 letnik 21 številka 01-02



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko – slovenska nacionalna sekcija FICE. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

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

ISSN 1408-2942

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

Urednik / Editor: Matej Sande (*glavni urednik, Ljubljana*)

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

Lektorirala / Proof reader: Simona Kepic

Prevodi / Translations: Zadruha Soglasnik

Oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa

Fotografija na naslovnici/ Cover photo: Shutterstock

Tisk / Print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2017 je 25 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

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

Izdajanje revije v letu 2017 finančno podpira Agencija za raziskovalno dejavnost
Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

IN MEMORIAM prof. dr. Vinko Skalar	1
<i>Zdenko Medveš</i> Inkluzija je tema obče pedagogike – pedagoški diskurz Vinka Skalarja <i>Inclusion as Part of General Pedagogy: the Pedagogical Discourse of Vinko Skalar</i>	3
<i>Bojan Dekleva in Lara Brglez</i> Raziskovanje pojava slišanja glasov skozi razvijanje podpornih skupin <i>Researching the Phenomenon of Hearing Voices Through the Development of Support Groups</i>	25
<i>Ina Kreft Toman</i> Tveganja ob prehodu iz izvendružinske vzgoje v samostojnost <i>Risk Factors of Ageing Out of Care</i>	55
<i>Nataša Martinjak</i> Razlogi za današnje delovanje vzgojnih zavodov v Sloveniji <i>The Reasons for Today's Functioning of Residential Care Institutions in Slovenia</i>	73
<i>Darja Plavčak</i> Življenjsko in socialno pomembne veščine mladih s posebnimi potrebami <i>Life and Socially Important Skills of Young People with Special Needs</i>	95

Urška Gorjan

Materinstvo kot izbira – ženske brez otrok

Motherhood as a Choice – Women without Children

117

Estera Žibert

Disfunkcionalna družina – eden od vzrokov za
nastanek čustvenih in vedenjskih motenj

*The Dysfunctional Family – One of The Causes of
Emotional and Behavioural Disorders*

135

Maja Hercog

Smiselnost uvedbe metode dela s pomočjo živali v vzgojne zavode

*The Introduction of Animal-Assisted Method in
Educational Institutions and its Signification*

153

Navodila avtorjem

Instructions to Authors

171

IN MEMORIAM

PROF. DR. VINKO SKALAR (1932–2017)

1

Številka je posvečena nedavno preminulemu zaslužnemu profesorju dr. Vinku Skalarju, ki je pomembno vplival na mnoga področja znanosti od kriminologije in varnostnih ved do pedagogike in bil eden izmed ustanoviteljev študija socialne pedagogike v slovenskem prostoru. Z današnje perspektive bi lahko dejali, da je bil začetnik deinstitutionalizacije, saj se je kot vidni član raziskovalne skupine eksperimenta v Logatcu zavzemal za več demokratičnosti, odprtosti in humanosti v odnosu do mladostnikov v zavodu. S svojim razmišljanjem je bil vedno inovativen in izredno vztrajen v zavzemanju za boljši položaj otrok in mladostnikov s težavami, zapornikov, ljudi z obrobja. Humanizem je beseda, s katero bi lahko označili osebno in strokovno Vinkovo držo.

Znal je graditi skupnosti, tople medsebojne odnose, težave pa je reševal s humorjem in premišljeno. S svojo pokončno držo je vzbujal spoštovanje tako pri študentih kot pri sodelavcih. Bil je eden izmed prvih v Sloveniji, ki se je zavzemal za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redni šolski sistem.

Vinko Skalar je bil mentor mnogim diplomantom, magistrantom in doktorantom, od katerih so danes mnogi na vidnih mestih v znanosti ali stroki.

Njegov širok vpliv smo skušali prikazati v knjigi z naslovom *Za človeka gre!*, ki je izšla letos v sozaložništvu Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Fakultete za varnostne vede Univerze v Mariboru. In prav to moramo imeti v mislih, ko se spominjamo Vinka, ki preko svoje bogate zapuščine živi naprej.

Darja Zorc Maver

Predstojnica Oddelka za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani

INKLUZIJA JE TEMA OBČE PEDAGOGIKE – 3 PEDAGOŠKI DISKURZ VINKA SKALARJA

INCLUSION AS PART OF GENERAL PEDAGOGY: THE
PEDAGOGICAL DISCOURSE OF VINKO SKALAR

Zdenko Medveš, *dr. ped.*

zdenko.medves@guest.arnes.si

POVZETEK

Opus dr. Vinka Skalarja sega na dve tematski področji, in sicer vzgojne stile ter integracijo oziroma inkluzijo v izobraževanju. Za proučevanje je opus zanimiv zaradi originalnosti in izjemne aktualnosti, še posebej na področju integracije in inkluzije, kjer Skalar analizira slabosti sedanje ureditve ter razvija rešitve, ki bi lahko zagotovile humanističen značaj inkluzije, odpravile stigmatizacijo, ki jo povzroča sedanji medicinski model dodatne strokovne pomoči, ter višjo raven kakovosti. Opus je zaradi izvirne aplikacije reformske pedagoške paradigme v našem prostoru zanimiv tudi v teoretskem pogledu. Tematizacija vzgoje je vezno teoretsko tkivo celotnega opusa. Pri tematizaciji vzgojnih stilov razumevanje vzgoje naslanja na humanistično psihologijo, pri tematizaciji inkluzije pa na interakcijske socialne teorije.

KLJUČNE BESEDE: *vzgoja, storilnostna šola, represivni in permissivni vzgojni stil, integracija, inkluzija, humanistična psihologija, reformska pedagogika, otrok*

ABSTRACT

The body of work of Dr. Vinko Skalar covers two thematic areas: parenting styles and integration or inclusion in education. Due to its originality and exceptional topicality his body of work is particularly interesting research-wise, especially in terms of integration and inclusion, where Skalar analyses the weaknesses of the current arrangements and develops solutions with the potential to enable a humanistic inclusion, remedy stigmatisation generated by the current medical model of additional expert assistance, and achieve a higher level of quality. In addition to that, his oeuvre is also interesting in theoretical terms, due to the original application of the reform pedagogy paradigm in our territory. The discussion of parenting is the connecting tissue of the entire oeuvre. When discussing parenting styles, the understanding of parenting is based on humanistic psychology, whereas the discussion of inclusion is based on social interaction theories.

KEYWORDS: *parenting, achievement school, repressive and permissive parenting style, integration, inclusion, humanistic psychology, reform pedagogy, child*

VZGOJA KOT OSREDNJA TEMA PEDAGOŠKEGA DISKURZA VINKA SKALARJA

Čeprav je vsako pedagoško (humanistično) mišljenje nekaj posebnega in ubira svojevrstne poti do resnice, jo na svojstven način razkrije in nosi neizbrisen pečat konkretnega misleca, je moj pristop k analizi pedagoškega diskurza dr. Vinka Skalarja naravnani na iskanje tistega, kar je v njegovem mišljenju splošnega in paradigmatkega. Mogoče se zdi, da bodo s tem zbledele individualne posebnosti njegovega mišljenja in tako ostale bolj v ozadju. A ni tako, še bolj se bodo zbistrile, saj bo v ospredje postavljeno tisto, kar Skalarjevo mišljenje umešča v kontekst znanosti, teorij in paradigem.

Prvo, kar kot splošno značilnost zaznavam v celotnem Skalarjevem opusu, je, da je v teoretskem smislu, torej v načinu razmišljanja

pedagog *par excellence*, čeprav po stroki psiholog in filozof. Loteval se je zelo raznovrstnih problemov, in to zlasti znotraj dveh tematskih področij, pri čemer je do leta 1988 prevladovalo raziskovanje tematike vzgojnih stilov, po tem letu pa tematika integracije in inkluzije. To, kar ga dela pravega pedagoga, pa je miselna rdeča nit, ki se prepleta tako skozi razprave o vzgojnih stilih kot o inkluziji ter ves čas njegovega ustvarjanja predstavlja nekakšno teoretsko vezivo, s katerim si zagotavlja logično konsistentne odgovore na zelo raznovrstna vprašanja. Odgovore na različna vprašanja, ki imajo izrazito interdisciplinaren značaj in se v njih prepletajo psihološke, sociološke, pravne, ekonomske, medicinske, psihiatrične, psihoterapevtske in ne nazadnje tudi socialnopedagoške dimenzije, pa tematizira skozi osrednjo temo, ki je lastna samo pedagogiki. To je vzgoja in to ga dela pravega pedagoga. Noben razmislek o pojavih, ki jih srečujemo v šolskem polju, kot so na primer humanost, pravičnost, učinkovitost, uspešnost, integracija, metodika, odnosi, klima in vzgojni stili, ne more biti tematiziran pedagoško, če se ob tem ne izrečemo o vzgoji. Tako lahko analiziramo na primer pojav pravičnosti v izobraževanju z različnih vidikov – pravnega, psihološkega, sociološkega, etičnega. A če se ob tem ne izrečemo o smislu vzgoje, potem pravičnosti enostavno nismo tematizirali kot pedagoški pojav. Gre torej za vprašanje, kakšno je sploh tipično pedagoško spraševanje.

Prav ta občutek za pedagoško naravnano spraševanje najdemo pri Vinku Skalarju, pa naj gre za tematizacijo vzgojnih stilov, za učno diferenciacijo, integracijo, inkluzijo, izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev. V Skalarjevih spisih sicer ne najdemo integralne in eksplicitne definicije vzgoje, jo pa zelo jasno pozicionira ob analizi posameznih fenomenov. Vzemimo za primer Skalarjevo razumevanje storilnostne šole. Leta 1996 je zapisal, da so ključni dejavniki šolske uspešnosti »slabo razvite delovne navade, nizka motivacija oziroma nemotiviranost za učenje in intelektualno delo« (str. 338) in da »se šolska uspešnost praviloma povezuje z vedenjsko težavnostjo in delinkventnostjo /.../ Vedenjska težavnost in delinkventnost pa potiskata otroka na obrobje socialnega dogajanja v razredu« (prav tam). Misel je še bolj eksplicitno ponovil leta 2003, ko je razvijal svojo metaforo o začaranem krogu, ki ga sestavljajo »vedenjske

težave, učna neuspešnost, socialna izključenost») (Skalar, 2003, str. 56) in znotraj katerega se proces izključevanja lahko začne na katerikoli točki; tako zaradi učne neuspešnosti, ki izzove vedenjske težave, kot zaradi vedenjskih težav, ki postajajo vzrok učne neuspešnosti. Kakorkoli se že pri tem vzrok in učinek medsebojno pretvarjata, je pomembno njegovo spoznanje, da šola lahko spodbuja ali celo ustvarja socialno izključenost in delinkvetnost. Začaranost kroga še bolj utrdi misel, da tudi nadarjeni otroci in mladostniki zaradi čustvenih težav pogosto ne morejo dosegati ustreznih učnih rezultatov in z različnimi oblikami upora vznemirjajo šolski red. Torej velja potencialno ta začarani krog (neuspešnost, nepriljubljenost, delinkvetnost) tudi zanje. Popolnoma napačno bi torej Skalarja razumeli, če bi sklepali, da zavrača storilnost ali oporeka nalogi šole, da pripravi otroke na učinkovito rabo svojih sposobnosti in drugih potencialov; še bolj narobe bi bilo, če bi razumeli, da je zanj učni uspeh nepomemben. Tudi ob zavzemanju za inkluzijo izpostavi pomen »odličnosti pri vseh učencih« (Skalar, 2003, str. 53), kar podpre z navajanjem misli Davida Blunketta iz britanske Zelene knjige o izobraževanju leta 1997: »Sem proti spoštovanju razlik pri učencih, če to pomeni toleriranje in sprejemanje njihove neuspešnosti.« Sam pa doda: »To ne bi bilo nikomur v prid, najmanj samim učencem.« (Skalar, 2003, str. 54) Najbolj izrecno pa se je opredelil do storilnosti z izjavo »Otrok v šoli potrebuje (pomoč in podporo, op. ZM) tudi zato, da bi lahko storilnostno funkcioniral v skladu s potenciali in dispozicijami.« (Skalar, 1994, str. 368) Tu ne misli samo na hendikepirane otroke, misel velja tudi za nadarjene učence, saj nadarjenost in inteligentnost ne zadostujeta za storilnostno rabo »intelektualnih in drugih sposobnostnih potencialov,« kajti »otrokove (človekove) kognitivne funkcije (so) soodvisne od drugih osebnostnih dimenzij /.../ od celotne osebnostne uravnoteženosti« (prav tam, str. 367). Skalar odklanja storilnostno šolo, ki v tekmovalni ihti za doseganje uspešnosti angažira zgolj intelekt, pozabi oziroma zanemari pa osnovno spoznanje, da vrhunske učinkovitosti in »storilnostne funkcionalnosti« v rabi potencialov ni mogoče doseči zgolj z neposrednim urjenjem intelektualnih sil in brez celovite osebne opore ter podpore. Storilnost v smislu učinkovite rabe intelektualnih potencialov je torej po Skalarju v šoli

povsem legitimen cilj, ki pa je dosegljiv le, če šola sprejema učenca kot celostno bitje in ne le kot intelektualni agregat, ki njegovo celokupno motivacijo reducira le na učno uspešnost. Takšen koncept storilnosti se slej ko prej zlomi, saj je Skalar prepričan, da se bodo prej ali slej pojavile težave v čustvenem razvoju in osebnem ravnovesju, ki bodo postale pomembna ovira za vrhunsko storilnostno delovanje. To sledi tudi iz Skalarjeve metafore o začaranem krogu šolske in tudi življenjske neuspešnosti: »neuspešnost, vedenjska problematičnost, nepriljubljenost, marginalizacija, izključevanje«. Torej je tudi po Skalarju storilnost v šoli legitimen cilj, če jo razumemo tako, da šola za njeno doseganje spodbudi vsa razpoložljiva sredstva, ki otroku omogočajo, da lahko optimalno uporablja svoje potenciale. To načelo pa je po mnenju Vinka Skalarja univerzalno, kar pomeni, da velja za vsakega učenca – povprečnega, nadarjenega ali pa zaradi česar koli drugega od povprečja. Pravi: »Tu smo pri ključnem problemu. Če bomo lahko sprejeli normalno razvitega otroka z vsemi šibkimi točkami, če bomo ugotovili, da je občutljiv in ranljiv, če bomo ugotovili, da potrebuje pomoč in oporo, /.../ da se skriva pomemben del njegovega uspeha v njegovih nekognitivnih osebnostnih dimenzijah, potem nam bo lahko tudi kategorija razvojno prizadetih naenkrat bližja.« (prav tam)

Tako nas privede do spoznanja, da za učno uspešnost in šolsko storilnost ne zadostuje zgolj disciplina, kar je sicer obče znano, saj učitelj niti poučevati ne more začeti, dokler je v razredu direndaj. Za uspešna pouk in učenje je potrebna vzgoja. V kontekstu slovenskih polemik o vzgoji v osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Skalar razvijal svojstven pogled na vzgojo. Takratne razprave, značilne za tranzicijska leta, so bile obremenjene s tem, da je vzgoja vedno obelježena moralistično, v končni konsekvenci pa politično in ideološko. Izhod iz tega ideološko represivnega bremena so iskali v tezi, da je primarna naloga šole izobraževati in ne vzgajati, vzgoja v javni šoli je legitimna le kot *produkt znanstveno zasnovanega izobraževanja oziroma kot produkt* na znanosti temelječega pouka. V nasprotju s tem je Skalar razvil edinstven pogled, ki vzgojo pozicionira kot *pogoj izobraževanja*, kot pogoj za uspešno in storilnostno učinkovito šolo sploh, torej tudi kot pogoj za uspešen otrokov razvoj.

Skalarjev pogled na vzgojo je pripadal pedagoškemu diskurzu, ki je bil na Slovenskem v tistem času relativno manj uveljavljen. Smisel vzgajanja je prestavil z racionalnega, kognitivnega na neko-kognitivno področje. To je zelo jasno nakazal v članku *Racionalni in iracionalni vidiki represivnega in socialno-integrativnega vzgojnega stila* (1986), kjer navaja vire, ki so ga teoretsko inspirirali. Med drugimi sta tu izpostavljena mladinoslovje in humanistična psihologija kot tretja smer v psihologiji (prav tam, str. 17), ki jima je skupno utemeljevanje permissivnega, demokratičnega ali socialno-integrativnega stila vzgoje. Še najbolj enoznačno pa nas vpelje v temo o svojem razumevanju vzgoje, ko se opredeli za Maslowovo piramidalno strukturo človekovih potreb in tudi najbolj jasno izrazi, kaj mu pomeni *vzgoja v razmerju do izobraževanja*. Gre za izpeljavo teze, da so »otrokove (človekove) kognitivne funkcije soodvisne od drugih osebnostnih dimenzij oz. od celotne osebnostne uravnoteženosti. Da morajo biti pri človeku najprej zadovoljene potrebe nižjega ranga, kot so fiziološke potrebe, potrebe po varnosti in sprejetju, da se lahko v njem prebudijo potrebe višjega ranga, kamor uvrščamo tudi intelektualne storitve in ustvarjalno delovanje. Posameznik, ki je obremenjen z emocionalnimi problemi, ki je v osebni stiski in ki je frustriran, ne more aktualizirati večjega dela svojih intelektualnih in sposobnostnih potencialov« (Skalar, 1994, str. 368). Pri tem citira tudi Strmčnika (1979), da imajo tudi »mnogi visoko nadarjeni veliko problemov s samim seboj« (prav tam).

Ti navedki me približajo dvema ugotovitvama:

- Končni *smisel* vzgoje v šoli pri Skalarju je mogoče razumeti šele, ko sprejmemo tezo, da je ključna funkcija in naloga šole izobraževanje. In to pri Skalarju moram sprejeti, kajti ne najdem navedka, da bi osebno uravnoteženje učencev (kar je zanj temeljni cilj vzgoje) kjerkoli izpostavil kot cilj sam po sebi, torej kot cilj, ki se mu šola posveča v nekem paralelnem vzgojnem procesu zunaj učnega, izobraževalnega procesa. Očitno je imel sam pri sebi dovolj racionalnih ugovorov proti temu, da bi se vzgoja v šoli dogajala izven konteksta njenega programa (učnega in širšega) s kakršnimkoli drugim obredjem

ali dejavnostjo izven pouka in drugih aktivnosti, ki sestavljajo program dela in življenja šole. Vzgoja v šoli poteka torej v procesu izobraževanja. Še več – je v funkciji izobraževanja in njen končni smisel je, da izobraževanje omogoči in zagotavlja njegovo učinkovitost ter s tem »storilnostno rabo otrokovih intelektualnih in drugih sposobnostnih potencialov«.

- Vzgoja je *čustveno in osebno uravnoteženje*. Njena naloga torej ni, da bi prenašala na učenca kakršnekoli zunanje ideološke vzorce, predvsem pa nikjer ni videti kakšnega arhaičnega pogleda, ki bi vzgojo razumeval kot moralko, katehezo ali karkoli podobnega ideološkemu navduševanju. Preprosto – vzgoja je osebno uravnoteženje. To pa Skalar v začetku opredeli po Maslowu kot skrb »za zadovoljevanje potreb po varnosti in sprejetju /.../ (ter) čustveni stabilnosti« (Skalar, 1994, str. 368).

Kako je Skalar razumel vzgojo na operativni, izvedbeni ravni? Pojasnil jo je na ravni koncepta, ne da bi jo nadalje razvijal v tehnično-operativnem pomenu. O konceptu pa ni mogoče reči več kot to, da osebno uravnoteženje tako ali drugače razume kot zadovoljevanje otrokovih čustvenih in drugih osebnostnih potreb. To zadostuje, da lahko dokaj zanesljivo opredelimo paradigmatsko naravo Skalarjevega razumevanja vzgoje. Če je vzgoja zadovoljevanje otrokovih potreb, je logično konsekventno, da potreb, kot so potreba po varnosti in sprejetju, enostavno ni mogoče zadovoljevati *neposredno*, tako kot zadovoljujemo fiziološke potrebe, pri katerih lahko zadostuje že, da ponudimo kos kruha. Zadovoljitev potrebe po varnosti in sprejetju zahteva »našo pomoč in oporo /.../, pri čemer igrata pomembno vlogo razpoloženje in klima v razredu, /.../ in se (opora, pomoč) ponuja tudi tedaj, ko je ne potrebujejo, ter je dana na način, ki ne žali, /.../ ne vzbuja odpora in agresije« (Skalar, 1994, str. 368). Potrebo po varnosti in sprejetju spodbujamo torej posredno. Pomembno je, da vzgojno okolje otroku vzbudi doživetje varnosti in sprejemanja (Skalar, 2000, str. 6–7). Vzgojitelji pa ustvarjamo pogoje za prebuditev teh doživetij. Doživetje sprejetosti in varnosti je torej pogoj za izpolnitev potrebe, ki se bo zgodila v otroku samem. Nihče ne more izpolniti tega spektra potreb, izpolnitev se dogodi otroku samemu ali – če uporabimo

izraz Maxa Schelerja, pradedu doživljajske pedagogike – ga zadene. Tu pridemo logično konsekvентno do sklepa, da je otrok (človek) Skalarju *medij vzgoje*. V končni konsekvenci te vzgojne paradigme je teza, da otroku z vzgojo ničesar ne moremo vsiliti. S silo ga sicer lahko discipliniramo, a tak vpliv lahko seže le do spremembe njegovega vedenja. Porajanje čustvenega odnosa in otrokove zavesti do sveta, do sebe pa je odvisno od njega samega, vsa doživetja o tem in vse odločitve so izključno njegove. On je medij, ki končno mediatira različne zunanje vplive, nihče jih ne more namesto njega. In če spet pritegnemo Maslowa, končno vsakdo lahko le sam ureničuje samega sebe. To je paradigma razumevanja vzgoje, ki jo je razvijala reformska pedagogika.

To se ne nazadnje kaže tudi v tem, da ima vzgojitelj v Skalarjevem konceptu vzgoje v vrednotnem smislu malodane nevtralen položaj. Tudi zato Skalarju ni mogoče pripisati, da bi vzgojo razumeval v skladu s tradicionalno tezo, kot vplivanje na moralno zavest ali kot socialno vzgojo oz. prevzgojo. Ne nazadnje je to deset let kasneje odlično ponazoril v razmišljanju o šolskem etosu. Med temeljnimi vrednotami šolskega etosa so: motiviranje učencev z zanimivim in privlačnim poučevanjem, pomoč pri težavah namesto ukrepanja, fleksibilnost v pristopu, pozitivna pričakovanja. Ključna pa je partnerska komunikacija. Etos (tudi klima ali kultura) šole torej ni stabilno socialno ozadje, temveč je namerno pedagoško ustvarjeno, kar temelji na veri (ki je prav tako značilna za reformske pedagogice), da pedagogika lahko ustvari to komunikativno ozadje tako, da ima predvidljive pozitivne učinke na zadovoljevanje otrokovih potreb. Zato Vinko Skalar več govori o potrebah kot o vrednotah. Predvsem pa med vrednotami šolskega etosa ni arhaičnih moralnih (šolskih) vrednot. Ker v ozadju Skalarjevega mišljenja prepoznavamo navezave na Maslowa, je tudi logično konsekvентno, da potrebe razume kot vrednote. Na to opira tudi svoj pogled v svojem celotnem opusu, tako pri obravnavi vzgojnih stilov v osemdesetih letih prejšnjega stoletja kot pri integraciji in inkluziji v kasnejših obdobjih. Dela preveva teza, ki je ključna za razumevanje vzgoje v reformski pedagogiki, da je vzgoja možna brez nasilja in brez omejevanja svobode z neutemeljeno socialno

prisilo. Vzgoja je torej zadovoljevanje potreb v komunikacijskem razmerju. Je oblika nenasilne sublimacije.

POJMOVANJE VZGOJE IN VZGOJNI STILI

Skalarjevo pojmovanje vzgoje je na Slovenskem v drugi polovici prejšnjega stoletja torej edinstveno. Nekaj sopotnikov, pri katerih prav tako srečujemo bistvene elemente reformske pedagogike, je sicer imel v sedemdesetih letih. O tem sem pisal v članku *Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike* (Medveš, 2015). Ista sopotnika oziroma somišljenika, ki sem ju ob Skalarju navedel jaz, je identificiral tudi Vinko Skalar sam. To sta Milica Bergant in Jan Makarovič (Skalar, 1986, str. 17). Milica Bergant je pomembna sopotnica Vinka Skalarja. Vrsto besedil sta pripravila skupaj in to sodelovanje je dajalo pečat Skalarjevemu delu vse do odhoda s filozofske na pedagoško fakulteto v letu 1987/88. Oba se nekako zavedata vzajemnosti pogledov na vzgojo, posebej pa na razmerje med represivnim, avtoritarnim in permisivnim, demokratičnim vzgojnim stilom (Bergant, 1986, str. 7). A vendar je med njima nekaj pomembnih razlik, ki imajo paradigmatski značaj in še bolj jasno pokažejo, da je Skalar gradil svoj koncept permisivnosti na reformskih pedagoških idejah, medtem ko se je Bergantova bolj navezovala na socialnokritično pedagoško paradigmo, kar je razvidno iz celotne zasnove njene pedagoške sociologije.

Tokrat se bomo omejili samo na primerjalno osvetlitev njunih pogledov na permisivnost. Zlahka bomo pokazali, da je razlika med njima utemeljena z razumevanjem vzgoje. Skalar se v interpretacijah razmerja med permisivnim in represivnim odloči za teoretsko tvegano črno-belo razumevanje. Permisija je zanj popolno »nasprotje represije« (Skalar, 1986, str. 16). Nasprotno Bergantova, ki šolsko socialno (vzgojno) ozadje (etos) razume kot refren širšega družbenega ozadja (etosa) in ne kot produkt namerne pedagoške akcije, odnosa med represijo in permisijo ne razume alternativno: »Ko gre za permisivno pedagogiko, gre (le) za novo kombinacijo obeh sklopov metod (spodbujanja in omejevanja, op. ZM), ki uporabljajo različna sredstva, in ne za totalno opuščanje omejevalnih in vseh drugih negativnih pedagoških metod« (prav tam, str. 9).

Permisivnost ji torej ne pomeni odsotnosti vsake represije kot Skalarju, temveč neko novo ravnotežje med pozitivnim, spodbujevalnim in negativnim, omejevalnim pristopom. Tudi izvori, na katere se opirata, so različni. Bergantova ostro zavrača mladinoslovje in mu pripiše malodane celotno krivdo za negativne posledice, ki jih je imelo v svetovnem merilu uvajanje permisivne vzgoje, razumljene kot svobodne vzgoje. V tej kritiki izostri tudi svoj pogled na to, da permisivne vzgoje ne ogroža samo ohranjanje tradicionalnih teženj po represiji, temveč še bolj iracionalni pogledi na vzgojno svobodo in »totalno opuščanje omejevalnih /.../ negativnih metod«. To je se je tudi izrazilo v t. i. »vse-dopuščajoči vzgoji«, ki jo označi kot »laissez-faire vzgojni stil« (prav tam). V omenjeni razpravi je Bergantova na podlagi tujih virov razkrivala sistemske negativne posledice vzgojnega koncepta laissez-faire za šolsko ureditev. Te posledice so: zniževanje šolske zahtevnosti, opuščanje standardov za vrednotenje uspešnosti in za napredovanje, toleranca do kršitve pravil in do nemoralnega vedenja. Nepopustljiva in radikalna je v svoji kritiki progresivne pedagogike in mladinoslovja, pri čemer je implicitno pokazala, da je pristaš »trde« šole, posebej še zato, ker permisivnosti ni razdelala na operativni ravni in ostaja zato nejasno, kako si je zamišljala prepletanje oziroma uravnoteženje »spodbujevalnega« in »omejevalnega« pristopa. Zdi se, da se v kritičnih šolskih situacijah nagiba k omejevalnemu pristopu in vodenju kot k tveganju, ki bi ga lahko povzročila uporaba načela otrokove svobode.

Skalar je že pred Bergantovo govoril o nevarnosti, ki jo prinašajo skrajne in zlasti iracionalne pobude ter stališča, povezana s permisivno ali demokratično vzgojo (Skalar, 1986, str. 24). Tudi on te pojave označi kot zdrs v laissez-faire odnos. A vzrokov za to ne identificira, vsekakor pa med vzroki ne navaja mladinoslovja ali progresivne pedagogike kot Bergantova. Predvsem pa Skalar ne konkretizira posledic laissez-faire odnosov v šolskih ureditvah v svetu, še manj pa je tako jasen kot Bergantova, ki vzrok vseh zblodovidi v opuščanju »omejevalnih, negativnih metod« pri permisivni vzgoji. Bergantova meni tudi, da je popolno opuščanje negativnih metod med mnogimi teoretiki utrjevalo napačno razumevanje, da je permisivnost vzgojni stil brez omejevanja, kar naj bi spravilo

permisivnost na slab glas, zaradi česar se je med teoretiki povsem brez potrebe začel pojavljati demokratični ali socialno-integrativni vzgojni stil kot alternativa represiji in permisiji. Nasprotno pri Skalarju sploh ni mogoče najti izjave, iz katere bi sklepali, da bi permisivnost implicirala tudi omejevalne ali negativne metode, opisuje jo kot brezpogojno naravnost na pozitivno, spodbujevalno delovanje. Nerepresiven pristop, uporaba pozitivnih vzgojnih sredstev ter pomoč in opora namesto ukrepanja pa so temeljne značilnosti pristopa. Skalar sicer sprejema tudi poimenovanje socialno-integrativni ali demokratični stil, govori tudi o »komunikativnem vzgojnem stilu« in »stimulativni socialni klimi«, »šoli z visokim etosom« (Skalar, 2003, str. 61), a so vse to sinonimi za permisivni stil (Skalar 1986, str. 18). Meni celo, da poimenovanje stilov ni pomembno ter da je »prav, če bi bili učitelji in vzgojitelji /.../ permisivni, dovoljujoči, široki in tolerantni« (prav tam, str. 23). Zavestno se je odločil za teoretsko tvegano črno-belo odslikavo represivnega in permisivnega vzgojnega stila. Odločitev sicer ni čisto njegova, saj jo je prevzel od Petillona, ki »pojmuje vzgojne stile dinamično, dimenzionalno in črno-belo medsebojno izključujoče, kategorialno« (prav tam, str. 16). Sam pa mislim, da ima za takšno razumevanje globlje argumente, in sicer v svojem razumevanju vzgoje. V bistvu ga ne zanima, kako dozirati omejevanje in spodbudo, kar je osrednja dihotomija Bergantove, ki mora v skladu s socialno-kritično paradigmo nenehno iskati ravnotežje med osebnostjo in skupnostjo, med posameznikom in družbenim okoljem. Skalar ima pred seboj samo interes otroka in referenčno vrednost zdrave osebnosti, ki si, če pritegnemo Maslowa, v zadovoljitvi svojih temeljnih potreb odpira tudi možnost participativnega vstopanja v socialni prostor. To pojasni sam s konceptom samoupravljanja v vzgoji, kar bomo analizirali kasneje. Referenčne vrednosti, ki jih pripisuje permisivnemu vzgojnemu stilu, so logična izpeljava njegovega pogleda na vzgojo, ki ga razvija na platformi reformske pedagogike: vsako drugačno razumevanje permisivnosti bi bilo pri Skalarju izraz teoretske oziroma paradigmatške nekonsistentnosti.

Sam se zaveda teoretskega tveganja v svojih pogledih in zato tudi razume kritične odzive na svoje poglede: »V zadnjem času se dostikrat soočamo z mislijo, včasih odkrito, včasih bolj prikrito, da

smo z demokratičnostjo in permisivnostjo pa tudi s samoupravljanjem v šoli pretiravali in da bi bilo potrebno, če želimo, da bomo sploh še kako oblikovali mladino, med katero se vse bolj razraščajo ekscesi in deviacije, zaostri zahtevnost in se vrniti k metodam in prijemom, ki smo jih v polpreteklem času označili kot neustrezne in problematične. Prav številni problemi v vzgojnih ustanovah naj bi dokazovali, da se orientacija k permisivnosti in demokratičnosti ni obnesla in ni dala pričakovanih rezultatov« (prav tam, str. 24).

Sam se zaveda teoretskega tveganja v svojih pogledih in zato tudi razume kritične odzive na svoje poglede: »V zadnjem času se dostikrat soočamo z mislijo, včasih odkrito, včasih bolj prikrito, da smo z demokratičnostjo in permisivnostjo pa tudi s samoupravljanjem v šoli pretiravali in da bi bilo potrebno, če želimo, da bomo sploh še kako oblikovali mladino, med katero se vse bolj razraščajo ekscesi in deviacije, zaostri zahtevnost in se vrniti k metodam in prijemom, ki smo jih v polpreteklem času označili kot neustrezne in problematične. Prav številni problemi v vzgojnih ustanovah naj bi dokazovali, da se orientacija k permisivnosti in demokratičnosti ni obnesla in ni dala pričakovanih rezultatov« (prav tam, str. 24).

Mogoče velja najprej opozoriti na še eno teoretsko dimenzijo. Čeprav je *nedvomno, da Skalar razume permisivnost kot univerzalni pedagoški odnos*, se v njegovih besedilih v ozadju teh razmislekov vedno znova pojavljajo (tudi) osebe (otroci in mladostniki) s posebnimi potrebami, posebej pa otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ni povsem jasno, ali sta si v tem z Bergantovo bližje. Vprašanje je, kakšna je globina izjave, ki jo preberemo pri Bergantovi, »da moramo nedvomno drugače realizirati permisivno vzgojo pri defektni ali zdravi mladini« (Skalar, 1986, str. 14). Žal v svoji kritični razpravi o zlorabi permisivnosti te izjave ni razvila naprej. Ali so tedanji eksperimenti v Logatcu, na Pohorju, Rakitni in v Štepanjskem naselju nemara omajali trdo kritiko Bergantove glede uporabe permisivnega vzgojnega stila pri delu z delinkventno mladino?

Skalar je svoj pogled na permisivno vzgojo razvil kar obsežno tudi na izvedbeni ravni. V članku, ki ga obravnavam, iz leta 1986 je permisivno vzgojo simbolno izenačil z uvajanjem samoupravljanja v šolo. Samoupravljanje v šoli je Skalarju način življenja,

je cilj, smoter in metoda. Pomembno je, da v teh izpeljavah ni nobene politizacije. Gre za refleksiven in kritičen odnos do vloge samoupravljanja učencev, ki ga Skalar prikazuje kot sredstvo za vzpostavljanje »subjektivitete učencev«, kot obliko, v kateri učenci »skupaj z učitelji odločajo o bistvenih vprašanih življenja, dela in skupnih problemov v ustanovi, /.../ s tem (pa) vplivajo na načrtovanje vsebin in načinov dela, na organizacijo, na način življenja pa tudi na ocene opravljenega dela« (prav tam, str. 19). Glede na to, da se v istem prispevku in še marsikje Skalar referira na prakse, ki jih je videl v Nemčiji, zlasti v Hamburgu, moramo izpostaviti, da tudi pri teh izpeljavah sledi logiki, ki jo je glede samouprave učencev razvijala reformska pedagogika. Poleg nje ima samouprava pomembno vlogo tudi v socialnokritični pedagogiki. Obe paradigmi vidita smisel samouprave učencev v *soodločanju učencev* o tekočih življenjskih in delovnih problemih. Ta pogled se popolnoma razlikuje od razumevanja smisla gibanj mladine, kot ga je razvijala duhoslovna pedagogika, ki prav tako pozna ta pojav, a v njem vidi nasledke tradicionalnih kulturnih gibanj. Spodbujanje mladinskih gibanj (Wandervogel) naj angažira »mlade moči našega ljudstva v borbi za novo raven življenja, /.../ za iskanje nove enotnosti visokega duhovnega življenja, ki je končno utemeljena v metafizičnih temeljih našega bivanja, /.../da bi tako ponovno oživele mrtve forme kulture« (Nohl, 1988, str. 12). Tako je Nohl opredelil temeljno nalogo samouprave v mladinskih gibanjih in s tem začrtal specifično razumevanje samouprave otrok in mladine v duhoslovni pedagogiki.

Z razpravo iz leta 1986 je Skalar nekako končal svoj opus, ki ga je namenil vzgojnim stilom, po letu 1986 ni več objavil nobenega bistveno novega prispevka na to temo.

INTEGRACIJA IN INKLUZIJA

Doslej smo pokazali, kako konsistentno je Skalarjevo teoretsko mišljenje o vzgoji vpeto v cikel razprav o vzgojnih stilih. To spoznanje se nam bo potrdilo tudi v nadaljevanju, kjer se bomo posvetili drugi njegovi veliki temi, to je integraciji in inkluziji. Prva besedila,

ki namigujejo na koncept integracije, srečamo že v letu 1980, in sicer v članku *Položaj otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v procesu vzgojne integracije*. V celoti pa se je posvetil tej temi, ko je odšel s filozofske fakultete na pedagoško fakulteto. Devetdeset odstotkov svojih teoretskih objav po letu 1987 je namenil integraciji in inkluziji. Očitno so sprememba zaposlitve, novi akademski kolegi na pedagoški fakulteti in zlasti vpetost v nastajanje študijskega programa socialne pedagogike ter promocija diplomantov tega študija v osnovnih šolah in vrtcih sprožile popoln tematski obrat. Toda obrat je res zgolj tematski, nikakor pa ne teoretski. To je razvidno že iz prvega članka na temo integracije iz leta 1980. Ko prvič v ospredje svojega razmišljanja postavi problem integracije, že z naslovom opozori, da ne misli na integracijo v kakršnemkoli pomenu, temveč le na vzgojno integracijo, integracijo v vzgojnem procesu, torej na socialno integracijo. S tem nas takoj spet opozori na to, da bo tudi tokrat vzgoja osrednja tema.

Katere so vezne točke med razpravami o permisivnosti in o inkluziji in ali tudi te pri inkluziji kažejo na prisotnost reformske pedagoške paradigme? Vprašanje je bolj zapleteno in na prvi pogled odgovori nanj ne sledijo logiki »dopuščanja« ali »popuščanja« v vzgojnem procesu. Že temeljni cilj šolske integracije je dokaj visoko začrtan: »pripravljenost na globalno socialno integracijo v življenju, delu in družbi«. Tu pa ni »tolerance in sprejemanja učne neuspešnosti«, saj ob nerealnih uspehih »posamezniki nimajo nobenih možnosti, da bi se vključili v razredno skupnost, /.../ da bi se enakovredno vključili v širšo socialno skupnost (po končanem šolanju)« (Skalar, 2003, str. 54).

V njegovih besedilih o integraciji in inkluziji po letu 1999 vsaj na prvi pogled ne zaznavamo več logike mladinoslovcev. Zahteve po integraciji/inkluziji utemeljuje s širših družbenih in socioloških vidikov. Integracija zanj izvira iz zahteve po »enakopravnem obravnavanju vseh učencev in uveljavljanju državljanskih pravic ter pravičnosti« (Skalar, 1999, str. 121 in 2003, str. 53). Tu nastane vprašanje, kako tematizirati pravičnost kot osrednjo pedagoško temo. Tematizacija ne more ostati le na ravni enakih možnosti v dostopnosti šolanja, torej v dostopnosti večinske šole tudi za otroke s posebnimi potrebami. To bi bil zgolj pravni vidik šolske pravičnosti,

ne pa pedagoški, za katerega smo dejali, da se mora izreči o vzgoji. Pravni vidik je sicer relevanten tudi za Skalarja in nanj odgovarja v skladu z Salamanško izjavo, da ima vsak otrok pravico izbrati šolo, ki jo obiskuje večina. Je pa zastopnik zmernega modela integracije, kar pomeni, da naj bodo v sistemu tudi posebne šole za otroke, ki zaradi težje prizadetosti ne bi mogli sodelovati v učnem procesu ter bi jim grozila popolna izključenost iz razredne skupnosti. A hkrati se zavzema za bolj fleksibilna merila usmerjanja otrok v posebne šole. Fleksibilnost bi bila mogoča in smiselna šele, če bi lahko tudi večinske šole v sklopu individualizacije izvajale programe z nižanim standardom. Je zagovornik dodatne strokovne pomoči, čeprav ima ob njej pomembne sistemske ugovore, o katerih bomo govorili kasneje. Vsekakor pa je kritičen do birokratiziranja pri njenem odobravanju (prav tam).

Zavzema se za odpravo medicinskega pristopa v urejanju inkluzije. To pa je vredno podrobne obravnave, saj gre za točko, ki kaže bistvo in teoretsko izvirnost Skalarjevega prispevka k razumevanju inkluzije. Skalar se namreč prav ob zavračanju medicinskega pristopa izreče tudi o smislu vzgoje v integraciji/inkluziji. Da bi razumeli pedagoško dimenzijo pravičnosti, se moramo vprašati, ali v Skalarjevih razmišljanjih obstaja vezni člen med konceptom permisivnosti in konceptom inkluzije. Na čem temelji pravičnost v konceptu permisivnosti in konceptu inkluzije? Ta vezni člen je svoboda. Vendar ne svoboda v ustavno-pravnem pomenu enakosti pri izbiri šol, temveč svoboda v smislu procesne emancipacije. To je svoboda v procesu, ki je naravnana na emancipacijo posameznika od kakršnekoli zamejenosti, ki jih pomenijo individualne značilnosti, meje, slabosti ali šibke točke posameznika v šolanju, delu in življenju ne glede na njihov izvor – kulturni, socialni, psihološki ali fizični.

Vprašanje te svobode ima svojo objektivno in subjektivno, torej doživljajsko plat. Pri presoji Skalarjevega mišljenja o integraciji in inkluziji nas z vidika znanosti zanima predvsem objektivna plat. Empirično in objektivno je vprašanje svobode v vzgoji razvidno s proučevanjem pogojev, ki omejujejo svobodo v pedagoškem procesu, svobodo kogarkoli, učitelja in zlasti učenca. Osrednje pa je gotovo vprašanje, ali obstajajo pogoji, ki omejujejo svobodo

učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu zaradi neupravičenih socialnih pritiskov in diskriminacije. Odgovori Vinka Skalarja temeljijo na spoznanjih, da so v našem izobraževalnem sistemu takšni pogoji prisotni in nastajajo z izključevanjem drugačnih iz vzgojnega procesa, kar postaja že v šoli vir socialnega izključevanja posameznika nasploh. Vprašanje preseganja omejevanja svobode postane osrednja tema Skalarjevih razmislekov o integraciji in inkluziji. Pri tem razvije presenetljivo kritiko naših šolskih praks. Elementarna oblika omejevanja svobode je namreč povezana z izpostavljenostjo posameznika zaradi dodatne učne pomoči, in to ob odobravanju dodatne učne pomoči, ob njenem izvajanju ter ob uporabi drugih podobnih pedagoških sredstev, ki naj bi posamezniku omogočala premagovanje njegovih težav. V bistvu pa gre za neupravičene socialne pritiske, ki povzročajo ali krepijo stigmatizacijo posameznika ter so zaradi tega vnaprej obsojeni na neuspeh: »Stigmatizacija je prerokba, ki ima v sebi vgrajen mehanizem uresničevanja.« (Skalar, 2003, str. 55)

V tej točki Skalar združi svoj apel za odpravo medicinskega pristopa in kritiko dodatne učne pomoči: »K otrokovemu boljšemu učnemu uspehu ne pripomorejo veliko (ali sploh ne, če ni motiviran) dodatna učna pomoč, tudi ne specializirane korektivne vaje, ki jih pripravljajo defektologi in psihologi, tudi ne posebne učne ure za predmete, ki so za otroka šibka točka, in ne dodaten učitelj v razredu, ki se posebej posveča otrokom z učnimi težavami« (Skalar, 2003, str. 57). Vse to otroka samo bolj označuje, izpostavlja in poudarja njegove primanjkljaje, krepi predsodke o uspešnosti teh otrok. Za otroka to pomeni neutemeljeno socialno prisilo, ki mu jemlje svobodo, zmanjšuje možnosti za njegovo emancipacijo v šoli in izven nje.

Če sledimo logiki obeh razprav, *Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice* (1999) in *Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami* (2003), ne moremo spregledati podtona uničujoče kritike naših šolskih praks v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Skalar navaja številne možnosti in ukrepe, ki bi zagotovili stalno skrb za to, da bi se ti otroci in mladostniki znebili označenosti, ki jim jo prinaša drugačnost, in zlasti predsodkov o drugačnosti. Ponavlja celo predlog, »da bi opustili vse izraze in vsa

poimenovanja, ki lahko ustvarjajo stereotipe in hipoteze o skupnih značilnostih določene skupine otrok, /.../ tudi poimenovanje »otroci s posebnimi potrebami«. Na vseh točkah sistema od vrtca do univerze vidi vrzeli v skrbi za njihovo izobraževanje. A kritika, ki je bistveno uničujoča za našo ureditev, je Skalarjeva supozicija, da so prizadevanja za integracijo in inkluzijo tako v družbi (politiki) kot strokah *reducirana le na dodatno učno (strokovno) pomoč, katere izbor in zagotavljanje temelji na diagnosticianju in kategoriziranju. Zato ta pomoč pač ni mogla postati nič drugega kot generator stigmatizacije*. Žal je dodatna učna pomoč edino, kar v zvezi z inkluzijo »teče«, večina ostalega, kar po Skalarju substancialno določa kakovost inkluzije, pa »stoji«. Če bi hoteli do skrajnosti zaostriti Skalarjev pogled, bi ga lahko na kratko izrazili takole: inkluzija mora zagotoviti celovito pomoč in oporo osebnosti vsakega učenca; glede na pomen te pomoči je dodatna učna pomoč sekundarna, pravzaprav marginalna. Krivdo za to, da je dodatna učna pomoč postavljena v ospredje, implicitno pripisuje medicinskemu modelu, ki je hkrati pomembna ovira, da se ne more uveljaviti »socialni ali interakcijski« model (Skalar, 2003, str. 58).

Medicinski pristop v konceptu inkluzije je mogoče odpraviti le, če inkluzijo razumemo kot obče pedagoški pojav. S tem želim poudariti Skalarjevo misel, da inkluzivna paradigma »preusmerja pozornost /.../ na ves razred (na celotno socialno skupino) (Skalar, 2003, str. 58). Izraz »socialni ali interakcijski« model pa označuje model enakopravnih odnosov, ki ne zapadajo avtoriteti posameznika. V nekem smislu jih lahko razumemo kot variacijo na Skalarjevo tematizacijo permissivnosti pred desetletjem. Ti odnosi niso dosegljivi z oblikami dodatne pomoči, temveč v graditvijo »visoke kulture sodelovanja« oziroma »visokega šolskega etosa«. Glavne značilnosti visokega šolskega etosa pa se nanašajo na »zanimivo in privlačno izobraževanje za vse učence, uvajanje celostnih programov osebnostnega in socialnega razvoja, /.../ pomoč namesto ukrepanja, /.../ partnerski odnosi, /.../ pozitivna pričakovanja, /.../ sodelovanje, interaktivnost« (prav tam, str. 58–61). V delih o inkluziji se Skalar sicer ne referira več na Maslowa. A če že iščemo duhovno bližino s tedanjimi teorijami vzgoje, se še najbolj približuje razumevanju vzgoje, ki ga je nasproti Hurrelmanovemu in Geulenovemu

konceptu socializacije razvila sociologija v sistemski teoriji, ki je kot temelj vsakega socialnega odnosa izpostavila komunikacijo. Komunikacija je – podobno kot Skalarjeva interakcija – aktiven, demokratičen, enakopraven in odprt socialni prostor. Strukturiranost komunikacije po sistemski teoriji daljnosežno obeležuje vse socialne sisteme na mikro in makro ravni. Tudi vzgojo. Razume jo kot kompleksen socialni odnos in ne tradicionalno, kot razmerje vzgojitelj–gojenec, v katerem kot vrednota vselej dominira vzgojiteljev namen. Sistemska teorija se opira na radikalni konstruktivizem in je v akademski pedagogiki povzročila nekakšen teoretski udar, saj je pripeljala do radikalnega zavračanja klasičnih paradig, ki vzgojo razumejo kot podreitev posameznika zunanjim normam z »vodenjem«, »vplivanjem«, »oblikovanjem« »kultiviranjem«, »discipliniranjem«, »predeterminacijo volje«, »ponotranjevanjem« in podobnim. Le klasična reformska paradigma vzgoje kot vzpostavljanja pogojev »osebne rasti« ostaja v določenem smislu še aktualna. Fenomenologijo vzgoje sistemska teorija enostavno izrazi z opredelitvijo: »vzgoja je komunikacija«, je dogajanje (performans) z nepregledno množico komunikacijskih tokov med vsemi udeleženi (Luhmann, 1991). V procesu komunikacije se vsak posameznik odziva na drugega po lastnih zakonih, z lastnimi filtri. In tako ostaja otrok (človek) medij vzgoje (prav tam).

Z branjem Skalarja smo se tako vrnili na začetek njegovih idej o vzgoji. S paradigmatkega vidika ni nič drugače pojasnjen smisel vzgoje v konceptu inkluzije kot v konceptu permisivnosti. V obeh primerih je temeljno, da se razumevanje vzgoje gradi na enakopravni vključenosti *vseh članov razredne skupnosti. Ne samo vseh učencev.* Tudi v inkluziji je vzgoja skupni imenovalac, ki nudi najprej oporo in podporo osebni uravnoteženosti, na kateri se šele lahko gradi učinkovito spodbujanje razvoja »intelektualnih in drugih sposobnostnih potencialov«. To je obče načelo in velja za vse učence v razredni skupnosti; vsi naj bodo deležni te opore in pomoči, in to vedno, »ne le takrat, ko jo potrebujejo«. To je skupni imenovalac inkluzije. Tega, kar je skupno vsem učencem v inkluziji, torej ni mogoče iskati v dodatni učni pomoči, ta je tako ali tako vedno individualizirana oziroma diferencirana in potencialno lahko stigmatizacijska. Skupni vsem učencem sta lahko le podpora

in pomoč osebnemu uravnoteženju, zaupanju vase, vse tisto, kar zaobjame Skalarjev pojem »šolski etos« in kar z običajnimi termini enostavno poimenuje vzgojni koncept. In ta koncept je pogoj za to, da otrok in mladostnik lahko »aktualizirata svoje intelektualne in sposobnostne potenciale« (Skalar, 1994, str. 368).

Ko smo že pri skupnem imenovalcu pedagoškega delovanja v inkluzivni situaciji, velja izpostaviti načelno stališče Skalarja do integracije in inkluzije. Čeprav poudari pomen pravičnosti, enakih možnosti in državljanskih pravic, se njegovi globlji argumenti za inkluzijo opirajo na razumevanje vzgoje. Za odločitev za »integracijo (oziroma inkluzijo) obstajajo globlji razlogi, /.../ ne zaradi razvojno prizadetih, pač pa zaradi vseh otrok v osnovni šoli /.../ Ti razlogi so v tem, da terja današnja šola rekonceptualizacijo /.../ Bistvo takšne rekonceptualizacije je uveljavitev notranje fleksibilne diferenciacije in individualizacije /.../ Poudarek naj bi bil na celostnem pristopu, /.../ ki ne daje prednosti intelektualnim sposobnostim, pač pa otrokovi osebnosti in vsem osebnostnim dimenzijam v enaki meri« (Skalar, 1994, str. 372). Kot je absurdno iskanje »najlepših« imen samo za tiste osebe, ki naj bi edine potrebovale dodatno pomoč v šoli, tudi pri inkluziji ni pomembno poimenovanje (integracija ali inkluzija, motnje ali posebne potrebe), pomembna je vsebina in pri snovanju te je Skalar vizionar, ki ga ni nihče presegel. Svojo vizijo je dogradil daleč pred drugimi, zlasti v citiranem članku iz leta 1994, torej istega leta, ko je bila sprejeta Salamanška deklaracija.

Takšno izhodišče o vzgoji kot pogoju izobraževanja se prepleta skozi besedila Vinka Skalarja, napisana v zadnji četrtini stoletja. Izhodišče je ostalo praktično nespremenjeno ves ta čas, kar spet kaže trdno teoretsko konsistentnost Skalarjeve pozicije. Res je, da se je v besedilih spreminjala terminologija, predvsem v skladu z modnimi spremembami. Na začetku govori o prizadetih, hendikepiranih osebah, potem o osebah z motnjami v razvoju, nato o osebah s posebnimi potrebami. Prav tako pojem integracije nadomesti s pojmom inkluzije. Vemo, kakšen odnos je imel do tega. A v vsebinskem pogledu ostaja zvest svojim prvim teoretskim zastavitvam problema; agenda Skalarjeve permisivnosti, integracije in inkluzije ostaja ves čas ista. Že daleč pred Salamanško deklaracijo je opisoval svoj koncept integracije z vsemi elementi kasnejše inkluzije, že od

vsega začetka je svaril pred stigmatizacijo, ki lahko nastaja tudi ob dobrih željah in namenih pedagogov, da bi zagotovili vso pomoč in podporo izpostavljenim učencem. Vsako priliko uporabi za to, da poudarja potrebo po pomoči in opori vsakemu učencu, tudi nadarjenemu, zmogljivemu in povprečnemu. Nikoli ni zahajal v skrajnosti iz nekaterih držav, ki so se odločile za totalno integracijo, zavračal je integracijo/inkluzijo oseb, če je zanje obstajala nevarnost, da bi bile zaradi visoke stopnje prizadetosti v večinskih razrednih skupnosti popolna potisnjene v marginalizacijo.

Pogojno bi lahko rekli, da je Skalar v svojih razmišljanjih ob robu kurikularne prenove v 90. letih prejšnjega stoletja nekako podpiral tri sistemske nivoje vključevanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v slovenski izobraževalni sistem: prilagojeno izvajanje, enakovrednost standardov v večinskem izobraževanju ter programe z znižanim standardom. Daleč pa je od tega, da bi te formalne oblike zagotavljale odpravo pogojev, ki pomenijo omejevanje svobode pri izobraževanju otrok in mladine s posebnimi potrebami. Zato ostajajo še vedno aktualne nekatere njegove kritike sedanjega sistema izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji, ki jih lahko povzamemo po člankih na prelomu tisočletja (Skalar, 1999 in 2003):

- Neustrezno je omejevanje svobodne izbire šole, zlasti pa omejevanje vstopa oseb s posebnimi potrebami v večinske šole v primerih, ko bi utemeljeno lahko pričakovali, da se bodo osebe glede na svoje splošne sposobnosti uspešno in aktivno vključile v razredno skupnost, ne morejo pa dosegati veljavnih standardov niti na podlagi prilagojene izvedbe niti po modelu alternativnih standardov. Če povemo drugače, večinska osnovna šola bi morala imeti možnost, da v sistemu individualizacije in fleksibilne diferenciacije izvaja tudi program z znižanim standardom.
- Sistem opore in pomoči je zbirokratiziran, ker država šolam zagotavlja pogoje za izvedbo takšne pomoči le na podlagi usmerjevalnih odločb, v katerih prevladujejo nekdanji postopki diagnosticiranja in kategoriziranja; to pa otežuje in odlaga pomoč večini učencev s posebnimi potrebami, pri katerih

različne učne težave uspešno identificirajo že učitelji ter strokovne službe na šoli. Zato za izvajanje pomoči takim osebam niso potrebni birokratski postopki za pridobitev odločbe o usmeritvi, kar je šele podlaga, da država zagotovi materialne pogoje za izvajanje pomoči. To prakso bi morali debirokratizirati tako za osnovnošolce kot za srednješolce, saj številni odklanjajo usmeritveni postopek, ker ga že vnaprej doživljajo kot obliko stigmatizacije. S tem bi šolam in učiteljem tudi omogočili hitrejšo odzivnost na učne težave učencev in dijakov.

V teh dveh točkah v zadnjih dveh desetletjih v razvoju slovenskega šolstva ni bil dosežen nikakršen bistven napredek. Tako ostaja utemeljen sum, da v sistemu obstajajo resni pogoji, ki bi jih lahko označili kot pogoje omejevanja svobode. Utemeljen je tudi sum, da gre še vedno za pojave diskriminacije zaradi predsodkov do drugačnosti, mogoče danes predvsem do kulturne in socialne. Vsekakor pa je sistem še daleč od vizije, ki jo je Skalar v iskanju boljših možnosti za vzgojo in izobraževanje postavil kot podlago za rekonceptualizacijo šole, kar je hkrati pomenilo tudi iskanje možnosti za boljšo družbo. Karkoli že ta pojem zanj pomeni, je ostal nedorečen. Povsem pa je razjasnil, da je srž problema inkluzije v razvijanju univerzalnega koncepta vzgoje za vse učence inkluzivne šolske skupnosti, kar pa neposredno pomeni, da je inkluzija matična tema obče in ne socialne, ne specialne in tudi ne katere druge posebne pedagogike.

LITERATURA

- Bergant, M. (1986). Permisivna in laissez-faire ali vse dopuščajoča vzgoja. *Sodobna pedagogika*, 37(1–2), str. 7–16.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), str. 19–40.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike = Conflicting paradigms in the development of Slovene pedagogy. *Sodobna pedagogika*, 66(3), str. 10–35.
- Nohl, Herman (1988). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

- Skalar, V. (1980). Položaj otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v procesu vzgojno-izobraževalne integracije. *Ptički brez gnezda*, 5(15), str. 12–25.
- Skalar, V. (1986). Racionalni in iracionalni vidiki represivnega in socialno-integrativnega vzgojnega stila. *Sodobna pedagogika*, 37(1–2), str. 16–24.
- Skalar, V. (1994). Integracija: popravek ali drugačna paradigma. *Sodobna pedagogika*, 45(7/8), str. 366–372.
- Skalar, V. (1996). Integracija otrok z motnjami vedenja in osebnosti v osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, 47(7/8), str. 335–342.
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami - konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50(1), str. 120–137.
- Skalar, V. (2000). Doživljajska pedagogika – nova kvaliteta k teoriji vzgoje in k pedagoški praksi = Experiential pedagogics – new quality to educational theory and pedagogical practice. V M. Krajncan (ur.), *Umestitev doživljajske pedagogike kot ustaljene oblike pomoči mladim: zbornik 1. slovenskega kongresa doživljajske pedagogike z mednarodno udeležbo = Einordnung der Erlebnispädagogik als einer Etablierten form von Jugendhilfe: Sammelband 1. slowenischer Kongress der Erlebnispädagogik mit international Teilnahme* (str. 6–7). Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije.
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami?. V M. Resman (ur.), *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*, *Sodobna pedagogika*, 54(120), pos. izd., str. 52–62. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Strmičnik, F. (1979). *Diferenciacija in individualizacija pouka*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

RAZISKOVANJE POJAVA SLIŠANJA GLASOV SKOZI RAZVIJANJE PODPORNIH SKUPIN

25

RESEARCHING THE PHENOMENON OF HEARING VOICES THROUGH THE DEVELOPMENT OF SUPPORT GROUPS

Bojan Dekleva, dr. psih.

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
bojan.dekleva@guest.arnes.si*

Lara Brglez, mag. prof. soc. ped.

*Socialno varstveni zavod Hrastovec, Hrastovec v Slovenskih goricah 22,
2230 Lenart v Slovenskih goricah
brglez.lara@gmail.com*

POVZETEK

Članek predstavlja poročilo o eksplorativnem raziskovanju razvijanja podpornih skupin za osebe, ki slišijo glasove. Uvodoma na kratko opredeli pojav slišanja glasov in razmeji biomedicinsko konceptualizacijo tega pojava od psihosocialne, ki jo razvija in zagovarja mednarodno gibanje Slišanje glasov. Predstavljeno je dosedanje raziskovanje pojava v Sloveniji, ki izhaja iz opisanega modela njegovega razumevanja. Empirični del vsebuje kvalitativno deskriptivno analizo procesa razvijanja podpornih skupin za osebe, ki slišijo glasove, ter podrobnejšo analizo članstva, vsebin in skupinsko dinamskih procesov v dveh podpornih skupinah, ki sta se doslej sestajali najdlje. Zaključek vsebuje opis strokovnih prepričanj, ki so vodila facilitatorje podpornih skupin pri njihovem delu in ki naj bi omogočala tudi prenosljivost modela v druga slovenska okolja.

KLJUČNE BESEDE: *slišanje glasov, podporna skupina, Slovenija, psihosocialni model, normalizacija*

ABSTRACT

The article contains a report on the explorative research of the development of support groups intended for people hearing voices. The introductory part briefly describes the phenomenon of hearing voices and separates its biomedical and psychosocial conceptualisation – the latter being developed and upheld by the international movement Slišanje glasov. Further on, the article describes the research endeavours of this phenomenon in Slovenia so far, which are based on the described model of its understanding. The empirical part contains a qualitative descriptive analysis focusing on the process of developing support groups for people hearing voices and a detailed analysis of the membership, content, and the group dynamic process in two support groups that have been meeting for the longest time.

The conclusion provides a description of expert beliefs used by the facilitators of the support groups in their work, which it is believed will enable the transfer of the model in other environments in Slovenia.

KEYWORDS: *hearing voices, support groups, Slovenia, the psychosocial model, normalisation*

UVOD

Besedno zvezo »slišanje glasov« v tem prispevku uporablja na več načinov. Lahko se nanaša na pojav v stvarnosti, na mednarodno gibanje (z angleškim imenom »Hearing voices«), na specifičen koncept (razumevanje in umestitev pojava) ali pa na projekt, ki se v Sloveniji razvija od leta 2014 dalje. Uvodoma se bova na kratko pomudila pri vsakem od omenjenih vidikov, največji del prispevka pa je namenjen poročanju o eksplorativnem raziskovanju uvajanja podpornih skupin za osebe, ki slišijo glasove. Opisana dejavnost ima naravo akcijskega raziskovanja (ki sicer še naprej poteka), saj je njen cilj razviti (za slovenski prostor) nove oblike podpornega dela na področju slišanja glasov.

Pojav, ki ga tu obravnavava, v literaturi pogosto poimenujejo »slušne besedne halucinacije«. Slušne halucinacije lahko obsegajo tudi mnoge nebesedne oblike (npr. glasbene halucinacije), obstajajo pa še halucinacije, vezane na druge senzorne modalitete. Dve sodobni referenčni knjigi o teh temah (Aleman in Larøi, 2009; McCarthy-Jones, 2012) kot najboljši okvir predlagata definicijo avtorja Davida iz leta 2004: *Senzorna izkušnja, ki se zgodi v odsotnosti odgovarjajočega zunanje dražljaja relevantnega čutnega organa, z zadostnim občutkom realnosti, ki se približa verodostojni, za katero subjekt meni, da je ne more neposredno in voljno nadzorovati, in ki se zgodi v budnem¹ stanju.*

Prisotnost izkušnje slisanja glasov v anketah najpogosteje ubesedijo približno takole (Dekleva, 2015): *Ali si kdaj v budnem stanju slišala/a kak glas (ali glasove), ki ti je rekel vsaj kako besedo ali stavek, pri čemer drugi teh besed niso slišali oziroma ni bilo nikogar zraven, ki bi te besede lahko spregovoril? Vprašanje velja tudi za primer, če slišiš glas svojih lastnih misli.*

Dodatna vprašanja lahko bolj specifično sprašujejo po slisanju nebesednih glasov ali zvokov, kot so glasba, hrup, šelestenje, glasovi množice, lajanje, kričanje, zvonjenje, tleskanje itd. Vendar pa večina literature največ pozornosti posveča besednim glasovom, domnevno zaradi simbolične moči in kompleksnosti besed ter zaradi sporočil, ki jih nosijo.²

Fenomenologija slisanja glasov, bodisi besednih ali nebesednih, je silno raznolika. Zato se zelo pogosto razvijejo kar brezkončne razprave o tem, na kaj se pravzaprav nanaša izraz slisanje glasov. Eni bodo rekli, da ne slišijo glasov, ampak svoje misli. Drugi, da ne slišijo glasov, ampak se jim vsiljujejo tuje misli. Tretji, da glasov ne slišijo, ampak jih čutijo na druge načine (npr. telepatsko). Še četrti povedo, da ne slišijo nobenih glasov, ampak angele ali boga. Peti bodo rekli, da jim govori (recimo globoko iz srca) njihova vest ali drugače poimenovana notranja »neobhodna« instanca. In ne nazadnje, nekaterim glasovi narekujejo knjige, ki jih pišejo, ali jih

¹ v ... in seveda treznem ...

² Nekateri slišalci in slišalke pa poročajo tudi o glasovih, ki govorijo v nerazumljivih besedah ali jezikih, morda v tujih ali nepoznatih jezikih. Za primer glej besedilo Okvirček 2 v Dekleva, 2015.

vodijo v odkrivanju inovacij in drugačnih razodetij, kar nakazuje na mogočo povezavo pojava z intuicijo in ustvarjalnostjo.

Izkušnje mnogih so take, da se njihovo slišanje glasov povezuje ali nastaja v različnih kombinacijah hkrati z občutki drugih senzornih modalitet, to so npr. videnja podob, vonjanje vonjav, čutenje dotikov ali okusov (ki jih drugi ne vidijo, vonjajo, čutijo, okušajo), čutenje prisotnosti, ki ni vezano na katero od čutil. Predvsem pa se slišanje glasov lahko povezuje z najrazličnejšimi telesnimi dogajanjem, čutenji in čustvi. Ena od slišalk je govorila o celostnem telesnem doživljanju, ki ga ni mogla opredeliti kot dogodek v le eni od čutnih modalitet. Zaradi tovrstne celovitosti doživljanja osebe velikokrat težko izjavijo, da slišijo glasove, če je njihovo doživljanje veliko bolj kompleksno, kot ga nakazuje ta zveza dveh besed.

Ta fenomenološka kompleksnost pomeni, da so vse definicije pojava precej relativne in se soočajo s kar nepremostljivim problemom, kako naj bi bile dovolj široke, da bi zajele celo bogastvo izkušenj, a hkrati tako ozke, da ne bi zajele drugih izkušenj, ki po mnenju raziskovalcev ne sodijo v to polje. Natančno in izčrpno definiranje slišanja glasov je torej eden od »nemogočih ciljev«. Namesto izčrpnih in ekskluzivnih definicij je morda plodnejše govoriti o različnih kontinuumih slišanja glasov in podobnih pojavov (Aleman in Larøi, 2009; Cooke, 2014). Dva od takih možnih kontinuumov sta (Watkins, 1998; v Brglez, 2016):

1. *Jaz mislim.*
2. *Prišlo mi je na misel.*
3. *Majhna ptička mi je povedala.*
4. *Slišim glas, ki govori iz mojega srca.*
5. *Govori mi bog z neba.*

Ali (prav tam):

1. *Običajne misli in ideje, ki govorijo o tem, kaj mislim, čutim, doživljam in kako načrtujem vsakodnevne stvari.*
2. *Misli, ki imajo neko določeno stopnjo avtonomije, zdi se, kot da prihajajo od drugod.*
3. *Živahne imaginacije in inspirirane misli, ki so občutene kot drugost in so pogosto personificirane (npr. glas vesti, notranji glas).*

4. *Močno senzorna izkušnja, ki je še vedno umeščena znotraj posameznika; posamezniki pogosto rečejo, da imajo občutek, kot da bi jih nekdo nagovoril.*
5. *Popolnoma senzorna in eksternalizirana izkušnja slisanja.*

Pogostost takih izkušenj je razmeroma velika oz. je velika njihova življenjska prevalenca. Na seminarjih in delavnicah o slisanju glasov v Sloveniji in drugod praktično ne najdemo človeka, ki ne bi že vsaj kdaj slišal česa, česar drugi niso. Najpogostejše je to zvonjenje telefona ali klicanje svojega imena. Vendar pa večina ljudi to doživi redko, njihove tovrstne izkušnje so precej omejene. Nekateri ljudje slišijo glasove (in imajo podobne izkušnje) pogostejše ali pogosto. Tretji pa imajo lahko glasove (vsaj v določenih obdobjih življenja) stalno in neprenehoma, torej vsak trenutek svojega budnega stanja. To je spet eden od kontinuumov različnosti izkušnje slisanja glasov. Glasovi, ki jih ljudje slišijo, so lahko prijetni, spodbudni, promotivni, podporni, lahko pa so tudi neprijetni, grozeči, do slišalca kritični, dominantni in takšni, ki od človeka zahtevajo akcijo, ki je lahko tudi socialno ali osebno zelo neprimerna. Posebna kategorija glasov so čustveno nevtralni oz. tisti, do katerih ima slišalec nevtralen čustven odnos. Najpogostejše pa ljudje slišijo mešane glasove, torej glasove različnih vrst.

Pojav slisanja glasov (in podobnih izkušenj) je mogoče konceptualizirati na različne načine. Prevladujoča medicinska oz. psihiatrična konceptualizacija slisanje glasov razume kot simptom duševne bolezni. Slisanje glasov, izkušanje videnj ter blodnje sodobna psihiatrija pojmuje kot ključne simptome motenj psihotičnega spektra (American ..., 2103). Slišalci glasov, ki so psihiatrično obravnavani, praviloma poročajo, da jih na kontrolnih pregledih psihiatri redno sprašujejo po slisanju glasov in podobnih izkušnjah ter jih jemljejo kot znake boljšega ali slabšega poteka bolezni oz. boljšega ali slabšega učinkovanja psihiatričnih zdravil (ter s tem tudi kot vodilo za višanje ali nižanje njihove doze). Takšno razumevanje je blizu kategorialnemu razumevanju duševnega zdravja, ki ga v veliki meri spodbuja tudi Diagnostični in statistični priručnik duševnih motenj (DMMD V.) (prav tam). Takšna konceptualizacija, ki razume slisanje glasov tako rekoč ekskluzivno kot patologijo, je zelo blizu tudi pogledom javnosti in javnih medijev. Zato je slisanje

glasov v javnosti močno stigmatizirano, ljudem pa je zelo težko o teh svojih izkušnjah javno govoriti oz. jih pri sebi sploh sprejemati ali celo pozitivno vrednotiti.

V potencialnem nasprotju s tem (recimo mu biomedicinskim psihiatričnim) pogledom so mnoge ugotovitve empiričnih, predvsem epidemioloških in medkulturnih ali zgodovinskih raziskav (za pregled mnogih raziskav glej Aleman in Larøi, 2009; McCarthy-Jones, 2012). Epidemiološke in presečne raziskave kažejo, da glasove sliši veliko več ljudi, kot bi bilo mogoče sklepati iz podatkov o prevalenci relevantnih psihiatričnih motenj. Druga ugotovitev je, da je med slišalci glasov približno dve tretjini takih, ki ne kažejo znakov psihiatričnih motenj in niso psihiatrično obravnavani, medtem ko približno ena tretjina slišalcev poroča o tem, da so bili psihiatrično obravnavani in da imajo psihiatrične diagnoze. Medkulturne raziskave kažejo, da v mnogih kulturah Afriki in Azije slišanje glasov (predvsem umrlih prednikov in duhov) predstavlja normativno in cenjeno izkušnjo³. Po ugotovitvah nekaterih raziskav je tudi vsebina glasov v teh kulturah veliko bolj pozitivna in podporna kot na razvitem zahodu (Kenta in Wahass, 1996, v Aleman in Larøi, 2008; Luhrmann, Padmavati, Tharoor in Osei, 2014). Zgodovinske raziskave pa podobno kažejo, da je bilo tudi v kulturah na ozemlju današnje Evrope pred stoletji slišanje glasov veliko bolj običajno, normativno in ne stigmatizirano.

Na tovrstnih ugotovitvah temelji mednarodno gibanje *Hearing voices*, ki ga je spodbudilo raziskovanje in javno delovanje nizozemskega profesorja psihiatrije Mariusa Romma in novinarke Sandre Escher konec 80. let prejšnjega stoletja (opis začetka gibanja je povzet po Baker, 2013). Po prelomni izkušnji z eno od svojih pacientk in novem uvidu o tem, da je izkušnji slišanja glasov mogoče pripisati status resničnosti, je Romme v televizijski pogovorni oddaji leta 1987 pozval osebe, ki slišijo glasove, naj se mu javijo

³ Septembra 2016 smo imeli na Tromostovju v Ljubljani stojnico, posvečeno svetovnemu dnevu slišanja glasov. Mimo sta prišla dva temnopolta moška, po izvoru iz ene od centralnoafriških držav. Povedala sta, da pri njih doma vsi slišijo glasove, predvsem umrlih prednikov. Vendar pa se pojavljajo goljufi, ki (lažno) trdijo, da slišijo glasove prednikov drugih ljudi, ki jim nato plačujejo za vzpostavlanje stikov s svojimi umrlimi.

in pridružijo v prvi raziskavi, temelječi na novi konceptualizaciji glasov. Odziv gledalcev je bil nepričakovano velik in izkazalo se je, da večina slišalcev ni bila uporabnikov psihiatričnih storitev ter da so uporabljali mnoge različne strategije spoprijemanja z neprijetnimi glasovi (medtem ko to seveda ni bilo potrebno v primeru prijetnih in podpornih glasov). Izkazalo se je, da je ključna razlika med slišalci glasov, ki so uporabniki psihiatričnih storitev, in tistimi, ki to niso, v tem, da so glasovi prvih veliko bolj neprijetni, kritični, obsojajoči, zatiralski, žaljivi in imajo ob tem moč nad slišalcem, ki jih doživlja kot nadrejene in se jih boji. Ključna meja »patologije« (oz. vstopa v psihiatrični sistem) torej niso glasovi sami po sebi, ampak odgovor, ali jih je človek lahko integriral kot običajen del svojega življenja ali pa jih je izkušal kot boleče in preplavljajoče; v slednjem primeru slišanje glasov pogosteje privede do iskanja psihiatrične pomoči in do postavitve diagnoze duševne bolezni. Bolj kot glasovi je problematična nezmožnost ljudi, da bi živeli z njimi; s tem povezana stiska skupaj z drugimi okoliščinami vodi do stanj, ki jih kliniki prepoznajo kot bolezni (McCarthy-Jones, 2012). Spoznanje ali teza, da je odnos osebe do glasov pomembnejši od samega dejstva pojava glasov, obrača pozornost z boleznimi na osebo.

Na tej konceptualizaciji temelječi obravnavni pristopi so se osredotočali na razvoj strategij sprejemanja in integriranja glasov s strani slišalcev, zelo kmalu pa se je začel razvijati tudi pogled na psihoze in slišanje glasov kot posledice travmatskih življenjskih dogodkov. Oboje, pogled na psihotično dogajanje skozi prizmo teorije travme ter osredotočanje obravnavanja na strategije spoprijemanja, je bilo skladno z razvojem psihosocialnega modela v nasprotju z bio-psihiatričnim, ki danes na zahodu tako močno prevladuje. Zgoraj opisane ideje in koncepti so pokazali veliko mobilizacijsko moč, zato se je začelo gibanje *Hearing voices*, ki se je hitro razširilo v skoraj vse evropske države, zelo močno pa je tudi v ZDA in Avstraliji. Gibanje se organizacijsko naslanja na mednarodno organizacijo Intervoice, ki izvaja informacijske in povezovalne funkcije. Gibanje implicira in zagovarja premik v odnosu do slišanja glasov in podobnih pojavov, se zavzema za drugačno obravnavo ljudi oz. za spoštovanje pravice ljudi, ki slišijo glasove, do izbire oblik pomoči; za priznavanje smiselnosti in pomena, ki ga nosijo

glasovi (pogosto v zvezi s preteklimi travmami); ter za normalizacijo pojava slišanja glasov. Podporne skupine po modelu, ki ga zagovarja to gibanje, delujejo v več deset državah sveta, samo v Veliki Britaniji jih je več kot 180 (Intervoice, b. d.). Prepričanja in obravnavno ideologijo gibanja jedrnato povzema Melbournška deklaracija (Melbournška ..., b. d.).

Gibanje Slišanje glasov je med drugim gibanje uporabnikov psihiatričnih storitev oziroma gibanje ljudi, ki so preživeli psihiatrijo. Pristop slišanja glasov slišalce in njihove družinske člane postavlja v vlogo partnerjev s strokovnjaki (akademiki, kliniki, aktivisti), da skupaj preizprašujejo, podajajo kritiko in preokvirijo tradicionalno biomedicinsko razumevanje slišanja glasov (Corstens, Longden, McCarthy-Jones, Waddingham, in Thomas, 2014). Moto »Nič o nas brez nas« (prav tam, str. 289) se odraža na vseh nivojih delovanja gibanja. Le-to je razvilo okvirje spoprijemalnih strategij in okrevanja, spodbuja slišalce, da redefinirajo lastništvo moči in znanja ter promovirajo politično zagovornišvo pravic slišalcev (prav tam).

RAZISKOVANJE SLIŠANJA GLASOV V SLOVENIJI

Raziskovanja, ki bi izhajala iz zgoraj okvirno opisanih konceptualnih izhodišč, je bilo doslej v Sloveniji malo.

Leta 2015 je bila izvedena internetna anketa na razmeroma velikem nekliničnem in nereprezentativnem vzorcu 760 oseb, pretežno študentk različnih slovenskih fakultet, predvsem družboslovnih. Rezultati so pokazali (Dekleva, 2015), da je 54,3 % respondentov odgovorilo, da izkušnje s slišanjem glasov še nimajo; 18,4 % jih je reklo, da so takšno izkušnjo imeli enkrat ali dvakrat; 23,8 %, da se jim to občasno dogaja; 3,5 % pa, da se jim to dogaja pogosto ali redno. Slednja ugotovitev je skladna s »standardno« oceno raziskav po svetu, da okrog 4 % populacije bolj ali manj stalno sliši glasove. Približno polovica od vseh slišalcev je začela slišati glasove v predšolskem ali osnovnošolskem obdobju oz. jih sliši že od nekdaj.

30,9 % vseh slišalcev ima prijazne in spodbudne glasove, ki jih tolažijo, jim dajejo pogum in jim hočejo pomagati; 4,2 % jih ima glasove, ki jim govorijo neprijazne in sovražne besede, jih žalijo in obsojajo; 45,0 % jih ima glasove obeh vrst, torej tako prijazne kot

neprijazne; 19,8 % slišalcev pa je izbralo odgovor »kaj drugega«, pri čemer se je izkazalo, da so bili ti glasovi predvsem nevtralni.

Od vseh slišalcev jih je 60,1 % izjavilo, da so glasovi dobrodošli in jih dobro sprejemajo; 12,2 % respondentom so glasovi neprijetni ali zoprni in bi jih radi nekako utišali ali se jih znebili; za 5,3 % so glasovi neprijetni ali zoprni, a si NE želijo, da bi se jih znebili. Za malo več kot 20 % so glasovi predvsem nevtralni in do njih niso zavzeli specifičnega odnosa.

Le približno tretjina slišalcev se je o svojih izkušnjah z glasovi doslej s komerkoli že pogovarjala, dve tretjini pa še z nikomer.

Na vprašanje, ali so doslej že iskale pomoč v zvezi s svojim glasov, je 10 oseb od 258 slišalcev ali 3,9 % odgovorilo pritrdilno, 240 ali 93,0 % jih je reklo, da niso iskali pomoči in tudi ne čutijo potrebe po tem, 8 ali 3,1 % pa jih je reklo, da pomoči niso iskali, vendar si je želijo.

Druga raziskava je bila kvalitativna in konceptualna (Brglez, 2016). Njena avtorica je od nekaj srečanj do največ leta in pol spremljala šest oseb, ki so slišale glasove, starih od 20 do 30 let in z različnimi delovnimi statusi. Dve osebi sta bila moška, dve ženski, dva pa sta bila v procesu prilagajanja telesa spolu. Vsi so bili (vsaj v nekem obdobju) intenzivni slišalci glasov, uporabniki psihiatričnih storitev pa so bili le trije. Od tega je bil en sogovornik redno psihiatrično obravnavan že 8 let, druga dva sta v preteklosti imela samo nekaj obiskov pri psihiatrih in eden od teh dveh je bil 14 dni hospitaliziran v psihiatrični bolnici. Ostali trije stikov s psihiatričnimi storitvami niso imeli. Avtorica ocenjuje, da je bil pri treh od njih vpliv glasov na življenje zelo močen, pri treh pa srednje močen. Vsi pa so govorili o spremembi odnosov in komunikacije z glasovi v času, vsaj pri štirih od šestih je bilo mogoče zaznati tudi elemente sodelovanja oziroma razvijajočega se zavezništva z glasovi. Dva od ključnih namenov raziskovanja sta bila, opozoriti na veliko raznolikost pojavnosti glasov ter preveriti hipotezo o njihovi smiselni umeščenosti v slišalčevo življenje (kot nasprotje biomedicinskega pogleda na slučajnost in nepomenskost vsebine glasov). Avtorica zaključuje, da so glasovi na prvi pogled in na prvi ravni s svojo pojavnostjo težili zgolj k spremembi vedenja, po poglobljeni analizi in na globlji ravni pa predstavljali opozorilo in pritisk k soočanju z

lastno eksistenco, nerešenimi težavami in globlje zakoreninjenimi travmatskimi temami.

Tretjo polje raziskovanja predstavlja delo medicinskega antropologa Škrabana. V svojem raziskovanju na temo življenja po prvi psihotični epizodi avtor (Škraban, v tisku, a) izhaja iz dekonstrukcije pojma shizofrenija ter iz konceptualizacije okrevanja kot pojma, ki ni samo ali (predvsem) kliničen ali individualen, temveč medoseben in družben. Pri tem poudarja pomen »vzgodbljanja« izkušnje in posameznikove tvornosti (agency). Podobno kot gibanje *Hearing voices* in sklicujoč se nanj avtor predlaga spodbujanje (prav tam) »aktivne vloge oseb z lastno izkušnjo (t. i. prvoosebnih strokovnjakov) pri delu tako na primarnih psihotičnih simptomih (raziskovanje lastne izkušnje in povezovanje slednje z osebno življenjsko zgodbo) kot tudi na t. i. negativnih simptomih (preko vključevanja v podporne skupine ipd.)«. Pri tem »poudarjanje posameznikove aktivne participacije na poti do osebnega okrevanja« razume »v kontekstu močno prisotnega sodobnega poudarka na opolnomočenju oseb s težavami v duševnem zdravju«.

V poročilu o drugem raziskovanju (Škraban, v tisku, b) pa sledi razumevanju *pomenskih* izkušenj znamenj, videnj in slišanja glasu posameznika, ki je vključen v psihiatrično obravnavo in v program psihosocialne podpore. V svojem prispevku promovira stališče, da je za antropologa bolj kot diagnoza zanimiva posameznikova doživeta izkušnja. Pri tem poudarja, da namenoma piše »o razumevanju ali doživljanju«, saj je mnenja, »da pri *prisluhih* in *prividih* ne gre za napačno interpretacijo stvarnosti, temveč za doživljanje, ki sicer ni družbeno deljeno. To pa ne pomeni, da te izkušnje niso *realne* za posameznika, ki jih izkuša«. V skladu s tem uveljavi pristop, ki vztraja na terminologiji, ki jo uporablja njegov sogovornik, zato o njegovih izkušnjah govori z njegovimi besedami; torej o glasu in znamenjih, ne pa o halucinacijah ali simptomih.

NAMEN IN OPREDELITEV VRSTE TER METODE RAZISKOVANJA

Tu opisano raziskovanje lahko opredelimo kot razvojno ali akcijsko razvojno, saj je imelo za namen razviti nov model dejavnosti – vrstniško osnovane podporne skupine – na področju slišanja glasov in podobnih izkušenj. Lahko ga opredelimo tudi kot eksplorativno ali pilotsko raziskovanje, saj smo imeli izvajalci na raziskovanem področju le malo ali nič izkušenj in smo začeli z dejavnostjo brez omembe vredne specifične domače tradicije. Seveda pa smo strokovni delavci imeli splošna znanja in razvite spretnosti, povezane s socialnopedagoškim delom, vključeni prvoosebni strokovnjaki pa izkušnje z mnogimi oblikami obravnav, strokovnih in drugih, ki jih stroke pomoči ne priznavajo kot strokovne.

Namen raziskovanja je bil preveriti, ali je mogoče v slovenskem prostoru razviti model podporne dejavnosti na področju slišanja glasov in podobnih izkušenj, ki ne bi izhajal iz patologizacije teh izkušenj, ki bi bil za osebe s takimi izkušnjami socialno in osebno promotiven in ki bi pomenil uresničevanje načela vrstniške podpore. Raziskati smo želeli vsebine takšne dejavnosti ter vloge sodelujočih, ki se pri takšni dejavnosti razvijejo.

Zbiranje podatkov in njihova analiza zaradi pilotske in eksplorativne narave raziskovanja nista bila vnaprej natančno opredeljena ali kakorkoli formalizirana. Nekateri udeleženci dejavnosti so svoje izkušnje reflektirali in opisovali skozi različne literarne oblike, drugi pa ne. O dejavnosti in doživetem smo se na podpor- nish skupinah bolj ali manj redno pogovarjali, običajno na koncu srečanj. Nekateri udeleženci smo svoje vtise izmenjevali tudi v občasnih elektronskih sporočilih. Poseben vir informacij so bile tudi občasne nekoliko bolj javne predstavitve članov skupin (npr. na seminarju o slišanju glasov). Vse to gradivo sva avtor in avtorica članka brez uporabe formalnih metod uredila in ga predstavlja v nadaljevanju. Ta opis ima naravo poročila o eksplorativnem raziskovanju, ki lahko služi načrtovanju morebitnih naslednjih, bolj formaliziranih ciklov raziskovanja.

Zbrane podatke prikazujeva v naslednjih poglavjih, ki opisujejo ozadje in začetke projekta, značilnosti članstva podpornih skupin,

vsebinsko njihovega delovanja in vodenja ter razmislek o učinkih in dometih podpornih skupin.

REZULTATI

SPLOŠNO O PODPORNIM SKUPINAM V OKVIRU PROJEKTA SLIŠANJE GLASOV

Projekt Slišanje glasov se je začel izvajati konec leta 2014, v program sofinanciranja Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti RS pa je prišel z letom 2016. V okviru projekta v času pisanja tega prispevka deluje pet skupin, namreč štiri podporne skupine oseb, ki imajo izkušnjo slišanja glasov, in ena skupina svojcev (mater) takih oseb. Poleg skupinskega dela poteka še individualno delo s slišalci in slišalkami glasov. Opis in analiza delovanja skupin, ki sledi, se nanaša predvsem na dve od teh skupin, ki se srečujeta že največ časa; ena od njih je pravkar »praznovala« drugo obletnico srečevanja, druga pa se srečuje približno pol leta manj. Avtorica in avtor tega prispevka sva se bolj ali manj redno udeleževala srečanj teh dveh skupin.

OZADJE IN ZAČETKI PROJEKTA

Nastanek projekta je povezan s štirimi izobraževalnimi seminarji, ki jih je obiskovalo več udeležencev⁴ iz Slovenije (med njimi tudi avtorica in avtor tega prispevka) v letih 2014 in 2015 v Sarajevu v organizaciji tamkajšnje nevladne organizacije Metanoia. Izvajalci seminarjev so bili vodilni člani mednarodne mreže Intervoice (Rachel Waddingham, Dirk Corstens, Slobodanka Popović) in Will Hall, eden od soustanoviteljev in aktivist ameriške nevladne organizacije na področju duševnega zdravja The Icarus project. Tam se

⁴ V tem prispevku uporabljamo besede v moškem ali ženskem spolu izmenljivo. Meniva, da za nobeno od misli v prispevku ni pomembno, na katerega od spolov se nanaša. Zaradi dodatnega varovanja osebnih podatkov in anonimnosti so na mnogih mestih uporabljene drugačne spolne oblike, kot bi bile potrebne glede na spol resničnih akterjev.

je rodila tudi pobuda, da se ustanovi mreža slišanja glasov zahodnega Balkana, ki se je v nadaljevanju pokazala predvsem kot formalni okvir izobraževanja za delo s slišanjem glasov ter kot spodbuda, da se v vseh štirih vključenih državah začne organiziranje dela na področju slišanja glasov. V letih 2015, 2016 in 2017 so bili tudi v Sloveniji izvedeni seminarji teh in še drugih tujih izvajalcev. Seminarja maja 2017 se je udeležilo kar okrog 10 članov naših podpornih skupin. Precejšen del teh seminarjev je bil posvečen usposabljanju za individualno svetovalno in skupinsko podporno delo z osebami, ki slišijo glasove (del pa tudi skupnostnemu delovanju). Že od konca leta 2014 v časopisu Kralji ulice pripravljamo redno rubriko Slišanje glasov, ki pomeni svojevrstno promocijo projekta, obenem pa delovanje za spreminjanje pogledov javnosti na ta pojav.

V letu 2015 smo začeli z organizacijo javnih dogodkov, delavnic in projekcij filmov na temo slišanja glasov. Ti dogodki so za marsikoga pomenili vstopno točko v projekt. Junija 2015 smo izvedli serijo treh srečanj v ljubljanski knjižnici Bežigrad in ob tem opazili, da je že na dogodkih – spontano – začela potekati naša prva podporna skupina. Na teh zelo intenzivnih srečanjih smo ubesedili osnovna pravila delovanja skupine, sestavili vzorec komunikacije v skupini (člani govorijo po vrsti eden za drugim, ostali poslušajo, nihče ne dvomi v resničnost izkušnje drugega, dovoljena so mišljenjska razhajanja, nihče drugemu ne vsiljuje svojih »receptov«, prednost ima poslušanje pred poučevanjem itd.) in v skladu z obojim se je oblikoval vzorec zelo odprtega ter strpnega, neobsojajočega skupinskega delovanja.

Prvi skupini so se nato še pridruževali posamezni člani, drugi pa odpadali, vendar je ves čas obdržala močno stalno jedro. Druga podporna skupina se je oblikovala po seminarju, ki so ga leta 2016 v Ljubljani izvajali strokovnjaki organizacije Intervoice, in sicer tako, da smo po seminarju udeleženke povabili, naj se priključijo novi skupini. Tudi tej drugi skupini so se kasneje pridruževali in iz nje odhajali novi člani, ki so zanjo izvedeli na druge načine.

ČLANSTVO SKUPIN

Članstvo obeh skupin sestavljajo moški in ženske v približnem enakem deležu, dve osebi pa svoj spol opredeljujeta drugače, nebinarno, poleg teh pa je najmanj en gej. Člani in članice so stari od 20 do 60 let. Prihajajo iz Ljubljane in drugih slovenskih krajev, ki so od Ljubljane oddaljeni do 100 km. Vsi člani živijo doma pri starših, sami v svojem stanovanju ali pa skupaj s partnerjem_ico, samo en član živi v stanovanjski skupini nevladne organizacije. Manjše število članic obiskuje dnevni center nevladne organizacije, ki se ukvarja s težavami v duševnem zdravju.

Glede na formalni fokus skupine, slišanje glasov, ki ga javnost praviloma prepoznava izključno kot psihiatrično problematiko, je zanimivo, da so (bili) med člani obeh skupin tako:

- takšni, ki imajo psihiatrične diagnoze, kot takšni, ki jih nimajo;
- takšni, ki jemljejo psihiatrična zdravila (antipsihotike), kot takšni, ki jih ne oz. so jih nehali jemati;
- takšni, ki so bili psihiatrično hospitalizirani, kot takšni, ki niso bili;
- takšni, ki so s psihiatričnimi obravnavami (že pred več leti) prekinili, kot takšni, ki so še vedno redno psihiatrično obravnavani/spremljani.

Ena od članic, ki je sicer poročala o svoji precej pereči problematiki duševnega zdravja, pa je kot eno od svojo strategij omenila (preteklo) iskanje strokovne pomoči, vendar z izogibanjem psihiatriji.

Skupini sta tako glede na označevalec »psihiatrija« zelo mešani in raznoliki, ne da bi zaradi tega prihajalo do omembe vrednih nasprotij ali konfliktov.

Ne nepomembno delitev predstavlja delitev na osebe z »izkušnjo« (prvoosebne strokovnjake) in druge. Ti »drugi« so v glavnem štirje in imajo dosežene smeri izobrazbe, ki bi po metodologiji socialnega varstva lahko ustrezale nazivu »strokovni delavci« (dokončane izobrazbe smeri socialna pedagogika, socialno delo, psihologija), vendar pa v skupinah niti ne uporabljamo izrazov »strokovni delavec« niti se nanje osebe z izkušnjo ali prvoosebni strokovnjaki ne obračamo kot na osebe, ki naj bi zaradi svoje izobrazbe

ali strokovnosti kaj več od drugih vedele o slišanju glasov. Te osebe se tudi nikoli ne »delajo«, da o tem vedo »kaj več« (ker v to niti same ne verjamejo).

Posebna (ali posebno izpostavljena) vloga teh štirih oseb je predvsem organizacijska in v tem, da posredujejo dostop do virov. To so tiste osebe, ki imajo ključ od prostora, kjer se skupini srečujejo, ki imajo avtomobile, s katerimi se je moč kam peljati, ki so v stiku z gostujočo organizacijo (društvo Kralji ulice), ki prijavljajo projekt na razpise in razporejajo prejeta sredstva, ki vzdržujejo stike z drugimi, domačimi in tujimi organizacijami in (ne nazadnje) ki – v vlogi gostiteljev – največkrat pred srečanjem skuhamo čaj in kavo.

Vloga teh štirih oseb pa ni tako izrazito drugačna od vlog ostalih članov tudi zaradi specifičnega mešanja ali prelivanja statusov in z njimi povezanih motivacij. Ena od teh oseb je namreč mama osebe, ki sliši glasove, druga (je) sama doživlja(la) mnoge specifične izkušnje, ki jo delajo posebno in hkrati podobno drugim prvoosebni strokovnjakom (slišanje glasov in predvsem glasbe, intenzivna celostna telesna doživetja itd.), tretji član pa poroča o – sicer redkem – slišanju glasov in doživljanju vonjav, ki jih drugi ne.

Po drugi strani pa mnoge od prvoosebni strokovnjakinj delujejo tudi kot prostovoljne sodelavke pri projektu (s prevajanjem strokovnih gradiv, sodelovanjem pri izvajanju delavnic, pripravi hrane ali materialov za izvedbo skupnih dejavnosti itd.), kar vse zmanjšuje razlike med statusi članstva.

Ne nazadnje je treba omeniti, da se mnogi člani in članice skupin nahajajo v stanju socialne stiske ali ogroženosti, prejemajo denarno socialno pomoč in/ali varstvene dodatke ali imajo šibke socialne mreže. Med njimi je bila tudi članica, ki je v tem smislu zasedala prav izjemno slab položaj in bi jo lahko opisali kot osebo, ki doživlja večkratno (socialno) izključenost. Vsaj za štiri člane skupin smo – poleg podpornih skupin – izvajali tudi dejavnosti socialnega dela v smislu reševanja socialne ogroženosti.

Glede na pomembno hipotezo in verjetje gibanja slišanje glasov o pomenu travmatskih izkušenj za slišanje glasov je potrebno dodati še to, da je vsaj sedem članov in članic poročalo o izrazitih/ekstremnih in/ali obsežnih in/ali dolgotrajnih (kulturno nenormativnih) travmatskih izkušnjah, kar pa sicer še vedno pomeni manjšino obeh

skupin. Seveda pa je možno, da vsi člani in članice še niso odprli te tematike in o njej spregovorili.

Sprva je bilo med članicami skupin tudi nekaj mater oseb prvo-osebnih strokovnjakov. Sčasoma pa se je razvila posebna skupina za svojce; od takrat so matere le še redko prisotne na srečanjih podpornih skupin.

Posebna podskupina ne-čisto-članov so (enkratni ali občasni) obiskovalci. Nekajkrat se je zgodilo, da je ena od članic v skupino s seboj pripeljala bolj ali manj slučajnega spremljevalca ali spremljevalko. Včasih obiskovalci ostanejo zunaj stavbe, v kateri poteka skupinsko srečanje.

V dveh letih sta umrli dve osebi iz podpornih skupin. Ena zaradi naravnega vzroka, druga pa si je življenje vzela sama. Šlo je za osebo s kar najbolj tragično in izjemno neugodno življenjsko zgodovino, ki si je življenje poskusila vzeti tudi že prej.

VSEBINA DEJAVNOSTI SKUPIN IN NJIHOVO VODENJE

Osnovna dejavnost skupin je redno 14-dnevno srečevanje. Srečanja skupin sicer po dogovoru trajajo uro in pol, ker pa se nekatera srečanja nenačrtovano podaljšajo in ker nekateri člani pridejo že prej, drugi pa ostanejo dlje ter ker srečanja zahtevajo tudi čas za pripravo, je točneje reči, da srečanja vzamejo (ali dajo?) do tri ure časa.

Na začetku srečanj so na klubske mizice običajno kava, čaj in mali prigrizki ali sadje. Pripravimo jih iz sredstev projekta, neredko pa ob kakšnem prazniku ali rojstnem dnevu kdo od članov speče in prinese pecivo.

Nato spontano steče pogovor. Teme pogovora doslej – razen enkrat ali dvakrat – niso bile vnaprej določene ali dogovorjene. Praviloma je bilo dogajanje zelo dinamično, teme so se lahko hitro menjale, vendar smo se tudi pogosto vračali nazaj na prejšnje teme.

Dogajanje v skupinah je bilo doslej večinoma le malo konfliktno ali sploh nekonfliktno, vseeno pa je bilo dvakrat zelo konfliktno, zaradi česar sta domnevno dva člana prenehala s sodelovanjem v skupinah. Vsaj enkrat pa je bilo dogajanje – ob pripovedi življenjske zgodbe ene članice – tako dramatično in pretresljivo, da je bilo

mnogim od ostalih prisotnih kar »pretežno« in je nanje delovalo strašljivo ter demotivirajoče.

Osnovna dejavnost na rednih srečanjih skupin je pogovor, nekajkrat pa smo se dodatno ukvarjali z drugimi dejavnostmi, kot so šivanje, krasitev drevesca, družabne igre, piknik ali skupni ogled filma.

Članstvo prve od skupin je bilo bolj ali manj stalno enako (čeprav niso bili vedno prisotni vsi na vsakem srečanju) in je šlo (v nekem obdobju) praktično za zaprto skupino (ki pa se je kasneje odprla). V drugi skupini pa se je članstvo stalno menjalo, tako da še ni bilo dveh srečanj z enakim seznamom prisotnih. Prihajali so novi ljudje, potem nekateri ostali le enkrat, drugi prišli nekajkrat in po dolgem času spet, tretji pa so hodili precej redno. Ob koncu drugega leta smo se začeli občasno srečevati na skupnih srečanjih obeh podpornih skupin.

Iz pogovorov s člani smo razumeli, da so nekateri včasih manjkali na srečanjih ne zato, ker so imeli druge pomembne opravke, temveč zato, ker jim je bilo prejšnje srečanje prenaporno ali jih je še dolgo (pre)močno miselno in čustveno zaposlovalo. Vsaj enkrat ali dvakrat član ni prišel na srečanje zaradi svojih glasov, ki so bili preveč intenzivni in prenaporni.

Del članov je na srečanjih pod vplivom psihoaktivnih substanc. V dveh letih se je morda dvakrat ali trikrat zdelo, da je eden od članov pod rahlim vplivom alkohola, eden ali dva člana sta povedala, da dokaj redno uporabljata marihuano, približno tretjina članov je bila pod stalnim in močnim vplivom farmacevtskih psihoaktivnih substanc (nekateri so včasih za krajši čas tudi »zakinkali«). Za kadilce pa je bil »obvezen« ritual kajenje cigarete pred in po skupini, velikokrat pa tudi vmes, še posebej, kadar so bile na sporedu težje teme ali kadar so bile v skupini opazne napetosti.

Poleg obeh podpornih skupin smo organizirali več dogodkov s širšo udeležbo. Taki dogodki so bili poletni piknik v Tivoliju, srečanje s člani mreže zahodnega Balkana, prednovoletno srečanje, odprto srečanje, na katerega je bila vabljen tudi javnost, itd. V zvezi z vsemi temi dogodki in srečanji se je razvil ritual, da se (praviloma) vedno, ko se pojavi nov član ali neznana, nova oseba, vsi v krogu predstavljamo. Praviloma tudi s svojim »posebnimi« značilnostmi,

kot so slišanje glasov in podobnimi. Ti krogi so lahko trajali tudi uro ali več, še posebej, če nas je bilo v krogu 10 ali 15. Vedno se je namreč zgodilo, da so se eni predstavili zelo na kratko, drugi pa bolj na dolgo. A značilnost tega rituala je bila, da smo tudi dolge govornike in govornice praviloma pozorno poslušali in njihovih predstavitev nismo poskušali skrajševati. Predstavitve pa so bile tako rekoč vedno zelo polne in zanimive, velikokrat pretresljive, velikokrat tudi polne humorja.

Teme pogovorov so bile zelo različne. Če smo na začetnih srečanjih tisti, ki smo prevzeli vlogo »facilitatorjev«⁵, še nekajkrat teme pogovora »speljevali« na slišanje glasov, smo s tem kar hitro zaključili in se s tem več ne trudimo. Ta tema namreč na vsakem srečanju (morda s kakšno izjemo, npr. na pikniku) sama neizbežno »pride na dan«.

Od tem, ki so se pojavljale na prvih srečanjih in ki hkrati predstavljajo tudi teme, ki zelo zanimajo nove prišleke, je treba omeniti temo hospitalizacije – ki pa je seveda najbolj zanimala tiste, ki so že bili hospitalizirani. Skoraj vsi takšni so imeli potrebo po izmenjanju svojih izkušenj, največkrat bolečih in neprijetnih, v zvezi s hospitalizacijami in v zvezi s stiki s svojimi psihiatri. Izkušnje v zvezi s hospitalizacijo (predvsem prvo) so se povezovale s celo paleto bolečih (a ne samo bolečih) izkušenj, ki so spremljale psihotične krize in novo doživljanje sebe ter sveta. Izkušnje s psihiatri pa so bile tudi raznolike in kompleksne, segale so od zaupanja do strahu, velikokrat so bile ambivalentne in so se s časom menjale.

Glavna ali »naslovna« tema skupin (slišanje glasov) je kazala veliko kompleksnost in raznolikost v razumevanju, poimenovanju, uporabljenih besedah in metaforah ter načinih predstavljanja. Razlike med člani so bile tolikšne, da je včasih trajalo več mesecev ali

⁵ Pri prevajanju knjige *Prijateljstvo je najboljše zdravilo* (The Icarus project, 2015) smo se srečali z dilemo, kako prevesti angleška izraza »facilitator« in »facilitating«, ki naj bi se nanašala na dejavnost oseb v skrbi za dober potek skupinskega dela, a na manj direktiven način in z manj izpostavljenostjo funkcijo, kot bi nakazovali besedi »vodja« in »vodenje«. Te dileme v prevodu nismo rešili najbolje. Funkcije »facilitiranja« razumemo po avtorjih Randall in Suthgate (1988) kot razpršeno in fleksibilno dogajanje, v katerem izpostavljenost vlogo vodenja prevzemajo v različnih časih različni člani skupine, kar pomaga oblikovati skupinski proces kot kreativen in zadovoljujoč proces.

celo leto, preden smo se razumeli ali preden smo razumeli, česa ne razumemo. Posamezni člani so bili v svojih pripovedih »zadržani«, dokler se niso prepričali, da so jih drugi do zadostne mere razumeli. Kot primer tega naj opišemo dogodek, ko je neka oseba pripovedovala, kako prejema sporočila od različnih bitij iz vesolja. Drugi smo jo poslušali in se – verjetno vsak po svoje – poskušali »priključiti« na njeno zgodbo, vendar nihče ni nič rekel. Pisec teh besed zato, ker sam nimam tovrstne izkušnje in je nisem znal nikamor umestiti oz. ji sploh podeliti statusa objektivnosti in s tem nečesa, na kar se je vredno smiselno odzvati. Nato pa je drugi član skupine vprašal, kaj govoreča oseba tem bitjem »nazaj oddaja«, kot da je povsem jasno, da oseba tudi oddaja, ne le sprejema. Oseba se je odzvala zelo navdušeno, češ da prvič nekdo razume, o čem sploh govori, ker je resno vzel to dejstvo (očitno dvosmerne) komunikacije z vesoljskimi bitji.

Druga oseba je enkrat rekla, da nikoli ne sliši glasov, a se je veliko kasneje izkazalo, da pogosto sliši angele varuhe, pri čemer pa izraz »slišati glasove« po njenem razumevanju ne zajema tudi izkušnje slišanja angelov. Na enem od srečanj se je izkazalo, da imajo vsi prisotni »slišalci glasov« (kar je seveda predvsem terminologija avtorja in avtorice teh besed) svoje angele varuhe. Vendar jih eden nikoli ne sliši niti ne čuti njihove prisotnosti, ampak o njihovem obstoju sklepa iz njihovih delovanj; drugi jih ne sliši, ampak telesno čuti njihovo prisotnost in jih včasih lahko prikliče; tretji pa jih sliši in se z njimi pogovarja, vendar meni, da se jih ne sme klicati ali nagovarjati (ker to lahko povzroči premočno projekcijo oz. priklic nečesa slabega namesto angelov varuhov). Opisana raznolikost nakaže kompleksnost tematike in težavnost pogovora o njej, ko so besede »prešibke« ali različno razumevane, predvsem pa neprimerne zapletenemu dogajanju in doživljanju na več ravneh. Pogovor o takšnih temah je zato zahteval veliko medsebojnega zaupanja in občutkov varnosti ter tudi čas, skozi katerega smo se učili drug drugega razumeti⁶.

⁶ Sicer pa naj dodamo, da je obstoj angelov varuhov v precejšnjem delu slovenske javnosti kulturno normativen, da veliko slovenskih otrok starši učijo o angelih varuhih in o priprošnjah za njih. Eden od članov skupin pa je bil tudi aktivno vpleten v eno ali dve duhovni skupnosti, ki sta tudi učili o angelih varuhih.

Še ena pomembna tema v zvezi z slišanjem glasov, ki je občasno in do neke mere, a nikakor ne usodno ali razdiralno včasih delila vsako od skupin, je bila tema psihiatričnih zdravil. Na prvi pogled se je kazala kot dilema, ali zdravila jemati ali ne, po podrobnejšem pogledu pa se je pokazala kot vprašanje, »ali lahko človek za boljše obvladovanje svojega življenja stori (še) kaj drugega poleg tega, da jemlje zdravila (če jih jemlje)«. Ali naj torej razumevanje samega sebe ostane na ravni »imam bolezen – jemljem zdravila – nič drugega se ne da storiti« ali pa je možen pogled »zdravila jemljem ali pa tudi ne, a za svoje življenje lahko in moram še kako drugače poskrbeti«⁷? Seveda bi bilo preveč preprosto, če bi zaključili, da so nekateri člani samo jemali zdravila in nič drugega, ker so se v resnici vsi trudili čim bolj in po svojih močeh poskrbeti za svoje življenje in pri tem uporabljali različne strategije in načine. A vendar so nekatere članice, in med njimi tudi obe najstarejši in najbolj izkušeni, trdno stale na stališču (seveda izhajajoč iz lastnih izkušenj), da je mogoče zelo veliko in več kot z zdravili narediti s skrbjo in vztrajnim ter napornim delom s seboj, v primerjavi s katerim je jemanje zdravil zgledalo razmeroma ne-naporno. Strategije »dela s seboj«, o katerih smo poslušali, so bile kompleksne in fleksibilne, hevristične in negotove ter so zahtevale veliko mero motivacije in vztrajanja ter podpore v socialni mreži.

Vodenje v obeh skupinah je bilo praviloma nedirektivno in dobro porazdeljeno/razpršeno. S tem mislimo na to, da so vodenje v različnih časih in fazah prevzemali različni člani, čeprav so se nekateri izkazali za bolj »specializirane« za določene vidike vodstva skupine (npr. član ene od skupin, ki je vedno poskrbel za to, da je bilo prisotnega tudi veliko sproščujočega smeha). Zgledalo je, kot da članstvo ne pričakuje prav dosti od »formalnega vodstva«, če s tem mislimo na prej omenjene štiri »strokovne« osebe. Predvsem ne pričakuje mnogo v smislu kakih navodil ali »strokovnih« mnenj – to vlogo so v večji meri, če sploh, prevzemali prvoosebni

⁷ Odnos avtorja in avtorice tega prispevka do jemanja psihiatričnih zdravil se je v precejšnji meri oblikoval pod vplivom knjige »Vodnik za opuščanje uporabe psihiatričnih zdravil: pristop zmanjševanja škode« (Hall, 2016), ki se izogiba pozivanju k ali proti uporabi zdravil, ampak pravi, da bi moralo biti odločanje o tem vprašanju podprto z dobrimi in verodostojnimi informacijami. Podobno glej v Možina, 2016.

strokovnjaki sami in drug za drugega⁸. Vseeno pa se je v pogovorih o obeh prej omenjenih konfliktnih in enem dramatičnem dogodku izkazalo, da kasneje nihče ni menil, da bi morala katera od oseb z izkušnjo slišanja glasov takrat kaj narediti ali kaj drugače narediti, temveč so kakšna mnenja implicitno kazala na to, da so pričakovali, da bi takrat morale »strokovne« osebe kaj narediti. Taka mnenja osvetljujejo en del razumevanja procesov in vloge vodenja v podporni skupini.

UČINKI IN DOMET PODPORNIH SKUPIN

Glede na veliko raznolikost članstva podpornih skupin, njihovih izkušenj in predvsem življenjskih zgodb, njihovih pogledov in pričakovanj bi bilo najbolj verodostojno zapisati, da se o učinkih ne da reči prav ničesar. Vsaj ničesar posplošljivega. A skupine smo vendarle imeli zato, ker smo izhodiščno menili, da bodo za članstvo dobre, in ko smo sodelovali pri njihovem vodenju, smo se morali ves čas odločati med alternativnimi vedenji in ukrepanji – v skladu s svojim razumevanjem dogajanj in povezav med njimi. Zato morava zapisati tudi kaj o njihovih učinkih, pa čeprav z veliko mero previdnosti in zavedanja o subjektivnosti naših ocen.

Eno od prvih opazanj na začetku srečevanja skupin je bilo, da je mnogo članov s presenečenjem reklo, da se lahko prvič »svobodno« pogovarjajo o svojem slišanju glasov in da takšne izkušnje doslej še nikoli niso imeli (ali pa so jo v omejenem smislu imeli le pri svojem psihiatru_inji). Skupina je torej mnogim pomenila redko dostopno ali dotlej sploh neizkušeno priložnost za govorjenje o

⁸ Včasih, vendar redko pa je kdo rekel z nekakšno ironijo in humorjem: »Zdaj bo pa šefica Lara povedala svoje ...«, čemur je sledil smeh in nihče ni pričakoval, da bo Lara res kaj rekla.

resničnih izkušnjah, preko pogovora in odzivov drugih pa so jih tudi reflektirali⁹.

Včasih je kdo, ki je prišel prvič v skupino, ki je delovala že nekaj časa, z začudenjem rekel (takoj ali kasneje) približno takole: »Uau, a tako se da pogovarjati o glasovih!« ali »Torej imajo tudi drugi ljudje glasove ... !?« Spričo takih izjav smo začeli bolj razumevati pripovedi tujih, bolj izkušenih kolegov na področju slišanja glasov, ki so nam pripovedovali, da je za nekatere ljudi dovolj že en obisk podporne skupine, da spoznajo, da slišanje glasov ni »osamljena izkušnja« in da se da z njo živeti. Ter da od skupine veliko pridobijo že na prvem obisku, tudi če se nikoli več ne vrnejo.

Poseben uvid so nam nudili prej omenjeni krogi samopredstavljanja. Teh je bilo – kot rečeno – veliko in ker smo jih jemali kot nekaj dokaj prijetnega, a tudi resnega in močnega ter jim posvečali kar veliko časa, so se predstavitve naših članov razvijale, deloma spreminjale, dopolnjevale in poglobljale. Zanimivo in lepo je bilo opazovati in poslušati, kako člani in članice od ene predstavitve do druge povedo vedno več o sebi, vedno bolj diferencirano, bolj poglobljeno in kompleksno, kako so vedno bolj pogumni v odpiranju svojih tabuiranih in »sramotnih« tem ter značilnosti in kako kažejo vedno več retoričnega mojstrstva ter lastništva odcepljenih delov sebe. Preko tega se je dalo opazovati in posredno sklepati glede novih uvidov posameznikov, na prevzemanje novih vlog ter integriranje odrinjenih delov sebe. Vse to pa so značilnosti, ki jih danes vede o ljudeh pojmujejo kot zelo koristne, zaželene in pozitivne za razvoj.

Nekaj je bilo tudi interakcij, ki smo jih opazili vsi člani (ali vsaj mnogi od nas), ki so kazale na to, da je nekdo – tudi po več mesecih pogovorov in zagovarjanja »svojih« načinov spoprijemanja z glasovi – sprejel neko novo perspektivo ali strategijo in povedal približno

⁹ To pa seveda ne pomeni, da je bilo mogoče govoriti čisto o vsem. Zelo tabuirano je bilo npr. poročanje o kakšnih zares grdih in hudobnih izjavah, ki so jih o osebi dali njeni glasovi. Šlo je za izjave in opredelitve (besede, samostalniške ali pridevniške), ki bi tudi v splošni javnosti veljale kot najbolj žaljive in nanašajoče se na najbolj sprevržena dejanja in lastnosti. Domnevava lahko torej, da je bilo verjetno marsikomu težko ali nemogoče govoriti o najbolj bolečih vidikih svojih glasov in da zato le-teh sploh nismo prav dosti spoznali. Vendar pa so posamezniki v nekaj mesecih vedno bolj odprto in pogumno govorili tudi o najbolj bolečih vidikih glasov.

takole: »Včeraj pa sem prvič poskusil narediti (opis nekega vedenja ali ukrepanja), ko sem slišal glasove, tako kot si mi predlagala ti, članica A, medtem ko sem doslej vedno delal (opis nekega drugega vedenja ali ukrepanja)«. Takim izjavam so včasih sledili znaki očitnega prepoznavanja spremembe s strani ostalih članov skupine.

Ne nazadnje nam – vsaj o klimi v skupini – govorijo izrecne izjave nekaterih posameznikov, da se v skupini dobro počutijo in je nikoli ne zamudijo¹⁰.

Obstajajo pa tudi vidiki skupine in dela z njo, ki jih lahko ocenjujemo kot manj pozitivne. Med te lahko uvrstimo že omenjen osip števila članov po konfliktnih situacijah in več primerov oseb, ki so prišle na srečanje samo enkrat in potem nikoli več. Domnevamo, da bi lahko storili več in bolje za njihovo vključitev v skupino, a tega nismo znali, kar verjetno pomeni, da potrebujemo še več znanja in izkušenj za delo s slišalci glasov in s podpornimi skupinami.

SKLEP

Skoraj tri leta delovanja projekta in dve leti srečevanja podpornih skupin so pokazala, da v Sloveniji obstaja potreba po specifični podporni dejavnosti za osebe, ki slišijo glasove ali imajo druge podobne izkušnje, in to ne glede na to, ali so psihiatrično diagnosticirane in obravnavane ali ne. Skupina poklicnih in prvoosebni strokovnjakov je skupaj razvila model delovanja/srečevanja, ki je marsikoga (od obiskovalcev) osupnil v smislu, da »si ni mislil, da so take skupine mogoče« oz. marsikoga pripravil do ocene, da gre pri teh skupinah za nekaj čisto novega, kar se razlikuje tako od prakse v psihiatričnih ustanovah kakor tudi od obstoječe prakse v nevladnih organizacijah na področju duševnega zdravja. Naše raziskovanje je pokazalo, da je mogoč model podpornega dela, ki ne izhaja iz patologizacije teh izkušenj in ki omogoča krepitev moči

¹⁰ Eden od članov skupin svojo skupino in drugo njeno članstvo pogosto poimenuje kot svojo družino (ki ji je našel tudi ustrezní priimek). Druga oseba je večkrat povedala, da ji pogovori v skupini pomenijo več kot večina drugih pogovorov v njenih socialnih mrežah, tako osebnih kot strokovno-delovnih.

udeležencev skupin tako v smislu rasti samospoštovanja kot razvoja promotivnih socialnih vlog.

Želiva si, da bi se model, ki smo ga razvili, lahko še širil in prenašal v druga slovenska okolja. Ob tem se pojavi vprašanje, ali je ta model prenosljiv in kaj je njegovo bistvo, ki bi ga bilo treba prenesti kam drugam. Pomemben del tega bistva prepoznavava kot načela, prepričanja in usmerjenosti, ki naj bi jih imeli iniciatorji in nosilci podpornih skupin.

Pred začetkom podpornih skupin smo nosilci projekta, ki smo s to pobudo šli v javnost¹¹, imeli določena stališča, razumevanja in poglede in tudi oseb(nost)ne naravnosti, s katerimi smo domnevno (so)vplivali na oblikovanje naših podpornih skupin. Med našimi oseb(nost)nimi naravnostmi lahko omeniva motivacijo za delo z ljudmi, pretežno ne-avtoritaren in nedirektiven stil dela in veliko mero pozitivnega zanimanja za človeške drugačnosti. Pomembna pa so bila tudi strokovna prepričanja, ki smo jih v precejšnji meri prevzeli od gibanja Slišanje glasov (Hearing Voices), predvsem na seminarjih organizacije Intervoice (ki pa so bila seveda v veliki meri skladna z našimi prejšnjimi razumevanji). Med temi naj omenimo prepričanja, da:

1. imajo glasovi in podobni pojavi (oz. njihova vsebina) lahko svoj pomen, da so torej smiselni in ne le slučajni simptomi bolezni ter da je ta pomen vredno razbrati; tako razbiranje pa lahko pomaga k izboljšanju stanja. Pri tem pa je jasno, da je pomen velikokrat simboličen in metaforičen, podobno kot tudi sanjske vsebine govorijo simbolično in metaforično;
2. k pojavu glasov pogosto prispevajo travmatske življenjske izkušnje ob različnih stopnjah občutljivost in ranljivosti posameznikov ter da se pomen glasov kaže v tem, da lahko nekaj govorijo (sporočajo, na nekaj opozarjajo) o teh travmatskih izkušnjah. Za razbiranje pomena glasov je torej pomembna

¹¹ Poleg avtorja in avtorice tega prispevka sta to še Hana Košan in Juš Škraban, ki sta se udeležila enega od prvih usposabljanj v Sarajevu, zelo kmalu po prvih dejavnostih projekta pa se mu je pridružila še Darja Perše. Omenjeni so ključno vplivali na razvoj projekta.

- posameznikova življenjska zgodovina, ki jo je zato smiselno rekonstruirati in dekonstruirati oz. sploh pripovedovati o njej;
3. sta za obravnavanje in pomoč ljudem precej ključna optimizem in ustvarjanje optimističnega okolja ter sporočil, medtem ko pesimistična sporočila o nespremenljivosti stanja (»bolezni«) in o slabih življenjskih obetih niso produktivna za posameznikovo aktivacijo;
 4. so za kakovost življenja in njegovo izboljševanje ključni posameznikova aktivacija, skrb zase, aktivno iskanje načinov samozdravljenja, skratka samopomoč;
 5. ima vrstniška (samo)pomoč mnoge prednosti pred strokovno pomočjo in da strokovna pomoč, čeprav pomembna, ne more nadomestiti vseh funkcij vrstniške (samo)pomoči;
 6. so na področju duševnih težav in stisk zelo pomembne socialne mreže, zaradi česar se pomemben del pomoči nanaša na ustvarjanje in izboljševanje teh mrež;
 7. je v primerih različnih težav v duševnem zdravju model bolezni (patologije, tim. patološki model) bistveno preozek, omejuje in velikokrat tudi škodljiv, ne nazadnje zato, ker proizvaja močno socialno stigmo;
 8. je zato v (socialnem) obravnavanju težav v duševnem zdravju pomembno model bolezni, zdravljenja in ozdravitve (ali zazdravitve) zamenjati (ali dopolniti) z modelom okrevanja, ki se nanaša na psihosocialne vidike življenja in velikokrat implicira iskanje ter razvijanje zadovoljujočih oblik življenja brez odprave tim. simptomov (ki so morda le preživetvene strategije ali njihove posledice);
 9. se mora zato neobhoden del ukvarjanja s slišanjem glasov naslavljati tudi na javnost in spreminjanje dojemanja tega pojava s strani javnosti;
 10. je za psihosocialno delo z ljudmi najpomembnejše zanimanje za ljudi, njihovo sprejemanje, predvsem sprejemanje njihove drugačnosti, prepoznavanje in spoštovanje njihove subjektivne realnosti.

Zgornjih deset izhodiščnih konceptov/verjetij se morda bere kot zelo abstrakten in naivno optimističen spisek načel, ki ne more

veljati za vse ljudi v vseh situacijah. Seveda je treba ta načela upoštevati v kontekstu realističnih možnosti in pogojev, zato mu recimo »spisek načel dela v optimalnih pogojih«. Naše dveletno delo s podpornimi skupinami seveda ni moglo na kak pozitivističen ali statističen način dokazati ali ovreči pomena zgornjih načel, lahko pa intuitivno ocenjujeva, da smo jih v veliki meri uspeli uresničevati ali uporabljati, predvsem načela 2–10. Prav pri prvem načelu, ki predstavlja precej pomemben del gibanja Hearing voices, pa ne moreva trditi, da smo ga v prav veliki meri uporabljali ali uveljavljali¹². Za takšno delo (npr. z metodo dialoga glasov; glej Corstens, May in Longden, 2015) smo imeli menda premalo znanja in izkušenj, poleg tega skupinski kontekst dela ni bil najprimernejši okvir za tak pristop.

Mednarodno gibanje Hearing voices razmeroma močno poudarja tudi potrebo po destigmatizaciji, normalizaciji ali celo družbenem promoviranju slišanja glasov in podobnih izkušenj. Temu vidiku smo v svojem projektu posvetili zelo veliko pozornosti, v tem prispevku pa ga ne opisujemo podrobneje. Naj tu le omeniva, da je ta vidik projekta zajemal še organiziranje javnih dogodkov v več slovenskih mestih, javne stojnice na svetovni dan slišanja glasov, radijske intervjuje, objavo poljudnih prispevkov v javnih medijih, prevod podnapisov treh krajših in dveh celovečernih filmov v slovenščino, izdelavo bogate domače strani v slovenščini, prevod osmih strokovnih člankov in njihovo objavo na domači strani, prevod in izdajo dveh (krajših) knjig, izvedbo predavanj ali delavnic v devetih strokovnih in akademskih organizacijah, izvedbo daljših seminarjev s tujimi izvajalci ter aktivno sodelovanje na več kongresih (Brglez in Dekleva, 2014; Brglez in Košan, 2016).

¹² Točneje rečeno to velja za večino članstva podpornih skupin. Vsaj ena oseba pa je imela osnovno strategijo spoprijemanja s svojimi glasovi takšno, da jih je razumevala kot (od-ločene ali odcepljene) dele sebe ali vidike sebe in jim pripisovala pomemben pomen, namreč v smislu signaliziranja prisotnosti »sprožilcev« stiske oz. opozarjanja na stresne/travmatske vsebine, s katerimi se oseba še ni uspešno soočila oz. jih »razrešila«. Po pripovedi te osebe je sprva svoje glasove dojemala kot druge, fizično obstoječe osebe s svojimi različnimi osebnostnimi značilnostmi, toni glasov, navadami itd., nato pa je med procesom, ki je trajal kar nekaj let (3, 4, morda 5), spremenila svoje razumevanje in je sedaj brez zadržkov in dilem prepričana, da so to samo (simbolni) deli nje. Ta proces je teklen skozi – kot rečeno – večletno intenzivno, vsakodnevno prijateljsko druženje z dvema drugima osebama, ki sta sami imeli podobne izkušnje in od katerih se je ena ukvarjala z različnimi pristopi v zdravlilstvu. Oseba je še povedala, da je ključno vlogo v tem procesu, predvsem za njeno motivacijo, igrala okoliščina, da se je imela za kaj boriti, namreč za svoje družinske člane, v zvezi s katerimi je obstajala nevarnost prekinitve stikov.

Dosedanje delo – predvsem pri »facilitiranju«¹³ dela podpornih skupin za slišalce glasov – nam je dajalo občutek smiselnosti in vrednosti. Seveda predvsem zato, ker so takšne občutke izražali člani, ki so prihajali na srečanja skupin. Skozi delo skupin smo poskušali uresničevati tudi nekatere specifične teze in predpostavke gibanja Hearing voices in bili pri tem v veliki meri uspešni, pri nekaterih specifičnih usmeritvah (npr. da je možno in potrebno izluščiti vsebinski pomen glasov) pa smo bili manj uspešni oz. smo bili pri nekaterih članih priča uresničevanju teh predpostavk, vendar verjetno ne zaradi delovanja skupin. Naučili smo se, da je za to (spremembo pogleda in razumevanja svojih glasov) praviloma potrebno dolgo trajno in intenzivno delo, verjetno tudi s poudarkom na individualnem delu v kontekstu varnega odnosa, predvsem pa v »pravem času«, merjenem po življenjskih okoliščinah in naravnostih osebe, ki sliši glasove. Podporne skupine in širši družbeni angažma, ki smo mu rekli »proizvodnja smisla«, lahko predstavljata dobrodošel kontekst in spodbudo za iskanje takega »pravega časa«.

LITERATURA

- Aleman, A. in Larøi, F. (2009). *Hallucinations. The science of idiosyncratic perception*. Washington: APA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC in London: American Psychiatric Association.
- Baker, P. (2013). The Hearing Voices Movement: Has it Really Been 25 years? Pridobljeno s <https://www.madinamerica.com/2013/05/the-hearing-voices-movement-has-it-really-been-25-years/>.
- Brglez, L. (2016). Svet, ki se sliši. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Dekleva, B. (2015). Pojavnost slišanja glasov in odnos slišalcev do njih. *Kairos*, 9(4), 43–68.
- Brglez, L. in Dekleva, B. (2014). Slišanje glasov skozi slikovno gledališče. V A. Grobelšek, (ur.), *Tokovi stroke: zbornik povzetkov/6. slovenski kongres socialne pedagogike*, Rogla, 10.–12. oktober 2014. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko, 41.
- Brglez, L. in Košan, H. (2016). Slišanje glasov s tehnikami gledališča zatiranih. V B. Petrovič Jesenovec, *6. kongres socialnega dela*,

¹³ Glej opombo 5.

- Konstruktivno SD kot gibalno soustvarjalnega odnosa*. Ljubljana: Fakulteta za SD Univerze v Ljubljani, 14.
- Cooke, A. (ur.). (2014). *Understanig Psychosis and Schizophrenia: Why people sometimes hear voices, believe things that ither find strange, or appear of touch with reality, and what can help*. Pridobljeno s <http://www.bps.org.uk/networks-and-communities/member-microsite/division-clinical-psychology/understanding-psychosis-and-schizophrenia>.
- Corstens, D., Longden, E., McCarthy-Jones, S., Waddingham, R. in Thomas, N. (2014). Emerging Perspectives From the Hearing Voices Movement: Implications for Research and Practice. *Schizophrenia Bullertin*, 40(4), 285–294. Doi: 10.1093/schbul/sbu007. Pridobljeno s http://schizophreniabulletin.oxfordjournals.org/content/40/Suppl_4/S285.full.
- Corstens, D., May, M., Longden, L. (2015). Pogovor z glasovi. *Kairos*, 9(4), 103–116.
- Hall, W. (2016). *Vodnik za opuščanje uporabe psihiatričnih zdravil v skladu z načeli zmanjševanja škode*. Ljubljana: Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice : Šent – Slovensko združenje za duševno zdravje : Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda ; [Škofja Loka] : Mesto znanja - Društvo za izobraževanje in svetovanje ; [Ilirska Bistrica] : Zavod Moja pot – Zavod za psihoterapijo in svetovanje.
- Intervoice. (b.d.). *Find a group*. Pridobljeno s <http://www.hearing-voices.org/hearing-voices-groups/find-a-group/>.
- Luhrmann, T. M., Padmavati, R., Tharoor, H. in Osei, A. (2014). Differences in voice-hearing experiences of people with psychosis in the USA, India and Ghana: interview-based study. *The British Journal of Psychiatry*. DOI: 10.1192/bjp.bp.113.139048.
- McCarthy-Jones, S. (2012). *Hearing voices. The histories, causes and meanings of auditory verbal hallucinations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melbournska deklaracija o slišanju glasov. (b.d.). Pridobljeno s <http://www.slišanjeglasov.si/Melbourne.html>.
- Možina, M. (2016). Psihiatrična zdravila: kdaj so koristna in kdaj so lahko škodljiva. V W. Hall, *Vodnik za opuščanje uporabe psihiatričnih*

zdravil v skladu z načeli zmanjševanja škode. Ljubljana: Društvo Kralji ulice in drugi, 47-52.

Randall, R. in Southgate, J. (1988). Skupinska dinamika v skupnosti ali Ni treba, da so vaši sestanki tako neznosni. Ljubljana : Zveza kulturnih organizacij Slovenije : Višja šola za socialne delavce.

Škraban, J. (v tisku, a). »Preveč informacij za mojo mlado glavo«: Živeti po prvi psihotični epizodi. *Kairos*.

Škraban, J. (v tisku, b). Raziskovalec znamenj: Antropološki pogled na izkušnje znamenj, glasov in videnj. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 57 (1–2).

The Icarus project. (2015). *Prijateljstvo je najboljšo zdravilo: vodič za ustvarjanje skupnostne mreže podpore za duševno zdravje*. Ljubljana: Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice : Šent - Slovensko združenje za duševno zdravje : Ozara Slovenija, Nacionalno združenje za kakovost življenja : Sonček - Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije : Novi Paradoks, Slovensko društvo za kakovost življenja : Društvo Altra - Odbor za novosti v duševnem zdravju: Humana - Združenje svojcev pri skrbi za mentalno zdravje.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JUNIJA 2017

TVEGANJA OB PREHODU IZ IZVENDRUŽINSKE VZGOJE V SAMOSTOJNOST

55

RISK FACTORS OF AGEING OUT OF CARE

Ina Kreft Toman, mag. soc. ped.

Stanovanjska skupina Rdeča kljuka, ZVI Logatec,

Tržaška 63, Logatec

ina.kreft@guest.arnes.si

POVZETEK

Članek obravnava povezave med odraščanjem v izvendružinski vzgoji in brezdomstvom. Osredotoča se na obdobje prehoda v samostojnost in na posebnosti osamosvajanja iz izvendružinske vzgoje. V drugem delu predstavi izsledke kvalitativne raziskave na osnovi osmih intervjujev oseb, ki so imele tako izkušnjo odraščanja v izvendružinski vzgoji kot tudi izkušnjo brezdomstva. Predstavljeni so izsledki s področja značilnosti odraščanja, posebnosti obdobja prehoda v samostojnost ter varovalnih in ogrožajočih dejavnikov.

KLJUČNE BESEDE: *marginalne skupine, izvendružinska vzgoja, brezdomnost, prehodne nastanitvene možnosti, mladi, ki zapuščajo izvendružinsko vzgojo*

ABSTRACT

The article researches links between growing up in state care and homelessness. It focuses on the period and particularities of ageing out of care. In the second part it presents the results

of qualitative research. Eight people who had been both in state care and homeless were interviewed. The results concerning specifics of growing up, particularities of the period of reaching independence and both risk and protective factors are presented.

KEYWORDS: *marginal groups, out of family care, homelessness, temporary transient accommodation, care leavers*

IZVENDRUŽINSKA VZGOJA IN BREZDOMNOST

Mladi, nameščeni v izvendružinski vzgoji, imajo streho nad glavo in v najožjem pomenu brezdomstva niso na cesti. Na prvi pogled torej niso brezdomni, toda podrobnejši pogled skozi prizmo širšega razumevanja brezdomstva kot pojava kaže, da odgovor ne more biti tako enoznačen. Tako brezdomnost kot izvendružinska vzgoja sta družbena pojava. Oblikuje in definira ju njuna družbenost, povezanost z drugimi sistemi, ki z njima soobstajajo. Tipologija ETHOS (Evropska tipologija brezdomnosti in stanovanjske izključenosti, 2006) brezdomnost deli na stanje brez strehe, brez hiše, življenje v negotovih razmerah in življenje v neprimernih bivališčih. Tako zajame celoten spekter pojava brezdomnosti: od ljudi, ki živijo pod milim nebom, preko oseb v negotovih bivališčih pa vse do posameznikov v različnih institucijah, ki morda zunaj institucije nimajo zagotovljenega bivališča. Brezdomnost ni trajno stanje, temveč spreminjajoč se proces, v katerem posameznik drsi med različnimi oblikami brezdomstva in iz brezdomnosti v »domnost«. Dom je prostor, kjer si doma, se počutiš varnega, lahko zadovoljuješ željo po intimi, samoti, prostor srečanja z drugimi in socialnih stikov ipd. Dom je mnogo več kot le streha nad glavo. V luči tega lahko na morebitno brezdomnost uporabnikov sistema izvendružinske vzgoje pogledamo iz drugega zornega kota.

OTROCI IN MLADOSTNIKI V IZVENDRUŽINSKI VZGOJI

Gre za skupino otrok in mladostnikov, ki prihajajo iz družin, v katerih jim niso bile zagotovljene ustrezne razmere za zdrav razvoj in imajo pogosto posledice na čustvenem, vedenjskem in socialnem področju. Če vzamemo za primerjavo podatke Statističnega urada RS za leto 2013, je bilo v domsko oskrbo v devetindvajsetih domovih vključenih 1332 otrok s posebnimi potrebami. Od tega je bilo v enajstih zavodih – v dveh mladinskih domovih, v vzgojnih zavodih in v prevzgojnem domu – 410 otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, med njimi 157 deklet. V tem letu jih je 177 zapustilo zavod in 141 od teh se jih je vrnilo k staršem, skrbnikom in rejnikom. Za primerjavo lahko pogledamo podatke iz let 2009 in 2011. Iz njih je razvidno, da se visok delež mladostnikov, ki se iz zavodov vračajo domov, ni bistveno spremenil. 77,7 % mladih v letu 2009 in 79,1 % v letu 2011 (SURS, b. d.). Kam se torej vračajo?

Najaktualnejša raziskava mladostnikov in otrok v zavodski namestitvi je bila izvedena v okviru doktorske disertacije Mitje Krajncana z naslovom Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode (2003). K razumevanju problematike vračanja v domače okolje prispeva podatek o primernosti stanovanja, v katerem je mladostnik doma. Ocenjujejo, da jih približno 40 % doma živi v podpovprečnih, neustreznih razmerah. Dobra polovica živi v ustreznem in samo 3 % v nadpovprečnem stanovanjskem okolju. Iz tega lahko sklepamo, da se jih 40 % tudi vrača domov v neustrezne razmere za bivanje, če se stanovanjska slika v času otrokovega bivanja ne spremeni (prav tam). Ključen je tudi podatek, s kakšnimi težavami so se in se še srečujejo v matični družini. Krajncan (prav tam) ugotavlja, da je bilo 80 % družin že pred oddajo v vzgojni zavod v stiku s CSD. Pogosto so v obravnavi ali prejemniki pomoči tudi sorojenci, del družin pa je bil prejemnik pomoči že v prejšnji generaciji. Navaja dejavnike težav v družini: negativne identifikacijske dejavnike, vzgojno nemoč staršev, neodgovoren odnos staršev do otrok, dvotirna vzgoja, brez zahtev in spoštovanja, sovražen odnos staršev do otroka, odklanjanje otroka in čustvena hladnost staršev, odsotnost podpore staršev šoli in

prezahtevna starševska vzgoja (prav tam). Podobno družine oriše Koboltova (2002, str. 187–188): »Splošno spoznanje je, da družine, iz katerih so otroci oddani v različne oblike zavodske vzgoje, ne zmorejo zadostiti otrokovim razvojnim potrebam. Roditelji so v starševski vlogi negotovi, kaotični, nestabilni, preobremenjeni z lastnimi partnerskimi, čustvenimi, delovnimi, socialnimi in materialnimi problemi. Pogosto so tudi sami odraščali v neurejenih družinskih razmerah in niso dobili primerne dote, ki bi jim v starševski vlogi omogočila ustreznejše ravnanje.«

Otroci in mladostniki, nameščeni v izvendružinski vzgoji, večinoma izhajajo iz družin, ki jim niso sposobne nuditi varnosti in opore ter so prej del težav kot rešitve. Tako lahko sklepamo, da je del njih potencialno brezdomnih oziroma (povedano drugače) nimajo možnosti za vračanje v funkcionalno okolje. Ni pa še postavljena metodologija ocene ogroženosti oziroma načina, kako oceniti, kolikšen del teh mladih je potencialno ali dejansko brezdomen (Dekleva, Filipovič Hrast, Nagode, Razpotnik in Smolej, 2010). Zgovoren pa je podatek, da je 28 % vseh anketiranih brezdomnih oseb na področju Ljubljane imelo izkušnjo odraščanja v vzgojnem zavodu, mladinskem domu ali prevzgojnem domu (Dekleva, 2014a). Za primerjavo: Robinson (2008) povzema ugotovitve raziskav v Veliki Britaniji, iz katerih je razvidno, da je nekje med 20 % in 50 % mladih brezdomnih imelo izkušnjo izvendružinske nastanitve. To je pomembno višji odstotek, saj je bil le 1 % splošne populacije mladih v oskrbi (Clephan in Evans, 2000, prav tam).

POSEBNOSTI OSAMOSVAJANJA MLADIH V IZVENDRUŽINSKI VZGOJI

Tveganja ob prehodu v odraslost so v primerjavi s časom prehoda njihovih staršev danes večja za vse mlade (Ule, 2002; Leskošek, 2002). Ob odhodu iz izvendružinske vzgoje se od mladih pričakuje, da so popolnoma samostojni v letih, ko je večina njihovih vrstnikov še doma in v okrilju matične družine in ko systemske okoliščine – slaba dostopnost stanovanj, brezposelnost in podaljšan čas mladosti – tega ne omogočajo (Berrick in Lee, 2014; Pinkerton, 2008;

Ule, 2002). Ob tem so mladi v izvendružinski vzgoji v slabšem začetnem položaju od vrstnikov iz funkcionalnih družin, saj prihajajo iz neprimernih družinskih razmer in pogosto nosijo s seboj čustvene, duševne in fizične posledice. Obenem pa je odraščanje v izvendružinski vzgoji pomembno drugačno od odraščanja v funkcionalni družini. Otroke pogosto selijo iz namestitve v namestitev, kar onemogoča dobre navezave in varnost (Berrick in Lee, 2014). Otroci, ki so bili v oskrbi, so imeli v primerjavi z vrstniki, ki niso bili v oskrbi, bistveno slabše uspehe na področju izobrazbe, zdravja in splošnega dobrega počutja v odraslosti. Raziskave so pokazale nevarnost socialne izključenosti, ki se je kazala v višjih možnostih za slabše poklicne kvalifikacije, prezgodnje starševstvo, brezdomnost, nezaposlenost, moteče vedenje in duševne težave (Munro in Stein, 2008). Potrebno je dodati, da ne gre zamenjevati vzroka s posledicami. Vrstniki iz nefunkcionalnih družin, ki niso bili nameščeni, so se ob prehodu v samostojnost odrezali bistveno slabše kot tisti, ki so bili nameščeni (Simon, 2008). Namestitev lahko pomembno dobro vpliva na življenjski potek, obenem pa izsledki kažejo, da nekateri potrebujejo posebno pomoč za uspešno osamosvojitev.

Odgovori na težave ob prehodu v samostojnost so individualni in sistemski. Pristopa se ne izključujeta, temveč se dopolnjujeta (Berrick in Lee, 2014; Stein, 2008). Z vidika posameznika odgovore iščejo v opolnomočenju. Berrick in Lee (2014) predlagata pristop na osnovi »identitetnega kapitala« (»identity capital«; Cote, 1996, v Berrick in Lee, 2014). Identitetni kapital je posameznikov vložek v gradnjo identitete oziroma skupek z identiteto povezanih sredstev, ki jih je pridobil. Oprijemljiva sredstva identitetnega kapitala so tista, ki so na zunaj vidna in omogočajo vstop v družbene sisteme: človeški, socialni in materialni kapital. Neoprijemljiva pa so sredstva znotraj posameznika, kot so zrelost, sposobnost samoobvladovanja in usmerjanja, sprejemanje odgovornosti za odločitve in zaupanje vase. Poudarjata, da obdobje prehoda v samostojnost poleg pasti prinaša tudi možnosti, saj je to čas, ko lahko mladoštnik oziroma mladi odrasli dobro zastavi svojo pot in se bori z izzivi prihodnosti. S terminom »stabilen prehod« (ang. *stable transition*) poimenujeta prehod iz izvendružinske vzgoje v samostojnost, pri katerem posameznik ostane povezan: npr. ima stanovanje,

zaposlitev, je vključen v šolanje (Berrick in Lee, 2014). Stein (2008) opiše značilnosti stabilnega prehoda, pri čemer ugotavlja, da bi morali biti prehodi v samostojnost izvedeni zlagoma in znotraj primerno dolgega časovnega obdobja. Tisti, ki so se uspešneje osamosvojili, so imeli stabilno namestitev in so prejemali kakovostno skrb, zaradi česar so lahko vzpostavili tople nadomestni odnos s pomembno odraslo osebo. Na voljo jim je bila nadaljnja skrb in s tem večji občutek varnosti ter znatno večje možnosti za šolski in poklicni uspeh. Na uspešnost v odrasli dobi sta pomembno vplivala pozitivna identiteta in šolski oziroma poklicni uspeh (prav tam). Drugi vidik pa je sistemski, kjer se rešitve iščejo znotraj sprememb v družbi in omogočanja novih oblik bivanja. Primeri pristopa sistemskih rešitev so prizadevanja FEANTSA za enotno pojmovanje področja brezdomstva in predlogi za spremembe v politikah posameznih držav in politike na evropski ravni (Ending Homelessness, 2010), programi nastanitvene podpore (Dekleva, 2014b; Dekleva in Razpotnik, 2010).

NAMEN IN METODA DELA

Namen raziskave¹ je bil poiskati morebitne povezave med odraščanjem v izvendrugiški oskrbi – vzgojnem zavodu, stanovanjski skupini, rejništvu – in izkušnjo brezdomstva. Namen je bil tudi opisati izkušnjo uporabnikov in jo ovrednotiti v širšem kontekstu vprašanja, koliko je prehod mladih iz varstva pod državnim okriljem v samostojnost varen. In končno, ali obstaja potreba po prehodnih oblikah bivanja in dela pred popolno samostojnostjo; če obstaja, kakšne možnosti mehkejšega prehoda bi jim lahko bile na voljo?

V polstrukturiranih intervjujih je sodelovalo osem posameznikov, ki so imeli izkušnjo odraščanja v izvendrugiški vzgoji kot tudi izkušnjo brezdomnosti. Med njimi je ena ženska in sedem moških. Stari so bili od 21 do 52 let. Njihove izkušnje z izvendrugiško vzgojo

¹ Raziskava je bila izvedena v okviru magistrskega študija. Kreft Toman, I. (2016). *Odraščanje v izvendrugiški vzgoji kot dejavnik brezdomstva*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

so pokrivalo področja vse od rejništva do mladinskega doma, kriznega centra, stanovanjske skupine in vzgojnega zavoda (**TABELA 1**). Ostale institucije, kjer so bili nastanjeni kot odrasli ali starejši mladoletni, so bile psihiatrična bolnica, materinski dom in varna hiša, stanovanjska skupina za odrasle in zapor. Z njimi sem vzpostavila stik namensko, preko društva Kralji ulice ali referenc drugih zaposlenih na podobnih področjih. Ugotavljam, da gre za specifično in težko dostopno skupino. Izbrala sem kvalitativni pristop in znotraj te metodo odprtega kodiranja (Mesec, 1998). Raziskovalna vprašanja so bila: Katera so kritična področja posameznikovega spoprijemanja z razvojnimi nalogami in zahtevami

TABELA 1: Predstavitev vzorca po spolu, starosti in izkušnjah bivanja v instituciji

moški G	moški B	ženska S	moški H
21 let krizni center stanovanjska skupina vzgojni zavod	22 let rejništvo	29 let mladinski dom krizni center materinski dom	31 let vzgojni zavod
moški C	moški A	moški M	moški N
39 let stanovanjska skupina za odrasle hospitaliziran	37 let vzgojni zavod (OŠ in SŠ) zapor (2)	42 let rejništvo mladinski dom	52 let rejništvo

življenja (nadaljnje šolanje, stanovanje, služba ipd.) v trenutku odhoda iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje?; Kako intervjuvanci ocenjujejo pomoč, ki so jo v času osamosvajanja dobili s strani institucij in kakšne so bile časovne značilnosti nudenja pomoči?; Kako intervjuvanci ocenjujejo pomen svojih institucionalnih obravnav in kakšne so bile po mnenju intervjuvancev koristi in oškodovanosti zaradi bivanja v posameznih institucijah?; Kateri so bili značilni trenutki in okoliščine, v katerih so iz domnosti zdrsnili v brezdomnost, ter kakšne so bile med intervjuvanci značilne

razlike glede na spol, starost, vrsto in čas obravnave ipd.? Kode II. reda, pridobljene po kodiranju, so: osebni podatki, prehod, na cesti, odnosi z drugimi, delo, institucija, stanovanje, družina, osamljenost, začaran krog, nasvet (izboljšave sistema), vizija, pomoč ter koristne in škodljive lastnosti.

IZSLEDKI

V raziskavi sem sledila osmim življenjskim zgodbam, da bi raziskala in poglobila razumevanje značilnosti prehoda iz institucije v samostojno življenje. Zgodbe, ki so mi jih povedali, so med seboj različne, tako kot so različni intervjuvanci. Stari so bili od 21 do 52 let, prihajajo iz različnih okolij in so bili nameščeni v različnih oblikah izvendružinske vzgoje. Trije so bili oddani v rejništvo tik pred ali v času osnovnega šolanja. Dva sta bila v tem času nameščena v mladinski dom in eden v vzgojni zavod. Štirje so bili v času mladostništva nameščeni v stanovanjsko skupino ali vzgojni zavod, od tega trije v prvo namestitev.

ODRAŠČANJE V IZVENDRUŽINSKI VZGOJI

Vsi so v obdobju odraščanja bivali v institucijah, na podlagi česar lahko sklepamo, da so potrebovali pomoč pri odraščanju in spremembah vedenja ter da jih je bilo potrebno umakniti iz matične družine zaradi zagotavljanja ustreznih pogojev za razvoj. To sovпада z ugotovitvami raziskav (Krajncan, 2003), da otroci in mladostniki v institucije prihajajo iz nefunkcionalnega okolja. Vsi intervjuvanci so omenjali neprimerne razmere za rast in razvoj v matični družini. Dva navajata kot razlog odhoda v rejništvo slabe gmotne in stanovanjske razmere ter smrt sorodnika, ki je zanju skrbel. Oba sta bila oddana v rejništvo okrog 6. leta starosti, zato drugih podatkov o morebitnih težavah v družini nimamo. Tisti, ki so bili oddani kasneje, pa opisujejo neprimerne vzgojne pristope staršev, alkoholizem in nasilje v družini.

Je blo zajeban, v zelo zajebanih razmerah. Ja pol k sem bil sam z mamo, k je že fotr šel, me je velikokrat ven vrgla, sem stanoval čez

avtocesto, u gmajni, k so govoril da je moj »place« kao. Ja, to se je začel tam okoli 12, 13 let, 14. Pol se je pa stopnjeval, ne. Tko velikokrat me je zunaj pustla ... tko brez jest pa take fore tk o... saj nismo imel, ni se znajdla no sama dober...

V pričujočih intervjujih se časovno trajanje namestitve giblje od dveh do dvanajst let. Odraščanje v izvendružinski vzgoji se razlikuje od odraščanja v družini, saj ima bivanje v instituciji bistveno drugačne značilnosti. Vsi intervjuvanci so pripisali pomen dejstvu, da so deloma odraščali izven družine. Od petih nameščenih v institucije sta dva izrazila v splošnem zadovoljstvo, trije pa na namestitve gledajo kot na pretežno neugodno izkušnjo. Med varovalnimi dejavniki so imenovali zaključeno šolanje, pridobitev poklicnih spretnosti in osvojene delovne navade.

Dobrga je blu dost ... Mojster je men dost pomagal. Z znanjem svojim. Da me je nauču poklica. Te mojstrske veščine mi je dal ...

Na strani oškodovanosti so omenjali veliko priložnosti za učenje škodljivih vedenj: kajenja, prezgodnjih spolnih odnosov, kriminala.

Ni da je blo slabo notr. Sam tm marsikdo zgubi nedolžnost, začneš kadit recmo. To so samo ene od teh grdih navad recmo. To se je recmo tud men začelo dogajat. Začela sm kadit tam, zgubila sem nedolžnost tud tm ...

Od vseh intervjuvancev se je le eden iz izvendružinske vzgoje vrnil domov. Po podatkih se več kot 77 % otrok iz namestitev vrača domov (SURS, b. d.). Na osnovi tega sklepam, da sem v vzorcu zajela skupino najbolj rizičnih posameznikov, ki zapuščajo izvendružinsko vzgojo, kar potrjuje tudi to, da so kasneje postali brezdomni. Podatek se sklada z ugotovitvami raziskave Problematika brezdomstva v Ljubljani, kjer so bili zbrani podatki tudi o nekaterih težje dostopnih in bolj rizičnih skupinah. Na osnovi rezultatov so ugotovili, da so ogrožajoči dejavniki pomembno pogostejše prisotni pri mlajših brezdomcih, pri tistih, ki so bili bolj zgodaj potisnjeni v brezdomstvo, pri uporabnikih drog in tistih, ki imajo težave v duševnem zdravju (Dekleva, 2008). Podobno Robinson (2008) ugotavlja, da mladi brezdomni prihajajo iz disfunkcionalnih družin in se po prvem odhodu iz družine ne želijo več vrniti. Omenjeni rizični dejavniki – disfunkcionalne družine, zgodnje brezdomstvo,

prisotnost odvisnosti in težav v duševnem zdravju ter onemogočena vrnitev v matično družino – so prisotni v vzorcu raziskave.

OBDOBJE PREHODA V SAMOSTOJNOST

Intervjuvanci so bili kot mladostniki ob prehodu v samostojnost soočeni s težkimi izzivi. Eden od osmih se je uspešno osamosvojil, saj je ob zaposlitvi dobil stanovanje v času socialistične ureditve. Soočal pa se je z izzivom socialne izključenosti, saj ni imel nobene odrasle osebe, na katero bi se lahko obrnil, in tudi ne socialne mreže. Izmed ostalih imata dva zaposlitev in bivališče, vendar gre za začasne rešitve. Dva sta ostala na cesti zaradi neuspelega osamosvajanja; enega je na cesto postavila rejnica po polnoletnosti in izgubi zaposlitve, drugi pa je šel iz zapora na cesto. Dva sta ostala v mladosti sama doma zaradi odhoda matere. Prepuščena sama sebi sta se po svoje znašla oziroma ne znašla.

V času osamosvajanja na voljo niso imeli sistematičnih prijemov in rešitev. Niso imeli niti podpore družine ali bližnjih oseb:

Pol pa greš tja pa vprašaš, pol pa vsi pravijo, kako je to, pa saj bi te mogla famijija podpret. Samo tm, kdo me bo podprl? Saj mene tud dans noben ne podpira ... Noben. Kar mogoče je to dobr zame

Nekateri so imeli na voljo pogovore v centru za socialno delo, nekateri pa tudi tega ne. Z vzgojnimi institucijami in rejniškimi družinami niso ostali v stiku. Podobno ugotavlja Praznik (2011) na primeru devetih mladostnikov, ki so se osamosvojili iz stanovanjske skupine v odraslost, da so nekaj pomoči prejeli, a še zdaleč ne zadosti. Intervjuvanci so ob opisovanju potreb po pomoči, ki so jih imeli ob odhodu iz izvendružinske vzgoje, največ pomena dali konkretni materialni pomoči v obliki bivališča in pomoči pri iskanju zaposlitve.

Meni svetovalna iz centra ni nč pomagala. Ona je mene sam kot en psiholog ene besede spraševala. Nč, da bi mi kej koristnga nardila. Da bi mi kej, da bi me napotila sem ali pa ke

Kaj sem rabil? Rabil sem samo streho nad glavo. Če imaš streho nad glavo, potem je dosti lažje v bistvu. Če imaš kje spat, če imaš posteljo, da nisi v šotoru ali v avtu, to je že veliko. Pa da se uležeš in imaš svoj mir, da počiješ od vsega. Če si zunaj, pa ne moreš nikamor, zmerom kje kdo

pride, zmerom je karkoli. Da imaš svoj mir. Stanovanje recimo, to je po moje prvo, kar človek rabi. Potem vse pride samo od sebe ...

S svetovanjem imajo nekateri slabe izkušnje, češ da je samo sebi namen in jim ni bilo v pomoč:

Sam oni /CSD/ so bolj ... oni tko k je uradno, ti lohk pomagajo, ostalo se morš pa bol sam znajdt. Oni ti lohk pomagajo te papirje za socialno zrihtat, ostalo pa pol morš sam. Tam je itak vseen, a hodš na te pogovore al pa ne hodš. Isto ti je. Sam morš delat na tem, če veš, kakšen plan maš, delat na sebi ...

Drugi pa vidijo nadaljnje spremljanje tudi kot možnost opore:

Veš, kaj bi rabu? Enga človeka, k bi me poslušal mal, pa bi se z mano ukvarjal. K bi mi znal svetovat pravilno, pa tud z mano mi pokazal vztrajnost. K bi vidu v njemu vztrajnost, da se z mano toliko časa ukvarja. Pa da mu ni vseeno. Ja, pismu, saj te kr potegne. Sej mulota pa sploh potegne, k ne ve, kr podzavestno ga potegne. In bi me potegnl, zihr, na pozitivno ...

Potrebe posameznikov ob odhodu se razlikujejo, zato bi bilo smotno oblikovati tipologijo mladostnikov ob prehodu. Tako tipologijo oblikuje Stein (2008), ki je posameznike na prehodu razdelil na tri skupine. Prvi so pripravljeni na uspešen odziv (moving on) in potrebujejo le malo spodbude ali pa še tega ne. Drugi so preživeli (survivors) posamezniki, ki so po odhodu iz nastanitve pogosto izkusili nezaposlenost, slabe in ne-varne zaposlitve, brezdomnost ter imeli težave pri navezovanju osebnih in poslovnih stikov. Sebe vidijo kot bolj odrasle in samostojne, obenem pa so uporabniki več storitev pomoči. V zadnji skupini so tisti, ki komaj shajajo (struggling). Posamezniki v tej skupini so imeli za sabo najtežje izkušnje iz preteklosti in jih niso zmogli predelati. Največkrat so menjali namestitve in imeli čustvene ter vedenjske težave in težave v šoli že pred namestitvijo. Pogosto niso uspeli navezati dobrega stika s sorodniki, skrbniki ali drugim pomembnim odraslim. Pogosto so namestitve zapustili nenadno in zgodaj. Zanje je oblikovanje ustrezne pomoči največji izziv (prav tam). Ugotavljam, da bi podobna tipologija lahko prišla prav pri odločanju o dejanskem ukrepanju.

Ob vsem povedanem o pomoči ob prehodu pa ostaja dejstvo, da bo del mladostnikov pomoč zavrnil. Kar je povsem legitimno,

obenem pa izpostavlja pomen mest pomoči, ki so na voljo kadar-koli in ne le ob prehodu v samostojnost.

VAROVALNI IN OGROŽAJOČI DEJAVNIKI

Intervjuvanci so omenjali varovalne in ogrožajoče dejavnike. Med lastnostmi, ki so jim bile v pomoč, so izpostavili vztrajnost.

To, da sem zelo vztrajen, da ne obupam kar tako in da je še veliko groznih stvari na tem svetu, kakor so bili moji problemi ... Life its not about how hard you hit its about how you can get hit and keep moving forward ...

Ponosni so na svoje sposobnosti znajdenja in spretnosti preživetja.

Ja in sama se borim za vse, tud isto za otroke, za stanovanje, za vse se sama borim. Čeprav za službo isto ...

Bi se vedno znajdu, če bi mogu na tako pridt, bi se vedno znajdu ... Če bi se mogu ponižat, bi se tut ponižal, bi šu tut hitr kaj delat ...

Pa me dons sprašujejo povsod, rečmo v zaporu, v unem, kako že ... uklonilnem, k sm delal pritožbo, da me spustijo, me sprašuje, kaj mam za en faks narjen. Pa ene dva, tri življenjske fakse, a je dost, pa mal sem bral ...

Med varovalnimi dejavniki omenjajo dobre navade, kot so osebna higiena in dobre delovne navade. Po drugi strani pa jim slabe navade otežujejo življenje.

Eh, jaz pa od majhnega jo kadim (travo), od desetega, pri enajstih ...

Ene pol leta sem kr dober drinkal no... sem kar dober drinkal in potem ko sem se začel se zapuščat higiensko pa tako naprej... sem pa začel, sem se pa mal zamislil no ... k sem že sam sebe vohal ne ... recimo pa ljudje so se zgražal, videl sem njihove obraze ne in to je mene... to je men dal orng misliti no...

V pomoč jim je dobro poznavanje sebe in drugih.

Jaz se znam dobr vživet v vsazga. Ne vem, neki mam v sebi, k še dolg ne bom pogruntal, kaj je to. Neko nadnaravno moč. Ne vem. Jaz grem po ulci pa folk vidm, jaz mu kar v obraz povem. Take pa take volje si dons, pa ker grem pa hodm naprej ...

Poznavanje sebe lahko vodi v spreminjanje, predvidevanje škodljivih posledic in s tem posledično k boljši samokontroli.

Tko kako bi rekel, pa tudi znam se ... znam nase gledat, da ne bom preveč zapadel al pa ne bom a veš kakšne stvari naredil... ker me lahko recimo nesreča doleti al kaj jaz vem ... v bistvu znam mal naprej premisliti že ...

Vidik poznavanje sebe je poznavanje svojih čustev in sposobnost kontrole. Jeza je primer čustva, ki ga je potrebno znati obvladovati.

Ja. Saj se skoz nabira. Pol pa udari ven /jeza/... Saj greš tja v naravo, v gozd, s palico kej usekaš, pa gre to ta energija ven iz tebe. Jo pustiš v gozdu, ne rabiš tuki enga nalomit ...

Ja, ko sem bil brezdomec tam, pa sem tudi kaj vpil. Sam s sabo sem se pogovarjal. Itak sem bil sam pa itak sem imel pun kurac vsega. Povsod so me zajebovali. Potem sem bil še bolj jezen. Že tako si jezen, ko nimaš kje, potem pa še posledično to (prisilna hospitalizacija) ...

Nekaterim je v pomoč vera, tako vase kot v Boga.

Mhm ... mislim da mi to /vera/ da ogromno v bistvu energije, pa tudi nekaj ... khm ... varnega se počutim ...

In ne nazadnje upanje v prihodnost.

Verjetno zato, ker sm tok življenja trpu, da se ti more pol življenje na bolj obrnt. Enaindvajset let sm trpu, zdaj bi mogu sam še uživat (smeh) ...

Nekateri si želijo osebnega miru.

Jst? Svoj mirn življenje. Da bi blo po moje. Samo mir ...

Imel bi svojo kmetijo, pridelek, svoje živali. Prodajal bi jih in to je to. Živiš v šumi. Vidu sem en ranč, tam, ko smo šli na žurko. Mi je bil ful všeč. En teden sem bil tam. Ful zakon je blo. Vse živo imaš. Tišino. Živali te zjutraj zbudijo ...

Drugi razmišljajo, da bi želeli povrniti dobro in izboljšati svet za druge.

Zdaj tako, da bi pravno pomagal, recimo Kraljem ulice ali pa takim. Tako, da bi pomagal, v bistvu brezplačno. Mogoče da zaslužim toliko, da imam za jest. Nimam neke vizije denarja služiti, pa da bom potem pravnik, pa ne vem kaj. V bistvu bolj pomagat ljudem, to sem si želel. Jaz sem rabil, pa nisem imel, pa vem, kako je to ...

Probu sm vse živo. Pa nč ni dobrega, kokr dobrega narest, zmagat ...

Kot pomoč so omenjali sodelovanje v krožkih in dejavnostih. To izpostavljam, ker se mi zdi pomembno v luči zmanjševanja

sredstev za prostočasne dejavnosti tako v vzgojnih zavodih kot tudi v šolah. Ponos na dosežke pomaga k boljši samopodobi in k boljšim možnostim za uspeh.

Sm najboljši /šahist/... Tko, vsi hočjo z mano. Sam vsi zgubijo ...

Eden od intervjuvancev je izrazil, da mu je bil v veliko pomoč trening borilnih veščin, kjer se je naučil discipline, pozabil na vsakdanje tegobe vsaj med treningom in se družil z vrstniki.

Med lastnostmi, ki jih ovirajo, je postavljanje drugih pred sebe, nesposobnost postaviti se zase, pretirana nesebičnost ter slaba samopodoba.

Za vse se borim pa drugim pomagam, pol pa sebe zanemarjam. Čeprav jaz to vem, sem svesna tega. Ampak delam pa tisto, kar ne bi smela. Tko da sem rekla res, včasih pravijo, da premal gledam nase. Nimam tistga svojga ja ...

Na nč. Kaj čm bit ponosen ...

Izmed vseh dejavnikov mesto posebne pomembnosti zavzemata osamljenost in pripadnost. Tema se je vila skozi vseh osem intervjujev. Edgar in Meert (2005) sta razmejila sedem vrst brezdomstva na osnovi treh vrst izključenosti: fizične, pravne in socialne. Tako fizična kot pravna kategorija sta bolj vidni na zunaj. Socialna izključenost pa je očem skrita, obenem pa še kako pomembna. Ko govorimo o izvendružinski vzgoji, je področje socialne izključenosti področje, kjer so osebe še dodatno ranljive, saj imajo praviloma okrnjene socialne mreže (Kranjčan, 2003; Kobolt, 2002).

Težavne življenjske okoliščine in težko odraščanje pogosto prineseta s seboj težje navezovanje stikov in okrnjeno socialno mrežo. Nimajo družine, prijateljev in socialne mreže.

Zgubit nimam nič. K nimam ne otroke ne familije. Z domačimi so tud slabi stiki ...

Mislim takrat k sem bil tiste 2, 3 leta, dokler se nisem s punco skontal, ma to se mi je zdel, da sem čist odpisan, da me sploh več noben ne pozna in tudi občutek sem imel in tudi videl se je, da ... nisem imel nikogar, nisem imel, bil sem med ljudmi, pa nisem imel nič. Niti pravice, niti nič nisem imel. Nula sem bil ... k da ne obstajam.

Prijateljev imam ogromno, ampak ... saj nekaterim se zaupam, ampak se tako vsakemu po malo, potem pa ne vedo vsega, pa je malo zajebano. Bolj tudi tak zaprt človek sem. Tudi posledično življenje, pa

uno, pa tretje. Sem se odprl, pa spet zaprl, pa sem bil ranjen ... Nimam se kam dat. Kaj bom po šumi lotal gor pa dol ...

Na drugi strani so nekateri našli svojo pripadnost in le-ta jim veliko pomeni.

Tle sem jaz tud ful aktiven član ... sej sedaj 14., 15., k bodo demonstracije, mamu mi tudi štante ...

Ker imamo prvi narodni dom na Slovenskem. Smo ga skvotal. Ga obnavljamo, prebelili smo spodnje dele. Imamo zdaj galerijo, da imamo lahko razstave. Pa dol smo kevder zrihtal. Iz dveh ton železa smo strukture naredili, pa skupaj zašvasali. Potem smo karneval čez Novo mesto organizirali. Eno leto smo delali ko budale. Koncerte smo organizirali. Pet koncertov. Vse zastonj. Vsi drugi so bili plačani, samo mi nič ... Da vem, kaj pomeni, da imaš kaj takega. Tam lahko ustvarjaš, saj ni treba skoz samo pit ...

Zanje je pomembno, da pripadajo, da so sprejeti in se s pripadnostjo identificirajo. Primer želje po pripadnosti je namen vstopa v tujsko legijo, ki ga izrazi z besedami »si njihov«.

Če ustrezaš testom, te kar obdržijo. Za 6 mesecev te zadržijo, da delaš še teste, pa zdravniške. In pol po šestih mescih se oni odločijo. Če si njihov, si njihov. Al greš pa pol domov ...

SKLEP

Prehod iz izvendružinske vzgoje prinaša tveganja in priložnosti. Mladostniki, ki zapuščajo rejniške družine in vzgojne zavode, so v bolj tveganem položaju, z manj priložnostmi in predvsem manj varnostne mreže. Varnostno mrežo v našem območju tvorijo predvsem družina in prijatelji, znanci, socialni stiki mladostnika. Obenem večina mladih ostaja doma do poznih dvajsetih let in se zavoljo okoliščin osamosvaja pozneje. Bivanje v izvendružinski vzgoji pa se zaključi s polnoletnostjo ali pa ob zaključku šolanja. Mladostniki se večinoma vračajo domov, v okolje, ki je prispevalo k temu, da so sploh potrebovali obravnavo. Ob tem sistematične skrbi za prehod v samostojnost ni. Velja pa, da je priprava na samostojnost integralni del programa bivanja. Vendar to področje ni sistematizirano,

predvsem pa ni možnosti za konkretno pomoč v obliki nastanitve ali zaposlitve.

Raziskave in opažanja na terenu kažejo, da je preventiva ključna pri omejevanju brezdomnosti zaradi prehoda iz izvendružinske vzgoje. (Ending Homelessness, 2010) Na podlagi izkušenj iz več evropskih držav Aldanas (2016) v poročilu FEANTSA ugotavlja, da so bolj učinkovite politike držav, ki vsebujejo splošno podporo vsem mladim in vzpostavljajo pogoje za uspeh vseh, ter tiste, ki izvajajo specifične programe poodpustne pomoči za vse ranljive skupine. Poudarja pomen integriranega systemskega odgovora, ki naj vsebuje spekter dejavnosti od preventivnih oblik preko pomoči ob težavah in vse do omogočanja dolgotrajnih varnih oblik samostojnega stanovanja. Če to priporočilo primerjamo s trenutno situacijo, lahko ponovno ugotovimo, da niso izpolnjeni pogoji za preventivno delo. Ne obstaja integriran systemski odgovor, poodpustne pomoči so urejene v različnih institucijah različno in trenutna družbena situacija ne omogoča vsem mladim pogojev za prehod v odraslost, temveč je trend podaljšano bivanje pri starših. Področje poodpustne obravnave ni systemsko urejeno in zato se med institucijami izvendružinske vzgoje in centri za socialno delo vsako leto izgubi del mladostnikov, ki bi jim ob obstoju programov in finančnega ter materialnega zaledja uspelo uspešneje preiti v odraslo dobo. Izkušnje iz tujine potrjujejo, da lahko kakovostni in raznoliki poodpustni programi pomembno pripomorejo k zmanjšanju brezdomnosti in težav mladostnikov, ki se osamosvajajo ob odhodu iz institucij. Težave intervjuvancev ob odraščanju v neprimernem okolju, kopičenje težav in reševanje le-teh ob oddaji v izvendružinsko oskrbo ter neuspešen prehod v samostojnost so primeri, ki kažejo, da je potrebno spremeniti prakso odpustov iz institucij in prilagoditi pomoč spremenjeni situaciji osamosvajanja vseh mladih v družbi.

LITERATURA

Aldanas, M. J. (2016). *Model of youth aftercare: The transition from care into independent adulthood*. Brussels: Feantsa.

- Berrick, J. D. in Lee, C. (2014). Experiences of youth who transition to adulthood out of care: Developing a theoretical framework. *Children and Youth Services Review*, 46, str. 78–84.
- Dekleva, B. (2008). Posebno ogrožene skupine brezdomcev. *Socialna pedagogika*, 12(1), str. 1–18.
- Dekleva, B. (2014a). Brezdomstvo kot posledica neuspešnega prehoda iz izvendružinske vzgoje v samostojno življenje. V A. Grobelšek (ur.), *Tokovi stroke: zbornik prispevkov* (str. 36). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Dekleva, B. (2014b). Nastanitvena podpora v funkciji povečanja dostopnosti varnih in trajnih nastanitev za brezdomne: pilotska evalvacija projekta. *Socialna pedagogika*, 18(1–2), str. 1–24.
- Dekleva, B., Filipovič Hrast, M., Nagode, M., Razpotnik, Š. in Smolej, S. (2010). *Ocena obsega odkritega in skritega brezdomstva v Sloveniji*. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Raziskovanje/porocila/Kon%C4%8Dno_poro%C4%8Dilo_%C5%A1tudije_Ocena_obsega_brezdomstva_v_RS.pdf
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2010). Evalvacija prvega leta delovanja programa nastanitvene podpore v društvu Kralji ulice. *Socialna pedagogika*, 14(1), str. 1–36.
- Edgar, B. in Meert, H. (2005). *Fourth Review of Statistics on Homelessness in Europe: The ETHOS Definition of Homelessness*. Brussels: Feantsa.
- Ending Homelessness: a Handbook for Policy Makers*. (2010). Brussels: Feantsa. Pridobljeno s <http://www.feantsa.org/en/toolkit/2010/10/12/toolkit-ending-homelessness-a-handbook-for-policy-makers?bcParent=27>
- ETHOS - European Typology of Homelessness and housing exclusion* (2006). Brussels: Feantsa. Pridobljeno s <http://www.feantsa.org/spip.php?rubrique175&lang=en>
- Kobolt, A. (2002). Socioterapevtsko delo z družinami. V G. Meško (ur.), *Vizije Slovenske kriminologije* (str. 187–196). Ljubljana: Visoka policijsko-varnostna šola.
- Krajncan, M. (2003). *Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode* (Doktorska dizertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

- Leskošek, V. (2002). Youth Homelessness in Slovenia. V B. Tivadar in P. Mrvar (ur.), *Flying over or falling through the cracks? Young people in the risk society* (str. 106–112). Ljubljana: Urad za mladino RS.
- Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Munro, E. in Stein, M. (2008). Introduction: Comparative Exploration of Care Leavers' Transitions to Adulthood. V E. Munro in M. Stein (ur.), *Young People's Transitions From Care to Adulthood: International Research and Practice* (str. 11–20). UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Pinkerton, J. (2008). States of Care Leaving: Towards International Exchange as a Global Resource. V Munro, E., Stein, M. (ur.), *Young People's Transitions From Care to Adulthood : International Research and Practice* (str. 241–257). UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Praznik, S. (2011). *Viri pomoči in opor po odpustu iz stanovanjskih skupin* (Magistrska naloga). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.
- Robinson, P. (2008). *Working with young homeless people*. UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Simon, A. (2008). Early access and use of housing: care leavers and other young people in difficulty. *Child and Family Social Work*, 13(1), str. 91–100.
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS) (b. d.). *Podatki o otrocih in mladostnikih v izvendružinski vzgoji*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/>.
- Stein, M. (2008). Young People's Transitions from Care to Adulthood. V E. Munro in M. Stein (ur.), *Young People's Transitions From Care to Adulthood: International Research and Practice* (str. 289–306). UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Ule, M. (2002). Young People in the Risk Society. V B. Tivadar in P. Mrvar (ur.), *Flying over or falling through the cracks? Young people in the risk society* (str. 11–18.). Ljubljana: Urad za mladino RS.

RAZLOGI ZA DANAŠNJE DELOVANJE VZGOJNIH ZAVODOV V SLOVENIJI

73

THE REASONS FOR TODAY'S FUNCTIONING OF
RESIDENTIAL CARE INSTITUTIONS IN SLOVENIA

Nataša Martinjak, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana,
nataša.martinjak@guest.arnes.si*

POVZETEK

Vzgojni zavodi v Sloveniji predstavljajo eno redkih oblik pomoči čustveno in socialno najbolj ranljivim in ogroženim otrokom in mladostnikom, a so kljub temu deležni malo pozornosti. Današnji vzgojni zavodi imajo svojo neposredno zgodovino nastajanja v času po drugi svetovni vojni. Prvo in edino prenovo so doživeli v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja. Namen tega prispevka je z današnje perspektive osvetliti vplive zadnje prenove vzgojnih zavodov z vidika ravnateljev vzgojnih zavodov ter izpostaviti vprašanje pogojev, ki vplivajo na delo v vzgojnih zavodih danes. V raziskavi je sodelovalo 9 od 10 ravnateljev slovenskih vzgojnih zavodov v šolskem letu 2015/16. Izsledki pokažejo, da današnje stanje v vzgojnih zavodih reflektira in pojasnjuje obdobje od prenove do danes. Prenova je pomembno vplivala na takrat številne pridobitve in posodobitve tako prostorsko kot vsebinsko. Ugodni vplivi prenove vzgojnih zavodov so še danes zaznani z vidika normalizacije in vključenosti v okolje, medtem ko so neugodni vplivi zaznani v problemu (ne)ustreznega nameščanja v vzgojne zavode zaradi nikoli dorečene diferenciacije. Dejstvo, da se je prenova zgodila že precej časa nazaj in se mestoma tudi ni

zaključila, se pomembno zatečeno odraža v ne (več) ustreznih pogojih dela, ki zrcalijo nezanimanje za področje in današnjo podobo vzgojnih zavodov v Sloveniji z značilno samoiznajdljivostjo in samoizobraževanjem. Rezultati raziskave prispevajo predloge ravnateljev vzgojnih zavodov kot izboljšave in rešitve glede na aktualno stanje vzgojnih zavodov.

KLJUČNE BESEDE: *pogoji dela v vzgojnih zavodih, prenova vzgojnih zavodov v 80. in 90. letih, ravnatelji vzgojnih zavodov, vzgojni zavodi*

ABSTRACT

Residential care institutions in Slovenia represent a rare way to help and support emotionally and socially vulnerable and threatened children and young people. Despite this they benefit from little dedicated attention. The formation of residential care institutions goes back to the years immediately following the end of the Second World War. The one and only reform and renovation of these institutions was carried out in the 1980s and 1990s. The purpose of this article is to highlight the views of current headmasters on what impacts the last reforms have had as well as expose the conditions that have influenced the work carried out at the residential care institutions. 9 out of the 10 headmasters of Slovenia's residential care institutions in place in 2015/16 were involved in this research. The results show that the state of the residential care institutions today is a reflection and explanation from the time of reforms till now. All the changes enacted in these reforms have had a significant effect on acquisitions, building renovations and updates of the content. To this day all the positive impacts are still seen in normalisation and inclusion of the environment, whereas the negative impacts are known as a problem in (un) fitting placement in residential care institutions due to never discussed differentiation. The fact that the renovations were started a long time ago and in some cases were never finalised reflects the extent to which working conditions are unchanged. It also highlights the lack

of interest for this professional field and today's image of residential care institutions in Slovenia with characteristics of self-resourcefulness and self-education. The results of the research put forward suggestions from the headmasters for the improvement of and solutions to the current situation that the residential care institutions are faced with.

KEYWORDS: *working conditions in residential care institutions, renovation of residential care institutions in the 1980s and 1990s, headmasters of residential care institutions, residential care institutions*

UVOD

Vzgojni zavodi¹ so pogosto predstavljeni in razumljeni kot skrajni, zadnji ukrep (Knorth, Harder, Zandberg in Kendrick, 2008; Kobolt, 2015; Krajnčan, 2006; Skalar, 2000), čeprav so ena redkih oblik pomoči, razvitih z odgovornim namenom izven družinske skrbi za čustveno in socialno najbolj občutljive in ogrožene otroke in mladostnike. Zaradi negativnega prizvoka skrajnega ukrepa do njihove aktualnosti, potrebnosti in ustreznosti morda dobijo manj pozornosti kot ustanove za otroke in mladostnike z drugimi posebnimi potrebami, o čemer govorijo tudi dejstva iz prenovе zavodov za usposabljanje otrok in mladostnikov z različnimi posebnimi potrebami (Skalar, 1992), ki je potekala v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja. Prav tako t. i. Stockholmska deklaracija (Anglin in Knorth,

¹ S pojmom vzgojni zavod mislimo na vse slovenske zavode za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami s področja čustvenih in vedenjskih motenj, kot jih opredeljuje zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007; Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). Sicer imajo posamezni zavodi s tega področja različne nazive: vzgojni zavod, mladinski dom, vzgojno-izobraževalni zavod. Kljub razlikam med vzgojnimi zavodi (npr. v starosti populacije, spolu, organiziranosti izobraževanja, življenja in tem, kdo namešča otroke in mladostnike v vzgojne zavode) imajo vsi vzgojni zavodi skupne temelje v namenu svojega delovanja. Vsi so namenjeni kompenzaciji in korekciji na vzgojno-izobraževalnem področju, socialnem in čustvenem razvoju ter zaščiti otroka in mladostnika z osnovno nego, varstvom in oskrbo (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Breznikar in Krajnčan, 2004).

2004, v Knorth idr., 2008) govori le o negativnih posledicah institucionalne oblike pomoči in jo opredeli kot skrajni ukrep. Vendar pa nekatere med sodobnimi raziskavami (npr. Knorth idr., 2008; de Swart idr., 2012), v katerih so ugotavljali vplive institucionalnih oblik pomoči na otroke in mladostnike, ugotovijo tudi pozitiven vpliv na otrokovo in mladostnikovo psihosocialno funkcioniranje ter institucionalno obliko pomoči otrokom in mladostnikom potrdijo kot pomembno. Kot poudarjata Whittaker in Maluccio (2002, prav tam), bi v korist razvoja področja morali izhajati iz neposploševanja in neomejevanja na negativne posledice ter se opredeljevati do institucionalne oblike pomoči kot ene od oblik izven družinske skrbi za otroke in mladostnike. Iz dosedanjih (redkih) raziskovalnih zanimanj za področje slovenskih vzgojnih zavodov (Dekleva, 1993a, 1993c; Kobolt idr., 2015; Skalar, 1998, 2000; Šelih, 1982; Škoflek, 2006) je razvidno usmerjeno zanimanje za stanje v vzgojnih zavodih v povezavi z njihovo vizijo, razvojem in prihodnostjo. Zabeleženih je tudi nekaj pozivov k analizam konceptov vzgojnih programov, populacije, razmer in uveljavljene prakse v vzgojnih zavodih s hkrtnimi predlogi sprememb (npr. Skalar, 2000; Škoflek, 2005; Kobolt idr., 2015), na katere ni bilo sistemskih odzivov.

V povezavi z ocenjevanjem stanja v vzgojnih zavodih smo želeli preveriti, ali so vzgojni zavodi kot arhetipi obstali v preteklem času in kaj to pomeni za današnjo populacijo otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih. Namen tega prispevka je, da bi z današnje perspektive osvetlili vplive zadnje preнове vzgojnih zavodov z vidika ravnateljev vzgojnih zavodov ter izpostavili vprašanje pogojev, ki vplivajo na delo v vzgojnih zavodih danes. Pogled na današnje stanje vzgojnih zavodov tako dopolnjujemo s pogledom nazaj, v čas, aktivnosti in ideje, ki so pomembna pretekla podlaga in predstavljajo ozadje današnje podobe vzgojnih zavodov. V raziskavi nas je zanimalo, kakšen je z današnje perspektive pogled na zadnjo prenovu vzgojnih zavodov z vidika ravnateljev vzgojnih zavodov in kakšni so njihovi predlogi izboljšav ter rešitev glede na pogoje, ki vplivajo na delo v vzgojnih zavodih danes.

VZGOJNI ZAVODI V PRETEKLOSTI

Zgodovinsko gledano imajo vzgojni zavodi izvor nastanka v skrbi za – iz različnih razlogov – zanemarjene in zapuščene otroke ter mladostnike (Ciperle, 1987). Preteklost vzgojne zavode obremenjuje s sintezo srednjeveških sirotišnic in mladoletniških zaporov, ki imajo skupno zgodovino s penološkimi institucijami (Skalar, 1987, 1995). Današnji vzgojni zavodi v Sloveniji imajo svojo neposredno zgodovino nastajanja v času po drugi svetovni vojni (prav tam). Takratni vzgojni zavodi so delovali v slabih pogojih, v neustreznih zgradbah, daleč od mestnih središč, s slabimi materialnimi pogoji, brez konceptov dela in ustrezne strokovne usposobljenosti kadra (prav tam). Že takrat so bili otroci in mladostniki v vzgojne zavode nameščeni po sklepu sodišč in sklepu takratnih organov socialnega skrbstva, kot velja še danes. V naslednjih 40 letih po drugi svetovni vojni smo sledili postopnemu napredku in spremembam v vzgojnih zavodih, predvsem skozi nekaj adaptacij prostorov, usposabljanje kadrov in izobraževanje iz teoretskih konceptov, ki so pomembno vezani na spoznanja o delu v vzgojnih zavodih. Razprave o značilnostih in potrebah populacije, vključene v vzgojne zavode, so že takrat trčile ob vprašanje prostorskih, materialnih in kadrovskih pogojev (prav tam). Podlago prvim vidnejšim spremembam v pedagoških pristopih na področju zavodske vzgoje pri nas je nastavil eksperiment v Logatcu, ki je potekal v letih od 1967 do 1971 (Skalar, 1987, 2006; Škoflek, 2006; Žugelj, 2011) in s katerim »se je začela zgodnja normalizacija zavodske vzgoje v Sloveniji« (Škoflek, 2006, str. 144). Ena od hipotez eksperimenta je bila, da morata biti življenje in atmosfera v zavodu »čimbolj podobna zunanjim pogojem« (Žugelj, 2011, str. 13). Koncepti dela eksperimenta v Logatcu so postavili temelje vsebinski prenovi in sodobnim pristopom pri delu s čustveno in socialno najbolj ranljivo ter ogroženo populacijo otrok in mladostnikov.

Rezultat še danes edine večje raziskave s področja dela vzgojnih zavodov, ki je bila narejena 10 let po logaškem eksperimentu v letih 1981/82, je elaborat Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Sloveniji (Šelih, 1982). Ta je bila teoretična podlaga za prvo, do danes

edino prenovo vzgojnih zavodov, ki je potekala v okviru prenove zavodov za usposabljanje otrok in mladostnikov z različnimi posebnimi potrebami, ki se je začela leta 1985. Mestoma se je prav na področju vzgojnih zavodov zavlekla celo v to tisočletje in ponekod še danes ni povsem zaključena. Prenova naj bi sledila dopolnitvi mreže in zagotovila pokritost celotne Slovenije, načelom majhnosti zavodov, nepovečevanja obstoječih kapacitet, stanovanjskih organizacijskih oblik – stanovanjskih skupin, dostopnosti, izbire novogradenj v bližini ali v centrih središč, integracije v lokalno skupnost, odprtosti in normalizacije življenja v ustanovah (Dekleva, 1993a; Kobolt, 2015; Skalar, 1987, 2006; Šelih, 1982). To bi lahko bila prenova z veliko začetnico, saj je država takrat edinkrat vzgojnim zavodom namenila sredstva za investicije v smislu prilagoditev arhitektonskih rešitev strokovnim načelom in potrebam otrok ter mladostnikov v vzgojnih zavodih. Ni šlo le za krpanje razpadajočih se zidov, saj naj bi se poleg prostorske zgodila tudi vsebinska prenova (Kobolt, 1988). Vendar se prenova ni nikoli do konca izpeljala in so tudi takrat vzgojni zavodi med ostalimi zavodi za usposabljanje pristali na repu financiranja (Skalar, 1995). Medtem ko je bil načrt prenove v prvih petih letih za druga področja zavodov za otroke s posebnimi potrebami stoodstotno izpolnjen, je bil za področje vzgojnih zavodov izveden le petinštirideset odstotno (Skalar, 1992). Ta prenova je takrat pomenila »sodoben, strokovno utemeljen in nadzorovan, celosten in v prihodnost usmerjen projekt neposrednega in dolgoročnega reševanja zavodske problematike« (Skalar, 1987, str. 67). Odzvala se je tudi na takrat že dodobra nastavljene usmeritve v normalizacijo in integracijo, kot »začetek intenzivne normalizacije zavodske vzgoje« (Škoflek, 2006, str. 144) in nadaljevanje zgodnje normalizacije v logaškem eksperimentu. V raziskavi, ki je med letoma 1990 in 1992 spremljala uresničevanje in uspešnost načrta prenove zavodskega obravnavanja otrok in mladostnikov v prenovljenih vzgojnih zavodih (Dekleva, 1993a, 1993c), je bila posebna pozornost namenjena normalizacijski usmerjenosti vzgojnih zavodov. Normalizacijo avtorji razumejo kot sopotnico integracije, njen cilj naj bi bil zmanjšanje negativnih učinkov, ki jih prinaša institucionalizacija (Skalar, 1993), da bi bilo življenje čim bolj podobno »normalnemu«, vsakdanjemu, običajnemu življenju

(Brandon, 1990; Dekleva, 1993b); da bi razvili čut za »normalno«, običajno (Anglin, 2002; Krajncan, 2012) in kot eno od več smernic in razvojnih usmeritev v procesu deinstitucionalizacije (Krajncan, 2012) kot »predmet praktičnih prizadevanj nadaljnje humanizacije zavodske vzgoje« (Škoflek, 2006, str. 145). Iz rezultatov navedene raziskave izhaja, da je po mnenju udeležencev raziskave, ki so bili večinoma zaposleni v vzgojnih zavodih, stanje v vzgojnih zavodih v povezavi z normalizacijo najslabše v zunanji podobi ustanove in okolice ter v prostorskih pogojih, ki omogočajo individualizacijo (Dekleva, 1993a, 1993c). Po Škoflek (2006) so principi normalizacije še najbolj uveljavljani v notranji organizaciji ustanove in medosebnih odnosih zaposlenih. Praktična prizadevanja, ki izhajajo iz paradigme normalizacije, pa so ciljana prav na ustanove, saj naj bi prav te same po sebi poglobljale stigmatiziranost uporabnikov (Dekleva, 1993a, 1993c). Skalar (1998) ponovno, pred prelomom tisočletja opozarja na neustreznost pogojev v vzgojnih zavodih. Opozarja, da so pogoji, kot jih imajo vzgojni zavodi, slabši od tistih, ki jih imajo v šolah in širšem socialnem okolju. Takšnih pogojev, ki bi bili ustrezni za odzivanje na posebne potrebe otrok in mladostnikov, v vzgojnih zavodih nimajo, zaradi česar so ti depriviligirano izrinjeni na rob vzgojno-izobraževalnega sistema, namesto da bi ravno na tem področju zagotovili nadstandardne pogoje za življenje in delo. Ob tem dejstvu se hkrati odgovornost prelaga na vzgojne zavode same, češ da se oni sami ne prilagodijo družbenim spremembam (prav tam). Ti očitki še toliko bolj bodejo v oči, kadar so podani s strani tistih, ki so odgovorni za pogoje življenja in dela v vzgojnih zavodih in za izvendružinsko skrb za čustveno in socialno najbolj občutljive in ogrožene otroke in mladostnike.

VZGOJNI ZAVODI DANES

Tudi v drugem desetletju novega tisočletja opazamo, da ustanovitelj vzgojnim zavodom namesto s pristopom urejanja potrebnih pogojev za delovanje »preti« z združevanjem. Retoriko zapiranja vzgojnih zavodov (Skalar, 1998) je nadomestila retorika združevanja. Če smo še v lanskem šolskem letu (2015/16) v Sloveniji imeli 10 vzgojnih

zavodov, imamo v tem šolskem letu (2016/17) zaradi združitve dveh vzgojnih zavodov enega manj, to je 9 vzgojnih zavodov. Če smo pri zadnji oz. edini prenovi vzgojnih zavodov sledili resni in celostni analizi (Šelih, 1982), ki je podala tudi usmeritve pri prenovi vzgojnih zavodov, pa danes tega v tem primeru združevanja zavodov ni bilo. Tudi sicer se od prenove, od katere smo v resnici zelo daleč proč, do danes na področju vzgojnih zavodov ni zgodilo kakšno večje zanimanje zanje. V imenu kriznih časov so upadle tekoče investicije, izboljševanje pogojev je odvisno od iznajdljivosti vzgojnih zavodov samih. Ob tem pa se potrebe populacije v vzgojnih zavodih spreminjajo in nastavljajo ogledalo neustreznim pogojem v vzgojnih zavodih zanje. V to ogledalo bi se morali zazreti vsi deleženiki, vpeti in odgovorni za delo vzgojnih zavodov, tako ustanovitelj, stroka in tudi širša družba, če želimo odgovoriti na potrebe otrok in mladostnikov. Po navedbah L. Zalokar (2013) se je obsežnejša raziskava s področja delovanja vzgojnih zavodov načrtovala v letu 2003 in do leta 2005 delno tudi izvajala skozi številne aktivnosti, vendar do realizacije predloga smernic nadaljnjega razvoja vzgojnih zavodov ni prišlo (prav tam). Škoflek (2005, v prav tam) na podlagi eviden-tiranega stanja in poznavanja področja skozi pretekle značilnosti takrat napoveduje, kam bi se utegnilo razvijati področje dela vzgojnih zavodov, in predlaga razvojne usmeritve v bolj strukturirane in ciljane programe na težjo populacijo. Enako, pomen dobro definiranih in strukturiranih programov izhaja iz izsledkov študije, v kateri sta avtorja (Scholte in van der Ploeg, 2006) preverjala učinkovitost posameznih programov pri institucionalnem delu z mladostniki z večjimi vedenjskimi težavami. Nadalje študija avtorjev Huefner, S. James, J. Ringle, Thompson in Daly (2010) poudarja, da lahko na različne potrebe otrok njim ustrezno tem odgovorijo le različni programi in možnost prehajanja med njimi.

Dobrih 30 let po zadnji analizi stanja v vzgojnih zavodih se raziskava A. Kobolt s sodelavci (2015) dotakne prav vizije in razvojnih usmeritev vzgojnih zavodov. Izsledki potrjujejo, da sistemsko ni ustrezno poskrbljeno za potrebe sodobne populacije. Med drugim ugotavljajo, da ni dovolj prožnosti, ki bi omogočala, »da bi ustanove z minimalnimi vlaganji spreminjale in dopolnjevale svoje programe, kar bi bil temeljni pogoj za njihovo boljše odzivnost

na spremembe« (Kobolt idr, 2015, str. 122). Zdi se, da so vzgojni zavodi sistemsko obstali na neki točki v preteklosti, medtem pa se je populacija vzgojnih zavodov spreminjala (prav tam). Da so izzivi v povezavi s sistemskimi okviri res veliki, govori izsledek, da »predpisi, izobraževalni programi in standardi niso prilagojeni populaciji, s katero se v teh ustanovah ukvarjajo« (prav tam, str. 121). O razvojnih vizijah ustanov iz navedene raziskave izhaja, da imajo vzgojni zavodi veliko načrtov, ki se dotikajo tako izboljšav v obstoječem delu kot tudi razvijanja novih oblik dela v širši skupnosti (prav tam). Kljub temu da so praktično že pred leti ostali sami, razvojno zrejo v prihodnost, s ciljem odgovoriti na potrebe otrok in mladostnikov, ki danes živijo, se vzgajajo in izražajo v vzgojnih zavodih. V tej naravnosti bi bilo vzgojne zavode odgovorno podpreti. Potrditev raziskovalne skupine (prav tam), da brez aktivne participacije vseh deležnikov, premikov ni moč pričakovati, ni spodbudna. Leta 2015 ta ista skupina nadaljuje pozivanje vseh deležnikov »v iskanje poti za nadaljnji razvoj in 'novo preno' izven družinskih oblik vzgoje in podpore najbolj ranljivim skupinam mladih« (prav tam, str. 131).

NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Zanimanje dosedanjih raziskav (Šelih, 1982; Kobolt idr., 2015) s področja dela slovenskih vzgojnih zavodov je bilo usmerjeno v oceno stanja v vzgojnih zavodih v povezavi z njihovo vizijo in prihodnostjo. Namen ocene stanja, ki je del obširnejše raziskave na področju delovanja vzgojnih zavodov, pa je bil ugotoviti, kakšen je z današnje perspektive pogled na zadnjo preno vzgojnih zavodov z vidika anketiranih ravnateljev vzgojnih zavodov ter kakšni so njihovi predlogi izboljšav in rešitev glede na pogoje, ki vplivajo na delo v vzgojnih zavodih danes. Predlogi ravnateljev nas zanimajo kot odgovori na detektirane pomanjkljivosti in težave, ki zrcalijo podobo današnjih vzgojnih zavodov in so potrebne premisleka in sprememb.

METODOLOGIJA

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja ter kvalitativni raziskovalni pristop. Vzorec je neslučajnost in namenski. V vzorec smo zajeli 9 ravnateljev slovenskih vzgojnih zavodov od skupaj 10 ravnateljev vseh slovenskih vzgojnih zavodov v šolskem letu 2015/16. Za potrebe obširnejše raziskave o oceni stanja na področju delovanja vzgojnih zavodov smo oblikovali anketni vprašalnik za ravnatelje slovenskih vzgojnih zavodov. Vprašalnik je razdeljen na različne tematske sklope in vključuje ocenjevalne lestvice v kombinaciji anketnih vprašanj kombiniranega tipa, odprtih in zaprtih vprašanj, ki smo jih sestavili na podlagi poznavanja problematike v slovenskem prostoru in analize literature (npr. Kiehn, 1997; Kobolt, 2010; Kobolt idr., 2015; Krajnčan, 2006; Krajnčan in Miklavžin, 2010; Skalar, 2000, 2006; Šelih, 1982).

Za namen tega prispevka smo uporabili del vprašalnika, ki se vsebinsko navezuje na zadnjo prenovu vzgojnih zavodov in pogoje, ki danes vplivajo na delo vzgojnih zavodov z vidika ravnatelja vzgojnega zavoda. Podatki so bili analizirani v skladu z namenom ocene stanja. Rezultate prikazujemo tudi z navedbami izjav anketiranih, ki posamezen odgovor dodatno ilustrirajo.

IZSLEDKI

V predstavitvi rezultatov najprej prikazujemo odgovor na prvo raziskovalno vprašanje o tem, kakšen je z današnje perspektive pogled na zadnjo prenovu vzgojnih zavodov z vidika anketiranih ravnateljev vzgojnih zavodov. Zanimalo nas je, kakšna so bila pričakovanja vzgojnih zavodov do prenove z vidika anketiranih ravnateljev vzgojnih zavodov. Med pričakovanji so bili po mnenju anketiranih ravnateljev boljši pogoji dela, tako prostorski (*odhod iz gradov v bolj svetle namensko grajene zgradbe*) kot normativni (*zmanjšanje normativa otrok v vzgojnih skupinah*) v smislu pridobitev tako za otroke in mladostnike kot za zaposlene. Vsebinsko naj bi se pridobitve odražale skozi sodobnejše vzgojne pristope (*bolj demokratična*

vzgoja; družinski stil vzgoje), večje sledenje otrokovim potrebam in nove oblike dela (*uveljavitev stanovanjskih skupin*). Posledično naj bi te prispevale k normalizaciji (zmanjšana stigmatizacija otrok), integraciji (*v lokalne skupnosti*), regionalizaciji (*vkjučevanje nazaj v okolje, iz katerega so otroci izhajali*) in majhnosti ustanov (*zmanjšanje stranskih produktov institucionalizacije*), kar so bila vodila prenove (Šelih, 1982; Dekleva, 1993a; Skalar, 1987, 2006; Kobolt, 2015).

Nadalje nas je zanimalo, koliko sprememb se je s prenovo vzgojnih zavodov po mnenju anketiranih ravnateljev dejansko zgodilo. Od devetih anketiranih ravnateljev dva ocenjujeta, da se je zgodilo zelo malo sprememb, trije ocenjujejo, da se je zgodilo malo sprememb, in štirje, da se je zgodilo veliko sprememb. Med utemeljitvami izpostavijo pridobitev boljših prostorskih pogojev (*sobe niso zasnovane na 10 in več postelj; ni več skupne jedilnice*), ki omogočajo več zasebnosti (*npr. kopalnice*). Ponekod se prostorska prenova do danes ni dokončala ali se ne zgodila v skladu s pričakovanji, če je bil vzgojni zavod zgrajen prek in ne »grajski« (*Zavod je ostal »kasarniškega tipa«... kot »relikt« nekdanje vzgojne prakse, kar nas danes močno omejuje.*) oz. so na prenovo prostorov čakali tudi 21 let. Izpostavijo tudi pridobitev ugodnejših normativov za življenje in delo (*zmanjšan normativ otrok v vzgojni skupini, do 12 in kasneje do 10 otrok*), vsebinsko spremenjene vzgojne pristope (*prehod iz avtoritarne v permisivno vzgojo*), okrepljene programe dela (*delo s starši, doživljajski projekti*), kot vsebinsko spremembo navajajo tudi vzpostavljeno obratno integracijo v izobraževalne programe (*vkjučevanje zunanjih dijakov*), kot pomembno organizacijsko pridobitev ali prestrukturiranost v izpostavljeno novo obliko dela (*ustanovitev stanovanjskih skupin*) ob sočasnem nepovečevanju obstoječih vzgojnih zavodov (*dogovorjena je bila optimalna velikost zavodov*). Glede na prisotne skrbi pred in ob prenovi, da bi se lahko zgodila le prostorska prenova, so pomembne potrditve vsebinskih premikov, kot jih je potrdila tudi raziskava A. Kobolt in sodelavcev (2015), ki ugotavlja, da so ob selitvi zaposleni »začeli drugače razmišljati« (prav tam, str. 49). Anketirani ravnatelji ob spremembah v vzgojnih zavodih izpostavijo nespreminjanje zunanjega okolja, kar predstavlja pomembne omejitve v dnevnem delovanju in v prizadevanju vzgojnih zavodov za sledenje principom normalizacije in

socialnega vključevanja v okolje (*Pri tem je še vedno prisotnih veliko težav, predvsem z razumevanjem s strani okolja*). Kljub spremembam še vedno velja, da vzgojni zavodi niso deležni družbene podpore, »ki bi jo spričo družbeno odgovornih in strokovno zahtevnih nalog lahko pričakovali« (Skalar, 1982, str. 69). V zvezi z ustanovo samo anketirani ravnatelji izpostavijo prednosti pridobitev majhnih ustanov (*prostorsko ločeni objekti – manj problematike na istem mestu; večja avtonomija*) in vključenosti v okolje (*ustanova je blizu mesta; sedanje enote so vpete v lokalne skupnosti in se ne ločijo več očitno od ostale soseske*). Ob tem pa ponekod prostorski pogoji danes niso več ustrezni (*otroci potrebujejo več prostora, širše hodnike in bolj prostorne bivalne prostore*), zato so potrebne posodobitve (*smo zelo omejeni pri prostorskem in okoljskem posodabljanju in s tem povezanim tudi vsebinskim*) oz. dokončanje prenove (*nimamo stanovanjske skupine*). Glede na današnje potrebe otrok in mladostnikov so anketirani ravnatelji vzgojnih zavodov med vplivi prenove na zaposlene izpostavili načelo majhnosti (majhen vpliv ostalih skupin) in normalizacije (*približek »življenju v družini«*), kar pa je hkrati povečalo odgovornost posameznika. Izpostavljeni boljši normativi so bili ugodnejši za delo z otroki in mladostniki ob in po prenovi. Kot navajajo anketirani ravnatelji, pa danes takrat pridobljeni normativi niso več povsem ustrezni za potrebe sodobnih otrok in mladostnikov (*Več je tudi otrok, ki potrebujejo več pozornosti. V času, ko dela en vzgojitelj z 10 otroki, se ne more posvetiti vsakemu posebej. Že sama prisotnost vseh 10 otrok in enega vzgojitelja v enem prostoru je včasih velik problem*). V zvezi z normativi anketirani ravnatelji izpostavijo tudi neviden del pridobljenih normativnih sprememb z organizacijsko obliko stanovanjske skupine, ki ne predvideva tehničnih profilov (*Normativno je delovna obveza postala 40 ur dela tedensko v stanovanjski skupini, pedagoško in drugo delo; Vzgojno delo zajema tudi skrb za stanovanjsko skupino*). Po oceni anketiranih ravnateljev vzgojnih zavodov imajo vplivi prenove na otroke in mladostnike glede na njihove današnje potrebe še vedno velik pomen za integracijo v okolje (*razpršenost oz. lokacijska oddaljenost ter vpetost v lokalno okolje zmanjšuje stigmatizacijo*) in majhnost (*manjše skupine omogočajo bolj intenzivno koriščenje interesnih dejavnosti v lokalnem okolju*) ter sodobne vzgojne in programske pristope (*programsko je*

vsaka skupina avtonomna; otroci se manj povezujejo znotraj zavoda in več izven zavoda). V vzgojnem zavodu, kjer prenova ni bila realizirana z izboljšanimi pogoji dela, pa izjemno težko odgovarjajo na potrebe otrok in mladostnikov (*utesnjenost in »kasarniška« oblika večinoma vplivata slabo; interakcije so pogostejše in intenzivnejše*). Podobne izsledke prikazuje tudi raziskava A. Kobolt in sodelavcev (2015). Normalizacija je izpostavljena tudi skozi negativne odslikave aktualnih značilnosti sodobne družbe (*vse preveč smo storilnostno naravnani*), kar kaže na čut za zaznavanje »normalnosti«, kot ga izpostavljajo tudi avtorji (da smo v ustanovah čim bližje »normalnemu«) (npr. Anglin, 2002). Kot nepričakovane in negativne spremembe anketirani ravnatelji navajajo problem nameščanja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode, in sicer neustrezno, po principu prazne postelje (ni bilo več triaže in posledično je prihajalo do neustreznih namestitvev) in brez strokovno dogovorjene diferenciacije (*Zavodi z bolj strukturirano organizacijo in interno šolo so postali »odlagališče« za nekatere primere, za katere celotna družba ne najde ali noče vpeljati ustreznih programov in oblik pomoči*). Problem nikoli dorečene diferenciacije Skalar izpostavlja še pred prenovo (Skalar, 1987) in tudi potem (Skalar, 1998). Podobne izsledke o izpostavljenem problemu diferenciacije navaja tudi raziskava A. Kobolt s sodelavci (2015).

V nadaljevanju prikazujemo odgovor na drugo raziskovalno vprašanje, v katerem nas je zanimalo, kakšni so s strani anketiranih ravnateljev vzgojnih zavodov predlogi izboljšav in rešitev glede na pogoje, ki vplivajo na delo v vzgojnih zavodih danes. Kot podlaga predlogom anketiranih ravnateljev nas je zanimalo, kateri pogoji po njihovem mnenju vplivajo na delo v vzgojnih zavodih danes. Anketirani ravnatelji navajajo, da so to materialni pogoji (*ki so slabi*), ustrezno financiranje, normativi za delo z zahtevno populacijo (*V zadnjem času se sploh čuti pritisk zaradi zahteve po višjih normativih, mi pa opažamo, da so težave, s katerimi prihajajo otroci v naše programe, veliko bolj izrazite*) in zakonodaja (*Neposredno vpliva sama zakonodaja, ki v nekaterih primerih ni usklajena s stroko, sploh pa ne s potrebami otrok, ki so vključeni v naše obravnave*). Do podobnih ugotovitev je prišla tudi A. Kobolt s sodelavci (2015). Med pomanjkljivostmi in

težavami na področju dela v vzgojnih zavodih anketirani ravnatelji izpostavljajo delo z rizičnimi skupinami otrok in mladostnikov (*izražajo težje oblike vedenjskih motenj, imajo težave z odvisnostjo, so uporabniki psihiatrije*), za katere ni ustreznih vzgojnih programov, zato je tudi obremenitev zaposlenih velika ob zmanjšani skrbi zase (*finančnih sredstev za supervizijo ni*). T. i. rizična populacija je prisotna v vsakem času in predstavlja tiste, ki so težavnejši in »jim niso kos« (Skalar in Škoflek, 1982, str. 18; Kobolt idr., 2015; Skalar, 1987). Večje težave populacije in potrebo po novih vzgojnih programih napoveduje Škoflek (2005) že pred leti. Neizpolnjenost pogojev za delo z otroki in mladostniki v vzgojnih zavodih, še posebej ob velikih družbenih spremembah, avtorji izpostavljajo že kmalu po prenovi (Skalar, 1987; Skalar, 1998). »Vzgojni zavodi pa niso bili le na obrobju družbenega dogajanja, pač pa tudi na obrobju šolskega sistema. To se je v primerjavi z ostalimi segmenti šolskega sistema kazalo tako v financiranju dejavnosti, v določanju normativov, pogojev za delo in za izvajanje programov kot tudi v količini in kakovosti pozornosti, ki so jo odgovorni namenjali temu področju« (Skalar, 1998, str. 8). Glede na navedene pogoje in značilnosti dela stanje na področju delovanja vzgojnih zavodov danes štirje anketirani ravnatelji od devetih ocenjujejo kot slabo urejeno, pet pa kot srednje urejeno. Nihče ne oceni področja za dobro ali odlično urejenega.

Glede na navedene pomanjkljivosti in težave v povezavi z značilnostmi in pogoji dela ter potrebami otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih anketirani ravnatelji predlagajo rešitve in izboljšave na področju programov (*novi programi; prenovljen vzgojni program*), ki bi sledili individualnim potrebam otrok. Pomen različnih programov za delo z mladostniki z več in večjimi vedenjskimi težavami poudarjajo tudi tuje študije (npr. Scholte in van der Ploeg, 2000, 2006; Huefner idr. 2010). Anketirani ravnatelji predlagajo tudi rešitve in izboljšave na področju normativov (*znižanje števila otrok in mladostnikov na skupino*), ob upoštevanju potreb otrok in mladostnikov (*intenzivni programi; individualni vzgojitelji*) in področju zakonodaje, s povezovanjem vseh deležnikov (*več timskega dela*) in ureditve problema nameščanja ter mreže zavodov

z namenom povezovanja in diferenciacije. O perečem problemu nameščanja, problemu odnosov z drugimi ustanovami, potrebi po ureditvi normativov in zakonodaje ter neurejeni mreži zavodov govorijo tudi izsledki raziskave A. Kobolt s sodelavci (2015). Mreže zavodov prenova ni dopolnila in Slovenija v skladu z načelom regionalizacije (Krajncan, 2012) še danes ni pokrita. Anketirani ravnatelji izpostavijo tudi pomen stalnega raziskovanja področja dela vzgojnih zavodov in pričakovanja do fakultete, ki naj bi področju prispevala doktrino in utirala razvoj. Na to so že vrsto let nazaj opozarjali avtorji (npr. Skalar, 1998; Škoflek, 2005). Na podlagi mnenj in ocen anketiranih ravnateljev izsledki pokažejo, da današnje stanje v vzgojnih zavodih reflektira in pojasnjuje obdobje preteklosti, ko se na pozive, predloge in potrebe v vzgojnih zavodih ni aktivno odgovarjalo. Morda se zato včasih zdi, da aktualnost iz časa prenove še kar traja, čeprav se je vmes ogromno spremenilo. Na dane pogoje so se nalagale plasti neodzivanja na pobude o neustreznih prostorskih pogojih (Skalar, 1998) in na napovedi o smeri bodočih potreb vzgojnih zavodov (Škoflek, 2005).

SKLEP

Na podlagi izsledkov lahko sklenemo, da je zadnja in edina prenova konec 80. let in v začetku 90. let prejšnjega stoletja z današnje perspektive anketiranih ravnateljev prinesla velike spremembe v vzgojne zavode, predvsem z vidika normalizacije, integracije v okolje in majhnosti ustanov. Anketirani ravnatelji vzgojnih zavodov razumejo prenovu vzgojnih zavodov kot pozitivno, saj vključuje vsa načela, ki so po njihovem mnenju pomembna za delovanje vzgojnega zavoda. V rezultatih raziskave je največkrat izpostavljena normalizacija, ki ji sledita integracija v okolje in majhnost ustanov. Normalizacijo, ki jo na podlagi izsledkov raziskave poudari tudi A. Kobolt s sodelavci (2015), smo s prenovi dosegli. Prav tako dobro umeščenost v okolje, kar vzgojni zavodi danes prepoznavajo kot prednost (prav tam), ki ima velike vplive na delo. Po prenovi je bila večkrat izpostavljena dilema med prostorsko in vsebinsko prenovi (npr. Kobolt, 1988; Skalar, 1992; Škoflek, 2006). Na podlagi izsledkov

lahko ugotovimo, da se je z vidika anketiranih ravnateljev zgodilo oboje, tako prostorska kot tudi vsebinska prenova. Sklenemo lahko tudi, da so prostorski in materialni pogoji temelj, ki najprej omogoča ustrezno odzivanje na potrebe otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih. Kot je to pokazal že logaški eksperiment (Žugelj, 2011), leta 2005 pa je zapisal tudi Škoflek, so za delo s to populacijo »potrebne posebne metode in oblike, mnogo specialnega znanja, skratka nadstandardni pogoji, ki stanejo več« (prav tam, str. 75). Enako avtor (Škoflek, 2006) ob razmisleku o normalizaciji poudarja, da so zanj »potrebni najprej ustrezni prostorski, bivanjski pogoji, nato pa vsebinska nadgradnja« (prav tam, str. 144).

Od zadnje prenove do danes, v cca. 25 letih, pa se sistemske spremembe, ki bi sproti odgovarjale na potrebe otrok in mladostnikov, niso več zgodile. Napoved Škofleka (2005), da bodo vzgojni zavodi sprejemali čedalje težjo populacijo, za katero je potrebno vzgojitelje posebej izobraziti, se je uresničila. Na ta dejstva se vzgojni zavodi odzivajo sami v skladu s svojo iznajdljivostjo in samoizobraževanjem. Ali so vzgojni zavodi torej res kot arhetipi obstali v preteklem času? Odgovor je nikalen. Zdi pa se, kot da se ta pogled zavrača. Potrebam otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih vsekakor poskušajo slediti in nanje odgovarjati, so pa ujeti v pretekli čas s pogoji, normativi in standardi za svoje delovanje. V zatečenih okvirih detektiranega stanja, na katerega smo s prostorskimi spremembami odgovarjali več kot dve desetletji, z naloženimi sodobnimi ovirami v upravljanju vzgojnih zavodov, ki jih pred ustanove postavljajo neugodni finančni ukrepi države, vzgojni zavodi poskušajo slediti namenu svoje dejavnosti, vendar ob spremenjenih potrebah populacije ob obstoječih pogojih ni mogoče odgovarjati na vse njene potrebe. Ti okviri imajo pomemben vpliv na delovanje vzgojnih zavodov danes. V teh okvirih vzgojni zavodi sami dnevno prevzemajo odgovornost za delo s čustveno in socialno najbolj občutljivimi in ogroženimi otroki ter mladostniki. V času od začetka prenove do danes se populacija v svojih potrebah spreminja (Skalar, 2000; Škoflek, 2005; Kobolt idr., 2015), kar potrjuje potrebo vzgojnih zavodov po spremenjenih pogojih dela, ki vključujejo tako prostorske kot vsebinsko/programske nove in dodatne možnosti. Družbeno odgovorno bi bilo prevzeti odgovornost za tisto, kar smo

kot družba »zacementirali za dolgo časovno obdobje« (Kobolt idr., 2015, str. 122) in pustili. Še več, zdi se tudi, da smo na vzgojne zavode preložili odgovornost za stanje, ki ga zrcalijo pogoji, normativi in standardi, in celo, da smo jih tega tudi okrivili. Prav bi bilo, da bi v prihodnje k temu področju dela spet znali pristopiti odgovorno do otrok in mladostnikov, ki zaradi nezavidljivih razlogov živijo, se vzgajajo in izobražujejo v vzgojnih zavodih. Kot se zdi, je bilo to v primeru logaškega eksperimenta (Žugelj, 2011) in v času priprave zadnje prenove (Kobolt, 1988; Skalar, 2000; Škoflek, 2005). Prav bi bilo tudi, da bi temu dodali tudi odgovoren pristop do strokovnjakov, ki delajo v vzgojnih zavodih in se dnevno pedagoško odzivajo na potrebe otrok in mladostnikov. Kot izhaja iz razmisleka K. Klančar (2012) o normalizaciji v vzgojnih zavodih, je prvi pogoj, da pridemo neposrednemu delu naproti, ta, da ne izoliramo posameznih konceptov, ki jim stroka sicer sledi, in jih predvsem tudi ne postavimo proti dnevnemu delovanju in življenju. V resnici se v vsem tem času nismo domislili česa drugega, alternativnega, v smislu pomoči otrokom in mladostnikom, ki potrebujejo pomoč vzgojnih zavodov. Če povzamemo razmišljanje enega od anketiranih ravnateljev, ni nujno, da se ničesar nismo znali domisliti, morda tega le nismo hoteli sprejeti, kar je pravzaprav omejevanje v razvoju in spremembah. O perspektivnih oblikah dela z najbolj socialno in čustveno občutljivimi in ogroženimi otroki ter mladostniki (o npr. stanovanjskih skupinah, strokovnih družinah in rejništvih, mladinskih in najemnih stanovanjih) (Škoflek, 2005; Imperl, 1982) je bilo že veliko izrečenega in napisanega, enako o drugih oblikah vključevanja vzgojnih zavodov v okolje (Škoflek, 2005; 2006), a brez sistemskega odziva. Premislek o novih, različnih organizacijskih in programskih oblikah ob navedenih neurejenostih zahteva tudi ugotovitve, da tudi oblika bivanja v stanovanjski skupini ni ustrezna za vse otroke in mladostnike s težavami s področja dela vzgojnih zavodov, kar je na podlagi domačih in tujih izkušenj ugotavljal tudi Škoflek (2006) in kar je bilo tudi ob prenovi podlaga za ohranitev različnih oblik zavodov (prav tam).

Na navedeno je pomembno opozarjati še zlasti v času, ko je aktualno, da se s projektnimi sredstvi odgovarja na potrebe najbolj ranljivih skupin ljudi, med katerimi so tudi otroci in mladostniki v

vzgojnih zavodih. A stanje na tem področju je preveč zatečeno in ranljivo hkrati, da bi ga lahko uravnavali s projektnim pristopom. Odsotnost raziskovalnega zanimanja za področje dela vzgojnih zavodov zagotovo pomeni tudi nepoznavanje tega, kar se v teh ustanovah dogaja, tako na ravni otrok in mladostnikov kot na ravni zaposlenih. In zato še vedno velja, kot je že leta 1991 zapisal Škoflek, da »je o lastnih (!) znanstveno preverjenih teoretičnih koncepcijah zavodske (pre)vzgoje težko govoriti« (prav tam, str. 33). Z odkrivanjem pogojev, ki vplivajo na delo v vzgojnih zavodih danes z vidika ravnateljev vzgojnih zavodov, želimo prispevati en del pogleda od znotraj, pogled ekspertov na stanje vzgojnih zavodov danes. Bi pa veljalo raziskavo razširiti, poglobiti in pridobiti vidik vseh deležnikov.

Naj spomnimo še na pomembno pridobitev iz zadnje prenovе, ki je poleg ustrežnejših pogojev za življenje in delo prinesla še intenzivna soočanja med zavodi in ostalimi deležniki, odgovornimi za to področje dela, kar je rezultiralo v številnih novih spoznanjih, osvetlitvi stanja in spremembah v stališčih do področja (Skalar, 2006). Na podlagi izsledkov v tem prispevku in raziskave A. Kobolt s sodelavci (2015) predlagamo premislek o nadaljnjem raziskovanju področja, ki bi podrobneje opredelilo izpostavljeno, premislek o oblikovanju konkretnih rešitev glede na navedene pomanjkljivosti in aktiven pristop k sistemskim spremembam na področju delovanja vzgojnih zavodov, ki jih predlagajo anketirani ravnatelji. Nanizane rešitve so poziv drugim deležnikom, ki lahko spreminjajo in vplivajo na pogoje dela v vzgojnih zavodih, da bi področju namenili potrebno družbenoodgovorno zanimanje.

Sklenemo lahko, da tolikšni časovni razmiki med posameznimi večjimi raziskovalnimi zanimanji za področje dela vzgojnih zavodov, kot jim lahko sledimo od logaškega ekperimenta do danes, prav gotovo niso v korist razvoju področja in vsakič znova potrjujejo zanemarjanje procesa razvoja in zanimanja za vzgojne zavode.

LITERATURA

- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence: reinterpreting residential care for children and youth*. New York, London, Oxford: Haworth Press.
- Brandon, D. (1990). *Pet principov normalizacije*. Ljubljana: VŠSD.
- Ciperle, J. (1987). Vzgojni zavodi in zavodska zaščita v zgodovinskem razvoju. V J. Ciperle in V. Skalar, *Vzgojni zavodi* (str. 5–42). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- De Swart, J. J. W., Van den Broek, H., Stams G. J. J. M., Asscher J. J., Van der Laan, P. H., Holsbrink-Engels, G. A. idr. (2012). The effectiveness of institutional youth care over the past three decades: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 34(9), str. 1818–1824.
- Dekleva, B. (1993a). Normalizacija in zavodska vzgoja v Sloveniji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 44(1), str. 20–33.
- Dekleva, B. (1993b). Prikaz Wofensbergerjevega razumevanja in vprašalnika normalizacije. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok* (str. 15–29). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Dekleva, B. (1993c). Rezultati pilotske uporabe instrumenta PASSING v Sloveniji. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok* (str. 87–100). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Huefner, J. C., James, S., Ringle, J., Thompson, R. W. in Daly, D. L. (2010). Patterns of movement for youth within an integrated continuum of residential services. *Children and Youth Services Review*, 32(6), str. 857–864.
- Imperl, F. (1982). Alternativne oblike zavodske vzgoje. V Šelih A. (ur.), *Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Sloveniji* (str. 110–115). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Kiehn, E. (1997). *Socialnopedagoška oskrba otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah*. Ljubljana: Samozaložba.
- Klančar, K. (2012). Koncept normalizacije skozi razliko med potrebo in željo. *Socialna pedagogika*, 16(2), str. 153–174.

- Knorth, E. J., Harder, A. T., Zandberg, T in Kendrick, A. J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care. *Children and Youth Services Review*, 30(2), str. 123–140.
- Kobolt, A. (1988). Prenova vzgojnih zavodov: smo poleg prostorskih sposobni tudi za vsebinske novosti? *Ptički brez gnezda*, 26(13), str. 43–49.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2015). Opredelitev konteksta in ciljev raziskovanja – orisi stanja in vizij razvoja vzgojnih ustanov. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 37–46). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Rapuš Pavel J., Vec T., Klemenčič Rozman M. M., Benčič U., Poljšak Škraban O., idr. (2015). Orisi stanja in vizij razvoja ustanov. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 47–132). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2012). Dez institucionalizacija na področju vzgojnih zavodov. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 39(250), str. 116–127.
- Krajncan, M. in Miklavžin, P. (2010). *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Scholte, E. M. in van der Ploeg, J. D. (2000). Exploring factors governing successful residential treatment of youngsters with serious behavioural difficulties. *Childhood*, 7(2), str. 129–153.
- Scholte, E. M. in van der Ploeg, J. D. (2006). Residential treatment of adolescents with severe behavioural problems. *Journal of Adolescence*, 29(4), str. 641–654.
- Skalar, V. (1982). Pomanjkljivosti zavodske vzgoje v svetu in pri nas. V Šelih A. (ur.), *Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Sloveniji* (str. 52–70). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

- Skalar, V. (1987). Vzgojni zavodi. V J. Ciperle in V. Skalar, *Vzgojni zavodi* (str. 43–73). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Skalar, V. (1992). Prenova vzgojnih zavodov na Slovenskem. *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, 8(12), str. 57–64.
- Skalar, V. (1993). Nekatere dileme v zvezi s problemom normalizacije vzgojnih zavodov. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok* (str. 9–14). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Skalar, V. (1995). Oblike zunajdružinske pomoči v Sloveniji. *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, 12(14), str. 22–30.
- Skalar, V. (1998). Vzgojne ustanove na prehodu v postindustrijsko družbo. *Socialna pedagogika*, 2(2), str. 5–17.
- Skalar, V. (2000). Vzgojni zavodi na prelomu tisočletja. *Socialna pedagogika*, 4(1), str. 21–31.
- Skalar, V. (2006). Štiri desetletja do socialne pedagogike. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 13–21). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skalar, V. in Škoflek I. (1982). Temeljne značilnosti populacije gojencev. V Šelih A. (ur.), *Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Sloveniji* (str. 15–18). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Šelih, A. (1982). *Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Sloveniji* (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Škoflek, I. (1991). Teoretične predpostavke in stvarnost zavodske (pre) vzgoje. V *Drugačni otroci in mladostniki – drugačne metode* (str. 33–58). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Škoflek, I. (2005). Mladinski in vzgojni zavodi v prihodnost. V M. M. Klemenčič (ur.), *Modeli dobre prakse v socialnopedagoškem delu – strokovni izzivi v družbi negotovosti* (str. 74–75). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Škoflek, I. (2006). Profiliranje institucionalne vzgoje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vednejskimi motnjami po načelu normalizacije. V *Mednarodni interdisciplinarni naučni skup Evropske*

- dimenzije reforme sistema obrazovanja I vaspitanja* (str. 143–150).
Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. in Krajncan, M. (2004).
Vzgojni program. Pridobljeno, s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Vzgojni_program.pdf.
- Zalokar L. (2013). *Evalvacija institucionalnega obravnavanja mladinske odklonskosti – primer Vzgojnega zavoda Planina* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007).
Uradni list RS, št. 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11,
40/12-ZUJF, 57/12-ZPCP-2D, 47/15-ZOFVI-J, 46/16-ZOFVI-L.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list
RS, št. 58/2011, 90/2012.
- Žugelj, T. (2011). *Eksperiment v Logatcu po 40-ih letih* (Diplomsko delo).
Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2017

ŽIVLJENJSKO IN SOCIALNO POMEMBNE VEŠČINE MLADIH S POSEBNIMI POTREBAMI

95

LIFE AND SOCIALLY IMPORTANT SKILLS OF
YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Darja Plavčak, *univ. dipl. soc. ped.*

VIZ III. Oš Rogaska Slatina, Izletniška ulica 15, 3250 Rogaska Slatina

plavak@yahoo.com

POVZETEK

Življenjsko in socialno pomembne veščine opredeljujejo raznovrstni termini, in sicer življenjske veščine, socialne veščine, socialne spretnosti, osebna, medosebna in socialna inteligentnost, socialna kompetenca in socialna kompetentnost. Raznoliki termini nakazujejo, da naj bi šlo za različnost, a pri njihovem razločevanju in pojasnjevanju naletimo na podobnosti. S sistematično analizo različnih relevantnih virov želim predstaviti stičnosti in raznolikosti terminov, jih ilustrirati z analizo aktualnega dokumenta za usmerjanje mladih s posebnimi potrebami in raziskovalnimi prispevki na tem področju. V obdobju inkluzivne naravnosti šol želim pokazati na pomembnost razumevanja mladih s posebnimi potrebami s stališča njihove socialne kompetence. Izsledki predstavljenih analiz kažejo, da je socialna kompetenca pogojena z vrsto, stopnjo in prognozo motnje, težave ali primanjkljaja. Prav tako je za posameznika pomemben dejavnik učinkovitih in stabilnih socialnih interakcij z okoljem, pri čemer

strokovnjakom svetujem še posebno pozornost in skrb za samoizpopolnjevanje.

KLJUČNE BESEDE: *življenjsko in socialno pomembne veščine, socialna kompetenca, otroci in mladi s posebnimi potrebami*

ABSTRACT

Diverse terms, that explaining life and socially important skills are variously known as life skills, social skills, social skills, personal, interpersonal and social intelligence, social competence and social competency. Diverse terms imply diversity, but we come across resemblances in their distinguishing and explaining that demonstrate similarity. I want to introduce the similarities and diversities of terms with the systematic analysis of different important sources, to illustrate them with the analysis of an actual document for the direction of young people with special needs and research contributions to this field.

In a time of an inclusive attitude of schools, I want to point the importance of understanding young people with special needs from the point of view of their social competence. The findings of the presented analyses indicate, that social competence is conditioned with kind, intensity and prognosis of a disorder, problem or deficit. The factor of efficient and stable social interactions with the environment is important for an individual as well, therefore I advise specialists more to pay special attention to it and care for self-improvement.

KEYWORDS: *life and socially important skills, social competence, children and young people with special needs*

UVOD

Pri proučevanju življenjsko in socialno pomembnih veščin mladih s posebnimi potrebami (v nadaljevanju MPP) so osnovnega pomena pregled, pomen in uporaba terminov, ki področje opisujejo. V času

fakultetnega izobraževanja študentje običajno čutijo večjo potrebo po stiku s prakso, medtem ko je strokovnjak v praksi »žejen« teoretične razčlenitve z namenom, da bi pravilno uporabljal strokovni jezik v stiku s sodelavci in uporabniki, saj je komunikacija ena izmed bistvenih socialnih veščin tudi v poklicu. Pri delu z MPP skozi poznavanje njihovih primanjkljajev na tem področju pridobivamo znanja in izkušnje, kam usmerjati več pozornosti in truda pri pedagoških dejavnostih.

Namen članka je narediti pregled nad teoretičnimi opredelitvami življenjsko in socialno pomembnih veščin in jih nato navezati na samo uporabo pri skupinah MPP. Na ta način pokažem uporabo teh terminov v strokovnem jeziku in jih obenem ugotavljam na skupini MPP, pri čemer v sklepnem delu podam še smernice za praktično delo. Pri teoretičnih opredelitvah kot metodo uporabim kratek pregled relevantne literature, pri navezavi na uporabo terminov pa analiziram dokument *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Zavod za šolstvo, 2015) in izbrane raziskovalne prispevke na to tematiko.

OPREDELITVE ŽIVLJENJSKO IN SOCIALNO POMEMBNIH VEŠČIN

ŽIVLJENJSKE VEŠČINE

Hopson in Scally (1981) sta veščine, ki so potrebne, da lahko človek odgovorno skrbi zase in za svoje življenje, umestila na štiri področja: a) »jaz«: veščine, ki jih potrebujem za svoje delovanje in osebni razvoj, npr. kako največ iztržiti iz sedanosti; b) »jaz in ti«: veščine za kakovosten odnos s tabo, npr. kako se soočiti s konfliktom; c) »jaz in drugi«: veščine, ki jih potrebujemo za kakovosten odnos z drugimi, npr. kako delati v skupini; d) »jaz in specifične situacije«: veščine, ki jih potrebujemo za svojo izobrazbo, pri svojem delu, doma, za prosti čas in v skupnosti, npr. kako izbrati način življenja.

A. Žižak (2003) predstavi termin življenjske veščine kot tiste, ki pomenijo posameznikovo sposobnost, da izbere prilagojeno in

prosocialno vedenje, ki mu omogoča uspešno spopadanje z vsakodnevnimi izzivi.

SOCIALNE VEŠČINE

Po Greshamu (1997) se v literaturi srečujemo s tremi tipi opredelitev socialnih veščin: a) tiste, ki upoštevajo kazalce sprejetosti med vrstniki – socialno bolj veščji so otroci, ki so v odnosih z vrstniki sprejeti, popularni v šoli in skupnosti; b) vedenjske opredelitve – socialne veščine so situacijsko specifična vedenja, ki povečujejo verjetnost nagrajevanja oziroma zmanjšujejo verjetnost kaznovanja posameznikovega socialnega vedenja; c) opredelitve, ki so povezane s kompetencami – veščine predstavljajo socialna vedenja, ki so dobri kazalci socialne kompetentnosti.

T. Metelko Lisec (2004) socialne veščine opredeli kot sposobnosti, ki nam pomagajo pri doseganju bolj kakovostnega življenja (npr. spretnost reševanja problemov, prepoznavanje socialnih norm).

Hersen in Bellack (1976, v Morrison in Wixted, 1989) opredelita socialne veščine kot sposobnosti, da ljudje v medosebnem kontekstu izrazimo tako pozitivne kot negativne občutke, ne da bi ob tem ostali brez socialnih okrepitev. Te veščine vključujejo ustrezno verbalno in neverbalno komunikacijo ter zavedanje realnosti, v kateri lahko posameznik predvidi reakcije drugih. Avtorja kot komponente socialnih veščin poimenujeta ekspresivne elemente (npr. vsebina in tempo govora), socialno zaznavanje (npr. pozornost) in interaktivno ravnotežje (npr. čas reakcije). Komunikacijske spretnosti še ločeno opredelita kot tiste, ki omogočajo začetek pogovora, one, ki pogovor nadaljujejo, in sklepane, ki ga zaključijo.

M. Ule (2004) socialne veščine opredeli kot stik med človekom in njegovim socialnim okoljem, nanj pa vplivajo doživljanje sebe, drugih ljudi, svoje vloge v svetu, vzpostavljanje odnosov z drugimi, način oblikovanja prepričanj, vrednot, stališč, orientacij in ne nazadnje način oblikovanja identitet.

U. Rozman (2006) definicije veščin povzema skozi ravni: a) na osebni ravni posameznik potrebuje socialne veščine za graditev samopodobe, reševanje lastnih težav in izražanje svojih zamisli; b) na ravni odnosov jih uporabi za pogajanje in sodelovanje, sklepanje

kompromisov, gradnjo in vzdrževanje socialnih mrež; c) na ravni širše družbe ali makrosistema pa mu omogočajo občutljivost za druge in prispevanje k dobrobiti skupnosti.

SOCIALNE SPRETNOSTI

V literaturi se v slovenščini izraza veščine in spretnosti izmenjujeta enakovredno, v angleščini pa teh težav ni, saj obstaja samo en izraz, in sicer skills. Kljub temu socialne spretnosti obravnavam ločeno, da bi vendarle odkrila minimalne razlike v konotaciji.

Bizjak, Čater, Justinek, Tome in Vec (2010) socialne spretnosti razumejo kot vedenje, ki ga mora obvladati posameznik, da se lahko učinkovito in konstruktivno vključi v socialno okolje. Izhajajo iz posameznikovega realno izoblikovanega in ozaveščenega odnosa do sebe, drugih in sosveta, kažejo pa se v vsem njegovem ravnanju. Temeljijo na sistemu stališč, interesov, vrednot in socialnih norm ter skupaj s cilji, ki jih ima v trenutni socialni situaciji, usmerjajo posameznikove vedenjske strategije.

OSEBNA, MEDOSEBNA IN SOCIALNA INTELIGENTNOST

Elemente vsebin socialnih spretnosti, veščin in kompetenc najdemo tudi pri opredelitvah osebne in socialne inteligentnosti. Gardner (2010) je eno izmed sedmih inteligentnosti posameznika imenoval osebna inteligenca in jo predstavil v dveh oblikah: a) osebna inteligenca deluje predvsem pri človekovem raziskovanju in poznavanju lastnih čustev; b) medosebna inteligenca je usmerjena navzven, k vedenju, občutkom in motivacijam drugih. Izvor obeh oblik osebne inteligence išče v kakovosti zgodnje navezanosti na mater, ki jo otrok razvije v prvem letu življenja.

Goleman (2010) ozaveščenost in socialne spretnosti opiše kot dve entiteti socialne inteligence: ozaveščenost tvorijo primarna empatija, ubranost, empatična pozornost, socialno znanje ali izkušnost (poznavanje družbenih norm in situacij), socialne spretnosti pa razume kot nadgradnjo in delno tudi posledico sestavin

socialne ozaveščenosti. Spretnosti nam omogočajo, da se uspešno vključujemo v socialno okolje. Najvišja oblika socialne inteligence je spreminjanje odnosov: spreminjanje nezavednega odzivanja v zavedno ter negativnih občutkov v pozitivne. Gre za sposobnost usklajevanja različnih pogledov s soljudmi z namenom doseganja obojestranskih koristi ob upoštevanju okoliščin in ob predvidevanju posledic.

SOCIALNA KOMPETENCA IN KOMPETENTNOST

A. Kobolt (2009) predstavi sestavine socialnih kompetenc: a) socialna kognicija označuje razumevanje procesov, ki potekajo v posamezniku in med posamezniki v socialnem prostoru, organizacijo tega znanja in njegovo uporabo v socialnih situacijah; b) zavzemanje perspektive drugega predstavlja kognitivne procese, ki omogočajo razumevanje psihičnih procesov in stanja sogovornika v komunikaciji; c) organizacija mentalnih skript o različnih socialnih situacijah pomeni da mentalne reprezentacije organiziramo v mentalne sheme, ki predstavljajo socialne situacije.

Socialna kompetentnost je po A. Žižak (2003) evalvacijski termin, utemeljen na oceni, ali je oseba sposobna opraviti določeno socialno nalogo. Sestavljena je iz vedenjskih, kognitivnih in čustvenih spremenljivk, ki so nujno potrebne za uresničitev primernih socialnih odnosov in želenih socialnih rezultatov. Je pojem, ki v celoti pokriva ostale tri pojme: socialne, komunikacijske in interpersonalne veščine, medtem ko le-te predstavljajo dominantno vedenjsko stran socialne kompetentnosti. Avtorica je podrobneje razčlenila vedenjske spremenljivke: a) socialne veščine vključujejo interpersonalna, na nalogo in vase usmerjena vedenja; b) komunikacijske veščine se primarno nanašajo na verbalno in neverbalno vedenje v komunikacijskih situacijah (srečanja, izmenjave in medsebojno vplivanje dveh ali več posameznikov; c) interpersonalne veščine predstavljajo socialna vedenja, ki so značilna za izgradnjo in vzdrževanje medosebnih odnosov. Čeprav lahko opredelimo različne vidike določenih veščin, je lahko ena veščina (npr. poslušanje) umeščena v vse tri, odvisno, v katerem kontekstu o njej govorimo ali na kakšen način se usvaja.

TABELA 1: Pregled opredelitev življenjsko in socialno pomembnih veščin (termin, vir, ključna razlaga)

TERMIN	VIR	KLJUČNA RAZLAGA
ŽIVLJENJSKE VEŠČINE	Hopson in Scally (1981)	- odgovorno skrbeti zase in za svoje življenje - umeščenost na štiri področja: a) »jaz«, b) »jaz in ti«, c) »jaz in drugi«, d) »jaz in specifične situacije«
	A. Žizak (2003)	sposobnost izbrati prilagojeno in prosocialno vedenje
SOCIALNE VEŠČINE	Gresham (1997)	- trije tipi definicij: a) na sprejetost med vrstniki vezane definicije, b) behavioralne definicije, c) na socialne kompetence vezane definicije
	T. Metelko Lisec (2004)	sposobnost doseganja bolj kakovostnega življenja
	Hersen in Bellack (1976, po Morrison in Wixted, 1989)	sposobnost izražanja tako pozitivnih kot negativnih občutkov v medosebnem kontekstu, ne da bi ob tem ostali brez socialnih okrepitev
	M. Ule (2004)	dogajanje med človekom in socialnim okoljem (doživljanje sebe, drugih ljudi, način oblikovanja vrednot, identitet ...)
	U. Rozman (2006)	- definicije skozi različne nivoje: a) osebni nivo, b) nivo odnosov, c) nivo širše družbe ali makrosistema
SOCIALNE SPRETNOSTI	Bizjak, Čater, Justinek, Tome in Vec (2010)	vedenje, ki pomaga k učinkovitemu in konstruktivnemu vključevanju v socialno okolje
OSEBNA INTELIGENCA MEDOSEBNA INTELIGENCA	Gardner (2010)	- raziskovanje in poznavanje lastnih čustev - prepoznavanje vedenja, občutkov in motivacij drugih
SOCIALNA INTELIGENCA	Goleman (2010)	- socialne spretnosti in ozaveščenost sta dve entiteti socialne inteligence - socialne spretnosti so nadgradnja in delno tudi posledica sestavin socialne ozaveščenosti in omogočajo uspešno vključevanje v socialno okolje
SOCIALNE KOMPETENCE	A. Kobolt (2009)	sestavine socialnih kompetenc: socialna kognicija, zavzemanje perspektive drugega in organizacija mentalnih skript o različnih socialnih situacijah
SOCIALNA KOMPETENTNOST	A. Žizak (2003)	evalvacijski termin, utemeljen na oceni, ali je oseba sposobna opraviti določeno socialno nalogo

Iz ugotovljenega lahko sklepam, da se izvedba socialne inteligence kaže preko socialnih kompetenc.

TABELA 1 nam služi za bolj strnjen vpogled v tematsko terminologijo in je osnova za interpretacijo v nadaljevanju.

ANALIZA SOCIALNE KOMPETENCE MLADIH S POSEBNIMI POTREBAMI

Mladi s posebnimi potrebami (v nadaljevanju MPP) so na področju socialne integracije drugačni, saj zaradi ovire ali težave vstopajo v socialne interakcije na prilagojen način.

S. Nijs in B. Maes (2014) sta opravili analizo literature raziskav o vrstniških interakcijah pri osebah z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi in drugimi motnjami. Spoznali sta, da ti mladi lažje komunicirajo z osebjem, ki zanje skrbi, kot s svojimi vrstniki (vendar več vrstniških interakcij lahko pridobijo s treningom in tehnološko podporo). Manjša vrstniška priljubljenost pa se povezuje z manj socialnimi spretnostmi tudi pri raziskavi J. Gonso, Gottman in Rasmussen (1975), kjer posebne potrebe otrok niso bile posebej izpostavljene. Ugotavljam, da so posebne potrebe lahko razlog za manjšo socialno kompetenco, vendar ne edini (pri drugi raziskavi so slabšo socialno kompetenco imeli še mlajši otroci in tisti iz nižjih dohodkovnih razredov staršev).

Ob bok raziskovalnim prispevkom te tematike postavljam dokument¹ *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Zavod za šolstvo, 2015, v nadaljevanju *Kriteriji*), ki se nahaja na spletni strani <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> in ga prvenstveno uporablja Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Po zgledu Kriterijev (prav tam) bom razločila skupine mladih s posebnimi potrebami, pri vsaki s pomočjo analize dokumenta

¹ Izdal ga je direktor Zavoda Republike Slovenije za šolstvo s soglasjem ministra za izobraževanje, znanost in šport na podlagi 24. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12-ZUJIF in 90/12) ter tretjega odstavka 14. člena Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/13).

izpostavila kriterije s področja socialnih kompetenc (za popoln pregled nad Kriteriji je potrebno dokument prebrati v celoti) in za primerjavo poiskala vsaj en raziskovalni prispevek.

OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Po dokumentu Kriteriji (prav tam) se pri socialnih kompetencah kažejo primanjkljaji na področju govora in komunikacije, skrbi zase, samostojnosti, socialnih spretnosti in skrbi za lastno varnost.

Galeša (1995) je ugotavljal, da imajo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju poleg težav na področju navad, motorike, govora, socializacije in percepcije tudi težave na področju emocij, slabših socialnih spretnosti in slabe samopodobe. V svoji raziskavi je zaključil, da je za te otroke v specialnih šolah dobro poskrbljeno na kognitivnem in motoričnem nivoju, na socialnem in emocionalnem pa bi bilo potrebno stanje izboljšati s celostnim pristopom za razvoj vseh dimenzij funkcioniranja.

SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI TER OTROCI Z OKVARO VIDNE FUNKCIJE

Po dokumentu Kriteriji (Zavod za šolstvo, 2015) se pri socialnih kompetencah kažejo primanjkljaji na področju komunikacije, orientacije in socialnih veščin.

Kačič (2000) je opisal svoje izkušnje pri svetovanju slepim in slabovidnim osebam. Pri komunikaciji z njimi se zaplete, ker videča oseba lahko zaznava tudi neverbalno komunikacijo in se nanjo odzove, slepa in slabovidna oseba pa ne ali samo v omejeni obliki. Slepe in slabovidne osebe se lahko naučijo le nadomestne komunikacije prek drugih senzornih poti; razvijejo lahko tudi zelo prefinjeno razlikovanje neverbalnih sporočil v zvoku in artikulaciji ter zaznavanje občutkov s kožo. Daneshfar, Kordestani in Roustae (2014) so v svoji raziskavi vzeli v vzorec 40 slepih, 40 slabovidnih in 40 videčih mladih v Teheranu (Iran), starih od 15 do 18 let, in uporabili vprašalnike o kakovosti življenja in socialnih spretnostih. Ugotovili so, da imajo slepi in slabovidni večje težave v socialnih

spretnostih kot mladi brez teh ovir, vendar jih z vajo in treningom lahko izboljšajo in si tako doprinesejo k bolj kakovostnemu življenju.

GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI

Po dokumentu Kriteriji se pri socialnih kompetencah kažejo primanjkljaji na področju sporazumevanja, socializacije in izobraževanja.

Alexander, G. Batten in Oakes (2014) so izvedli pregled raziskav, v katerih so proučevali socialne interakcije med gluhi in njihovimi slišječimi vrstniki. Mnogo raziskav opisuje, da imajo gluhi večji izziv pri premagovanju razvojnih ovir, še posebej v adolescenci, ko je vloga vrstnikov in komunikacije zelo pomembna; gluhi in naglušni se lahko počutijo osamljene, lahko zapadejo v depresijo ali negativne vedenjske vzorce. Vse to je odvisno od tega, koliko se uspejo vključiti v kakovostne, dovolj pogoste in stabilne socialne odnose, k čemur med drugim pripomorejo tehnologija (npr. slušni aparat), znakovni jezik, osebnostna drža in asertivnost. Naj izpostavimo le eno izmed mnogih raziskav, to je Antia idr. (2011, v prav tam), kjer se je pokazalo, da so gluhi otroci, ki so se vključevali v aktivnosti svoje skupnosti in v aktivnosti izven pouka, pokazali boljše socialne spretnosti. Fortnum idr. (2002, v prav tam) pa opozarja, da se pri približno tretjini gluhih otrok sopojavljajo še druge težave, zato je te otroke potrebno obravnavati drugače, torej ločeno od teh raziskav.

OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Po dokumentu Kriteriji se pri socialnih kompetencah kažejo primanjkljaji na področju vsakodnevnega sporazumevanja, učenja, šolskega znanja, interakcije z okoljem, vedenja, medosebnih odnosov in čustvovanja.

G. Conti-Ramsden, Durkin, Mok in Pickles (2013) so izvedli raziskavo mladih (starih 16 let) z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so jih primerjali z vrstniki brez takšnih težav s pomočjo vprašalnika o močnih in šibkih točkah, ki so jih izpolnili mladi sami. Ugotovili so, da imajo mladi z govorno-jezikovnimi motnjami več

tveganja za čustvene in vedenjske probleme, težave z vrstniki in razvoj hiperaktivnosti. Cole, Armstrong in Pemberton (2010, v prav tam) razložijo, da je jezik podlaga za emocionalno samoregulacijo; socialno-kognitivna kompetenca pa je povezana z jezikovnimi sposobnostmi (Im-Bolter, Cohen in Farnia, 2013, v prav tam).

GIBALNO OVIRANI OTROCI

Po dokumentu Kriteriji se pri socialnih kompetencah kažejo primanjkljaji pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju.

Omolayo (2009) je primerjal stopnjo izraženega samospoštovanja in samo-motivacije pri gibalno oviranih osebah in osebah brez teh težav ter ugotovil, da med obema skupinama ni statistično pomembnih razlik. To je poskušal razložiti s procesom določanja ciljev in osmišljanja sveta; vsi ljudje, gibalno ovirani ali ne, imajo po njegovem mnenju sposobnosti in spretnosti za doseganje zastavljenih ciljev, pri tem pa jim mora družba samoaktualizacijo tudi omogočiti. Kačič (2008) vidi pri socializaciji in oblikovanju identitete invalida prav tako veliko vloge družbe, pri kateri je ključna sprememba vrednot in oblikovanje skupnih socialno-ekonomskih politik v sodelovanju z osebami s posebnimi potrebami. Avtor je za izstopanje iz vloge invalida oblikoval tudi shemo trismernega procesa sprememb, in sicer (1) spremembe pri sebi, (2) spremembe med akterji (socialno okolje, stroka, sam) in (3) pritisk za spremembo drugih.

DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI

Dolgotrajno bolni otroci predstavljajo širok pojem kardioloških, endokrinoloških, alergoloških in drugih bolezni ali bolezni imunskih pomanjkljivosti, prav tako motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje. Po dokumentu Kriteriji (Zavod za šolstvo, 2015) izluščim, da ti otroci potrebujejo različne prilagoditve pri pouku, jemanje zdravil, fizično pomoč itd., pri čemer na socialno kompetenco najbolj indirektno spominjajo besede »*potrebujejo pomoč, podporo in prilagoditve ...* » (str. 21).

Noll in Bukowski (2012) ugotavljata, da je največ tveganja za socialne primanjkljaje (socialna izolacija) pri otrocih z nevrološkimi boleznimi in debelostjo. S. Sexson in A. Madan-Swain (1995) v svoji »Medicinsko-informativni ček-listi za šolske psihologe« med drugimi faktorji navajata tudi faktorje bolezni, ki vplivajo na vrstniške in druge socialne interakcije: (1) mogoče spremembe zaradi bolezni v fizičnem izgledu (npr. amputacija, izguba las); (2) spremembe v razpoloženju zaradi jemanja zdravil (npr. razdražljivost, motnje pozornosti); (3) povečana potreba po uporabi stranišča (npr. zaradi uporabe steroidov, diuretikov). Zato svetujeta, da se šolski psiholog takoj ob ponovni vrnitvi učenca v šolo posvetuje z zdravniškim osebjem otroka, da podrobno spozna mogoče vzroke za vzgojne, vedenjske ali učne težave. Prav tako naj bo pozoren na otrokovo težje vključevanje med vrstnike zaradi daljše odsotnosti od pouka, na njegovo nižjo samopodobo in zaskrbljenost zaradi prihodnosti.

OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

Po dokumentu Kriteriji (Zavod za šolstvo, 2015) se pri socialnih kompetencah kažejo primanjkljaji na področju komunikacije, socialnih sposobnosti, emocionalnega dozorevanja, šolskega znanja, vedenja in socialnih veščin.

A. Prah (2011) je v svoji magistrski nalogi primerjala učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) z njihovimi vrstniki na mariborskih osnovnih šolah. V raziskovalni vzorec je zajela učence od 7. do 9. razreda, 90 učencev s PPPU in 90 vrstnikov brez PPPU. Temeljna spoznanja so sledeča: učenci s PPPU imajo več težav v socialni interakciji, pri govorjenju oz. nastopanju v javnosti, v odnosu z družinskimi člani in prijatelji, so bolj tesnobni in zadržani v socialnih stikih, na splošno izkazujejo višjo stopnjo socialne anksioznosti in imajo nižjo socialno samopodobo kot vrstniki; pri telesni samopodobi pa so med obema skupinama ugotovljene podobnosti. Podobno je ugotovila L. Magajna (2010) za otroke s specifičnimi učnimi težavami (SUT); mladostnikom s SUT primanjkuje osnovnih socialnih veščin; imajo težave pri razumevanju socialnih

situacij, saj ne zmorejo integrirati besednih in nebesednih sporočil s kontekstom celotne situacije, v socialnih situacijah ne zadostijo socialnim pričakovanjem (npr. se ne zmorejo kontrolirati) in so na splošno manj socialno aktivni (npr. manj se udeležujejo obšolskih dejavnosti). Tudi avtorja Kavale in Forness (1996) sta na vzorcu 152 primerov študentov z učnimi težavami raziskala, da jih ima v povprečju 75 % težave s socialnimi veščinami, predvsem tistimi, ki vplivajo na stike z vrstniki. Ugotavljata tudi, da se slabše socialne sposobnosti kažejo že v vrtcu, preden nastanejo učne težave v šoli.

OTROCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI

Po dokumentu Kriteriji se pri socialnih kompetencah kažejo čustvene in vedenjske motnje; za čustvene motnje so značilni pomanjkanje samozavesti, zmanjšano samospoštovanje, nizka samopodoba, občutek nemoči, žalosti, jeze, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, pomanjkanje energije, interesov in koncentracije, umik/izogibanje okoliščinam, ki sprožajo tesnobo in/ali depresivno razpoloženje, za vedenjske motnje pa zmanjšana sposobnost učenja iz izkušenj in v konfliktih težje priznajo svoj delež krivde. Spekter upornišтва sega od razdražljivosti, provokativnega vedenja do uničevalnega in destruktivnega vedenja.

Kovšca (2013) je raziskoval mlade od 12. do 16. leta starosti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Primerjal je skupino s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter skupino brez teh motenj. Zaključki študije so potrdili rezultate drugih študij, da imajo mladi s čustvenimi in vedenjskimi motnjami primanjkljaje na področju socialnih spretnosti, in sicer imajo signifikantno več problemov v odnosu s prijatelji, sovražnosti in sebičnosti v odnosih z vrstniki in manjšo asertivnost v primerjavi s kontrolno skupino. Gresham, Cook, Crews in L. Kern (2004) podajajo smernice, da je za te mlade trening socialnih veščin učinkovita in dobrodošla metoda, ki pa naj ne bo edina intervencija, ampak v povezavi z drugimi metodami, ki naj se vedno izboljšujejo na osnovi raziskav.

OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Po dokumentu Kriteriji se pri socialnih kompetencah kažejo primanjkljaji na področju socialne komunikacije in socialne interakcije, vedenja, interesov in aktivnosti; primanjkljaji omogočajo slabo prilagodljivost na zahteve socialnega okolja.

White, Koenig in Scahill (2007) poudarjajo, da so primanjkljaji na področju socialnih spretnosti v samem osrčju avtistične motnje. Naredili so pregled vseh objavljenih študij s tega področja od leta 1985 do leta 2006. Med drugim analize kažejo, da se socialne spretnosti v adolescenci še poslabšajo, saj postane socialno okolje kompleksnejše, otrok pa se socialnih primanjkljajev bolj zaveda. Pri socialnih primanjkljajih je npr. značilen primanjkljaj očesnega kontakta, težave v komunikaciji na splošno in težave na čustvenem področju. Tantam (2012) iz svojih 30-letnih izkušenj z mladimi z avtistično motnjo ugotavlja, da so povezave med shizofrenijo, shizoidno osebnostjo in avtistično motnjo še vedno tesne; shizoidni simptomi so simptomi čustvenih ovir v odnosih, ki praviloma nastanejo zaradi drugačnega razvoja možganov in dedne zasnove.

IZSLEDKI

Termin »socialne veščine« se v literaturi pogosto pojavlja v povezavi s sposobnostmi posameznika, da zmore ozavestiti svoje kognitivne procese in socialne interakcije z okoljem. Po stopnji ozaveščanja posameznik lahko oblikuje takšne vrednote, vloge itd, ki ga privedejo do dobrega počutja med ljudmi in kakovostnega življenja. Pri tem ta termin že takoj prehaja oziroma se preobrazi v drugega, i. s. »življenjske veščine«, ki prav tako zaznamujejo osebno področje posameznika, medosebni kontekst in nivo makrosistema. Tako so v razlagah meje med enim in drugim pojmom zabrisane in nedoločene. Pri obeh terminih gre za veščine kakovostnega, odgovornega in prosocialnega vedenja, le da je pri prvem poudarek na »socialnem«, torej medosebnem in socialnih nalogah, pri drugem pa na »življenju«, torej na življenjskem procesu posameznika.

Tudi termin »socialne spretnosti« opredeljuje prosocialno vedenje, torej učinkovito vedenje v socialnih situacijah, ki privede do konstruktivnega vključevanja v socialno okolje.

Besedi »veščine« in »spretnosti« po SSKJ pomenita enako: dejanje, dejavnost, ki zahteva to lastnost (SSKJ, 1994). Zato socialne veščine, življenjske veščine in socialne spretnosti interpretiram kot sopomenke, ki se jih avtor lahko poslužuje glede na to, kaj želi poudariti, v kakšnem kontekstu termin uporabi ali pa preprosto zato, ker mu je eden izmed izrazov ljubši oziroma njemu osebno več pove.

Ko elemente socialnih spretnosti, veščin in kompetenc postavim na nivo inteligentnosti, sporočam, da so te sposobnosti za kakovostno in uspešno življenje prav tako pomembne kot druge sposobnosti, npr. računske, jezikovne. Gardner (2010) je v tej vrsti inteligentnosti razložil osebno in medosebno inteligenco. Na ta način je razložil dve dimenziji, ki se mnogokrat v socialnih situacijah prepletata in delujeta hkrati. Goleman (2010) jo je poimenoval socialna inteligenca in jo celo postavil pred druge inteligentnosti.

Termin »socialne kompetence«, iz katerega sledi socialna kompetentnost, se nanaša na »sestavine«, procese, poti in sposobnosti, ki so potrebne za učinkovito opravljanje določene socialne naloge.

Pri izboru področij življenjsko in socialno pomembnih veščin izmed ostalega konteksta opisa motenj je nemalo težav, saj so socialne veščine vpete v celoten življenjski položaj posameznikov. Večinoma so socialne spretnosti povezane s področjem komunikacije, sporazumevanja na splošno, govora, orientacije, aktivnega vključevanja v dejavnosti, emocij, interesov, vedenja idr. Človek je namreč socialno bitje in vse, kar ga zadeva, je povezano tudi z njegovim okoljem oziroma »se nahaja v interakciji med njima«. Zato je socialne spretnosti težko ločiti od ostalih življenjskih področij.

Po analizi dokumenta Kriteriji (Zavod za šolstvo, 2015) lahko pri skupinah mladih s posebnimi potrebami (MPP) interpretiram, da so težave v socialni interakciji odvisne od področja, na katerem je motnja nastala; npr. otroci z govornimi motnjami težko komunicirajo, zaradi česar sta motena dialog in uspešnost odnosov. Najbolj očitno so socialne spretnosti izpostavljene pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ker je to področje najbolj neposredno

povezano z okoljem. Prikrite pomanjkljivosti odkrijemo npr. pri gibalno oviranih otrocih, kjer socialne pomanjkljivosti delujejo posredno preko fizičnih omejitev. Pri dolgotrajno bolnih otrocih bi se dalo kriterije na področju socialnih kompetenc v dokumentu še izpopolniti, saj je iz raziskav razvidno, da imajo ti otroci zaradi daljših odsotnosti od pouka, samih značilnosti poteka bolezni ali jemanja zdravil tveganje za težave v socialni integraciji. Pri skupini otrok z avtističnimi motnjami je, podobno kot pri VIII. skupini, izrazito motena socialna interakcija in še več, starši in učitelji opažamo takšna nihanja in nepredvidljivosti v razpoloženjih in želenih aktivnostih, da je vsak dan nov izziv in napor. Na splošno pa je pri vseh MPP tveganje za primanjkljaj na socialnem področju precejšnje, tudi predvidljivo in se zato lahko nanj strokovno pripravimo.

Iz analize dokumenta Kriteriji (Zavod za šolstvo, 2015) in izkušenj lahko sklepam, da je v nekaterih primerih manjša socialna kompetenca bolj pokazatelj določene motnje (skupine I, IV, VIII, IX), v nekaterih pa bolj njena posledica (skupine II, III, V, VI, VII). Prve skupine so nekoliko bolj neposredno vezane na socialno področje oz. se bolj prepletajo z njim, pri drugih pa se na socialnem področju kažejo težave pri prilagoditvah na zahteve okolja (posledice). Popolna ločitev med pokazatelji in posledicami motenj je nemogoča, saj je včasih pokazatelj hkrati tudi posledica (npr. pri skupini I so težave v socialni integraciji zaradi duševnega vzroka, zato so lahko posledica, hkrati pa sta pri diagnosticiranju čustvovanje in vedenje lahko tudi pokazatelja motnje). Poudarim tudi, da je kar nekaj skupin MPP, ki imajo podskupine (npr. I a – otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju), ki opišejo, koliko je izrazita ta motnja; temu enakovredno so izraziti tudi primanjkljaji na socialnem področju. Pri praktičnem delu celo opažam, da motnja lahko izvira iz socialnega okolja (npr. odvisnost staršev od alkohola, nasilje) ali vsaj spodbudi genetsko zasnovo. V teh primerih bi lahko posebej opredelili otroke s posebnimi socialnimi potrebami, ki potrebujejo najprej strokovne vplive v svojem primarnem okolju ali celo menjavo le-tega in šele nato različne pristope (tretmane) za spodbujanje svojih zmognosti ali premagovanje primanjkljajev. Svetovalni delavci imamo več možnosti za spodbujanje socialnih veščin v šoli in manj vpliva v primarnem družinskem okolju, razen če je

le-to sodelovalno in aktivno v smeri pozitivnih sprememb. Izkušnje dobre prakse kažejo boljše socialne spodbude, če se v svetovalni proces redno vključujejo starši (npr. tedensko).

Kot svetovalna delavka se z opredelitvijo otrok s posebnimi potrebami, kot je opisana v dokumentu Kriteriji (Zavod za šolstvo, 2015), srečujem takrat, ko prejmem strokovno mnenje in odločbo Zavoda RS za šolstvo (napisana je samo poimenska opredelitev, npr. I a – otrok z motnjo v duševnem razvoju). Odločba je »vstopnica« k usmerjenim otrokom, v mojem delovnem kontekstu v prilagojen ali posebni program vzgoje in izobraževanja. Na tej osnovi predvidevamo določene osebnostne značilnosti, a se hkrati zavedamo, da je veliko raznolikosti in nepredvidljivosti v njihovih bodisi močeh ali primanjkljajih na področju življenjskih in socialnih spretnosti. Bolj usmerjen opis tega področja bi omogočil že začetno boljše poznavanje otrokovih sposobnosti ter natančnejše opredeljevanje ciljev na področju socialnih kompetenc in tovrstne podpore v individualiziranem programu. Res pa je tudi, da v timu in ob sodelovanju s starši dopolnjujemo individualizirani program ves čas otrokovega šolanja in tako naredimo individualizirano diagnostično sliko.

SKLEP

Na osnovi predhodne analize terminov (glej tabelo 1) je razvidno, da je termin »življenjske veščine« tisti, ki najbolj nadredno opredeli spretnosti, ki so pri posamezniku najpomembnejše na življenjskem in socialnem področju. Že pridevnik »življenjske« nakazuje, da gre za veščine, ki poudarjajo vseživljenjski proces, v katerem se od posameznika zahteva odgovorno in skrbno izbrano prilagajanje na spremembe pri sebi, drugih in v danih specifičnih situacijah. Termina »socialne veščine« in »socialne spretnosti« sta opisanemu terminu podredna, ker poudarjata socialno interakcijo, ki pa naj privede do bolj kakovostnega življenja. »Življenjsko« in »socialno« se torej ne da popolnoma ločiti; bivanje (življenje) človeka je vedno tudi sobivanje (socialno). V analizi opredelitve socialne inteligentnosti je tudi ugotovljeno, da se v literaturi nahajajo termini socialne, osebne in medosebne inteligence. Značilnost socialno inteligentnih

posameznikov je, da imajo dobro ozaveščenost svojih čustev in čustev drugih, ki se nadgradi v socialne spretnosti. Podobno velja za socialno kompetentnega posameznika, ki je sposoben opraviti določeno socialno nalogo s pomočjo svojih socialnih kompetenc (npr. zavzemanje perspektive drugega). Izsledki pregleda opredelitev življenjsko in socialno pomembnih veščin pokažejo, da gre bolj za podobnosti kot razlike med njimi. Kljub temu lahko sklenem, da je termin »socialne spretnosti« najboljši uporaben; kadar pa želimo socialne spretnosti zaokrožiti v oceno stanja, jih izrazimo kot »socialno kompetentnost«.

Socialna kompetentnost mladih s posebnimi potrebami (MPP) je pomembna zato, ker predstavlja tisto vidno (in tudi nevidno) polje, ki povezuje osebno in družbeno ali – drugače rečeno – zasebno in javno raven človeštva, kjer so vpletena vsa vprašanja drugačnosti, normalnosti, povprečja, mentalnega zdravja itd. in s tem tudi vprašanja integracije, inkluzije ali segregacije. Analiza dokumenta Kriteriji pokaže, da imajo vse opredeljene skupine MPP (I – otroci z motnjami v duševnem razvoju, II – slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije, III – gluhi in naglušni otroci, IV – otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, V – gibalno ovirani otroci, VI – dolgotrajno bolni otroci, VII – otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, VIII – otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, IX – otroci z avtističnimi motnjami) bolj ali manj težave pri skrbi zase, v komunikaciji, čustvovanju, reševanju konfliktov, pozornosti idr., odvisno od diagnosticirane težave, intenzivnosti težave ali sopojavljanja več težav. Pri pregledu dokumenta Kriteriji ni bilo ugotovljeno, da bi se določena opredelitev življenjsko in socialno pomembnih veščin uporabljala pogosteje, saj gre bolj za opisovanje konkretnih težav. Razloženi pa sta bili dve skupini opredelitev MPP, in sicer: a) težave na socialnem področju so neposredno vezane na socialno okolje oz. težave so pokazatelj motnje (skupine I, IV, VIII, IX) in b) težave na socialnem področju se kažejo kot težave pri prilagoditvah na zahteve okolja oz. težave so posledica motnje (skupine II, III, V, VI, VII). Razločevanje nam pomaga pri razmisleku in razumevanju motenj, bistveni pa so opazovanje posameznika, spremljanje sprememb in timsko sodelovanje s starši.

Ker je vključevanje raznolikih skupin otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo vse pogostejše, učitelji potrebujejo specialna teoretična in praktična usposabljanja (npr. hospitacije v prilagojenih programih), drugačne didaktične materiale in skrbno načrtovano mentalno higieno. Prav tako se vedno bolj srečujejo z vzgojnimi in vedenjskimi problemi, ki zahtevajo znanja socialnega učenja. Ta članek jim bo pomagal razumeti vsako skupino MPP posebej, priporočam pa tudi, da se dokument Kriteriji prebere v celoti in postane delovni dokument vsakega strokovnega delavca na tem področju.

LITERATURA

- Alexander, T., Battern, G. in Oakes, P. M., (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), str. 285–302.
- Bizjak, C., Čater, A., Justinek, A., Tome, M. in Vec, T. (2010). *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije socialne spretnosti v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*. Pridobljeno s: <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161–4169. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Daneshfar, A., Kordestani, F. in Roustae, D. (2014). Comparison of Quality of Life and Social Skills between Students with Visual Problems (Blind and Partially Blind) and Normal Students, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(4), str. 384–391.
- Gardner, H. (2010). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Didakta. Radovljica.
- Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Gonso, J., Gottman J. in Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46(3), str. 709–718.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: where we've been, where we are, and where we should go. *Education and treatment of children*, 20(3), str. 233–249.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D. in Kern, L. (2004). Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity Considerations and Future Directions. *Behavioral Disorders*, 30(1), str. 32–36.
- Hopson, B. in Scally, M. (1981). *Lifeskills teaching*. Berkshire: McGraw-Hill Book Company.
- Kačič, M. (2008). Izstopanje iz družbene vloge invalida (Individualizacija identitete in kaj storiti, da bi se ji izognili). *Socialno delo*, 47(3-6), str. 145–153.
- Kavale, K. A. in Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), str. 226–237.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), str. 359–382.
- Kovšca, B. (2013). *Socialne spretnosti učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Magajna, L. (2010). *Mladostniki in odrasli s specifičnimi učnimi težavami – kritični dejavniki za učinkovito učenje in življenjsko adaptacijo*. Pridobljeno s <http://www.drustvo-bravo.si/portal/index.php/prispevki/strokovni-prispevki>.
- Metelko Lisec, T. (2004). Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost. *Socialna pedagogika*, 8(1), str. 97–112.
- Morrison, R. L. in Wixted, J. T. (1989). Social skills trainig. V A. S. Bellack (ur.), *A clinical guide for the treatment of schizophrenia* (str. 237–262). New York: Plenum press.
- Nijs, S. in Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: a literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), str. 153–165.

- Noll, R. B. in Bukowski W. B. (2012). Commentary: Social Competence in Children With Chronic Illness: The Devil is in the Details. *Journal of Pediatric Psychology*, 37(9), str. 959–966.
- Omolayo, B. (2009). Self-Esteem and Self-Motivational Needs of Disabled and Non-Disabled: A Comparative Analysis. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 1(2), str. 449–458.
- Prah, A. (2011). *Socialne spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli* (Magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994). Ljubljana, DZS.
- Sexson, S. in Madan-Swain, A. (1995). The Chronically Ill Child in the School. *School Psychology Quarterly*, 10(4), str. 359–368.
- Tantam, D. (2012). *Autism Spectrum Disorders Through the Life Span*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija, Psihologija vsakdanjega življenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- White, S. W., Keonig, K. in Scahill, L. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 37(10), str. 1858–1868.
- Zavod za šolstvo (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socialnih veštin. *Kriminologija i socialna integracija*, 11(2), str. 107–115.

MATERINSTVO KOT IZBIRA – ŽENSKE BREZ OTROK

117

MOTHERHOOD AS A CHOICE – WOMEN
WITHOUT CHILDREN

Urška Gorjan, mag. soc. ped.
OŠ Domžale, urskagorjan@yahoo.co.uk

POVZETEK

Prostovoljna odločitev za življenje brez otrok je relativno moderen pojav. Materinstvo ni več prioriteta med odločitvami in več se delež žensk, ki se po lastni volji ne odločijo za otroke. V prispevku predstavljamo rezultate kvalitativno zasnovane raziskave, s katero smo želeli ugotoviti, zakaj se vedno več žensk odloča, da ne bodo imele otrok. Namen je poiskati in raziskati vzroke za to odločitev ter ugotoviti, ali in kako se življenje teh žensk razlikuje od žensk, ki so matere. Intervjuvanke menijo, da imajo polno in zadovoljujoče življenje, in si ne želijo vanj vnašati večjih naporov in stresa, ki jih prinaša starševstvo. Svoje odločitve ne skrivajo in mnenijo, da jo je njihova okolica sprejela.

KLUČNE BESEDE: *ženska, materinstvo, ženske brez otrok, materinski mit*

ABSTRACT

The free, spontaneous and voluntary decision to opt for life without having children is a relatively modern phenomenon. Motherhood is no longer a priority and the percentage of women who freely choose not to have children is growing. In

this article we present the results of qualitative research in which we tend to find the reasons for this growing trend. In addition we will try to find out if and how the lives of these women are different in comparison to mothers. The common denominator of these childfree women is that they are firmly convinced that they live a full and quite satisfactory life and they do not wish to add any form of burdens and stress in the form of parenthood. They have no intent to conceal their decision and they firmly believe that it is accepted by society.ž

KEYWORDS: *woman, motherhood, women without children, motherly, myth*

UVOD

Delitev del, ki je zaznamovala človeštvo, je moškemu dodelila vlogo lovca in zaščitnika družine, medtem ko je bila ženska vloga vezana na skrb za dom (gospodinjenje) in skrb za otroke (materinstvo). Materinstvo je splošno sprejeto kot glavni vidik identitete odrasle ženske. Ostale identitete so le dodane identiteti materinstva. Materinstvo velja za vir zadovoljstva, čustvene stabilnosti in občutka izpopolnjenosti ženske. Mnenje oziroma stereotipi o materinstvu vplivajo na vse ženske, tiste z in tiste brez otrok. Mnenje, da je materinstvo normalno in naravno, izzove predsodek, da so ženske, ki so brez otrok, nenormalne oz. nenaravne in nežensstvene. Nekaterne ženske otrok ne morejo imeti zaradi zdravstvenih posebnosti ali pa se zavestno tako odločijo. Mi se osredotočamo na to drugo skupino. Raziskave so pokazale, da se pojav posameznikov brez otrok danes razlikuje od istega pojava v preteklosti. Danes se povečuje število zdravih žensk brez otrok, ki so samske ali živijo v zakonu ali partnerski vezi (Coleman, 1996, v Portanti, 2009).

MATERINSTVO V POSTMODERNI

Znak postmoderne je spreminjanje življenjskih potekov. V moderni se je govorilo o tipičnih, pričakovanih ali normalnih življenjskih potekih oziroma standardnih prehodih, ki so sloneli na kulturnih in družbenih normah. Življenjski poteki pa se sčasoma spremenjajo in nanje vplivajo vse institucionalne spremembe na sistemski ravni, npr. podaljševanje izobraževanja, sprememba trga delovne sile, pravno izenačenje zakonske in izvenzakonske zveze itd. Tržni model postmodernega življenja predpostavlja posameznike brez družin in otrok. »Usmerjen je na posameznika ali posameznico in ukvarjanje s samim seboj: uspeh, kariera, urjenje telesa, negovanje, športno udejstvovanje, samoizpopolnjevanje, samorealizacija, skrb za zdravo telo, joga, meditacija, potovanja ... Vsakdo naj bo neodvisen, da bo lahko ustregel tržnim zahtevam in idealnim podobam, ki nas pozivajo iz revij, televizijskih nadaljevanj, jumbo plakatov itd. Tržni subjekt je po tem pojmovanju individualiziran subjekt, ki ga ne ovirajo medosebni odnosi, zakon in družina.« (Ule in Kuhar, 2003, str. 27).

Ljudje, ki se danes odločajo za otroke, tega ne počnejo zato, da bi imeli kakšne koli koristi ali prednosti. V ospredju so predvsem emocionalne potrebe staršev, občutek odgovornosti za otoka, biti potreben in zaželen. Z otrokom dobijo občutek, da se uresničujejo v naslednji generaciji. Te psihološke koristi se izražajo v želji po smislu življenja, težnji po osrečevanju. »Zanimivo je, da vse več staršev ne razume starševstva kot predanost, socialno obveznost, služenje, temveč kot življenjsko obliko, kjer sledijo svojim življenjskim načrtom in življenjskemu smislu« (Beck-Gernsheim, 2002, v Ule in Kuhar, 2003, str. 57).

Večina ljudi pred starševstvom ne razmišlja o tem, da bi imeli oziroma da ne bi imeli otrok. Imajo jih, ker se jim to zdi logičen korak v določenem obdobju življenja. Defago (2005, po Velišček, 2014) omenja tudi možnost, da se ljudje odločijo za otroka, ker je to lažje kot najti druge stvari, ki jih lahko počnemo oziroma nas zadovoljujejo. »Ko se oseba ustali (konča izobraževanje, si najde stanovanje, stalnega partnerja in službo), kar naenkrat ostane brez življenjskih ciljev. V tem trenutku lahko stori dvoje; za večino je

to znak, da je pravi čas za otroka ... Le redki pa premorejo dovolj volje in motivacije, da na novo osmislijo svoje življenje – tisti si najdejo aktivnosti, ki jih izpolnjujejo, osrečujejo in jim zapolnijo dan« (Defago, v Velišček, 2014, str. 33).

Svoboda je eden najpogostejših vzrokov pri odločanju o življenju brez otrok (Jacobson, 2001, v Pelton in Hertlein, 2011). Svoboda omogoča spontanost, možnost menjave služb in predčasne upokojitve. Jacobson omenja tudi druge vzroke, kot je izogibanje stresu in napak pri vzgajanju, ter to, da posamezniki ne marajo otrok. Enako Somers (1993) ugotavlja, da so svoboda, neodvisnost in neprijetnost dnevnih opravil, ki jih prinašata vzgoja otrok ter kariera, glavni vzroki, zaradi katerih se posamezniki ne odločijo za otroke. Nasprotno so starši za odločitve o otrocih navedli, da imajo radi otroke, ponos in uspeh ob starševstvu in prijetnost dnevnih opravil, povezanih z vzgojo otrok in druženje z njimi.

V današnjem času rastejo zahteve, ki jih ima družba do staršev. Otroci predstavljajo veliko skrbi in strahu. Vprašanja Ali mi bo uspelo?, Ali bom zmogla? sta vprašanja mnogih, ki so pred veliko odločitvijo. Danes se mnogi srečujejo tudi z vprašanjem, če lahko otroka finančno preskrbijo. Starševstvo je postalo zelo odgovorna naloga, ki zahteva vzgojno, socializacijsko, časovno in finančno pre-skrbljenost. Kdaj imeti otroke in ali sploh imeti otroke, je postala pri mnogih odločitev, ki je tehtno premišljena. Posamezniki pretehtajo vse prednosti in pomanjkljivosti obeh načinov življenja ter čemu se bodo morali odreči in za koliko časa. Z rastjo zahtev, ki jih družba pričakuje od staršev, in sprejemanjem le-teh se je začela pojavljati zavestna odločitev za življenje brez otrok. »Do take odločitve lahko pride zaradi zapolnitve življenja z drugimi projekti, zaradi kariere, zaradi negotovega partnerstva, zaradi občutka negotovosti, strahu ali celo iz ljubezni do otrok« (prav tam, str. 59). Predvsem od žensk se pričakuje, da po rojstvu otroka prilagodijo svoje življenje otroku. A vse ženske niso pripravljene žrtvovati svojega načina življenja. Prav tako se posameznice v tridesetih ali štiridesetih letih, ki še nimajo otrok in so zadovoljne s svojim življenjem, težko odločijo za tako veliko spremembo. Saj so mnoge v svojem življenju že našle zadovoljitve, ki se jim niso pripravljene odreči (Cable in Sadie, 2005). Primerjanje, tehtanje in odločanje kažejo na sprejemanje

velike odgovornosti in zavedanje, da je ta odločitev nepovratna. Neuspeh pa zelo boleč.

ŽENSKE BREZ OTROK

Po Mojci Urek (1998) je ženska, ki se iz kakršnegakoli vzroka ne odloči za otroke, označena kot nenavadna, nemoralna in sebična. Domneva se, da si vse ženske želijo roditi in da je to njihova največja izpolnitev. Zato naj bi bila ženska, ki nikoli ni imela otrok, čustveno in osebnostno neizpolnjena. Boj za pravico do lastnega telesa je bila ena od najpomembnejših bitk za ženske, ki so jih bile še v 20. stoletju. Ženske so spoznale, da bodo postale resnično svobodne šele, ko se bodo rešile stalnih nosečnosti, porodov in dojenja. To je bil boj za pravico do uporabe kontracepcije, s čimer bi lahko ženske nadzirale in omejile rojstva otrok. Boj za kontracepcijo je hitro prerasel v rušenje sistema ženske sužnosti (Žnidaršič, 2000).

Možnost načrtovanja in odločanja o starševstvu se je začela uveljavljati pri generaciji žensk, ki so dosegle odraslost po splošni razširitvi in dostopnosti kontracepcijskih sredstev. Kljub temu da so kontracepcijska sredstva poznana že dolgo časa, je bil odnos do njih odklonilen. Pri tem je imela od srednjega veka veliko vlogo cerkev, ki je nadziranje rojstev želela zajeziti in ga zato označila kot hud greh (Heinsohn in Steinger, 1993). Prav tako so strogo preganjali in obsojali splav (ki ga cerkvene oblasti še vedno ne priznavajo in ga označujejo za umor). Nadzor rojstev pa je seveda že dolgo imel svoje zagovornice, večinoma ženske, »vendar gibanje za načrtovanje družine v večini dežel vse do 1. svetovne vojne ni imelo širšega vpliva« (Giddens, 2000). Svobodno odločanje o rojstvu otrok je povezano s pridobivanjem političnih pravic žensk, zato se do 1. svetovne vojne ni pojavljalo kot družbeno vprašanje.

Ženska spolna vloga danes ni več takšna kot nekoč in danes se ženska ne uresničuje več samo v razmnoževalni funkciji. Materinstvo ni več ekskluzivna identiteta in prioriteta med odločitvami v ženskem življenjskem poteku, saj se »veča delež žensk, ki se po lastni volji ne odločijo za otroke« (Baber, Allen, po Švab, 2001, str. 103). Defago (2005, po Velišček, 2014) navaja, da ženskam z otroki

nikoli ni bilo treba upravičevati svojega obstoja, saj so izpolnile svoje poslanstvo z materinstvom, ženske brez otrok pa ga morajo še najti.

Zanimanje za prostovoljno odrekanje otrokom se je začelo v osemdesetih letih. Obsežne študije na to temo so bile objavljene v letih 1980 in 1982. Razlog za povečano zanimanje za to temo je ugotovitev, da število posameznikov brez otrok narašča (Landa, 1983). Prostovoljna odločitev za življenje brez otrok (childlessness) je relativno moderen pojav v Evropi. V zgodovini je tudi do 20 % žensk v Ameriki in Angliji ostalo brez otrok, vendar to ni bila stvar odločitve, ampak posledica revščine, slabe prehrane in bolezni. Strokovnjaki predvidevajo, da bo tudi v prihodnje približno 20 % žensk ostalo brez otrok, vendar številne zaradi lastne odločitve (Hakim, 2003). V ZDA se delež vsako leto dvigne za približno 1 % (Pilkington, 2008). Statistični podatki v zahodni Evropi kažejo, da 20 % žensk, rojenih po letu 1960, ne bo imelo otrok, in celo 25 % tistih, ki so rojene po letu 1970 (Beck-Gernsheim, 2002, po Ule in Kuhar, 2003).

V Sloveniji je celotna generacija žensk z začetka šestdesetih let do leta 1995 rodila vsaj enega otroka. Podobno je opaziti pri ženskah, rojenih v drugi polovici 60. let, toda v tej generaciji je opaziti, da je med visoko izobraženimi ženskami slaba petina žensk, ki pri starosti od 30. do 34. leta še niso rodile. Leta 1995 je v starostni skupini od 25 do 29 let rodilo okrog 85 % žensk z osnovnošolsko ali nižjo izobrazbo, skoraj 80 % žensk s srednjo izobrazbo in 30 % žensk z višjo ali visoko izobrazbo. Delež žensk brez otrok, rojenih v sedemdesetih letih, naj bi se dvignil s 5 % na 19 % v generaciji. Podatki kažejo, da so ženske in moški, ki imajo otroka do dopolnjenega 29. leta starosti, v povprečju manj izobraženi od tistih, ki še nimajo otrok (Ule in Kuhar, 2003). Iz teh podatkov je jasno razvidno, da se ženske z nižjo izobrazbo v zgodnejših letih odločajo za materinstvo, medtem ko se ženske z višjo izobrazbo za otroke odločajo kasneje, kar lahko privede tudi do tega, da se za otroke ne bodo odločile ali se bodo odločile prepozno in tako ostale brez otrok. Pri tem ni nujno, da se ženska zavestno odloči, da ne bo imela otrok, ampak je to odločitev tako dolgo prelagala, da se ji je »biološka ura« iztekla.

Pari, ki želijo ostati brez otrok, utemeljujejo svojo odločitev z različnimi razlogi (po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004):

- zaradi otrok bi bili omejeni pri poklicnem razvoju in osebni svobodi;
- nega in vzgoja otrok zahtevata prevelike spremembe v načinu življenja;
- skrb, vzgoja otrok in izobraževanje otrok veliko stanejo;
- otroci povzročajo nered in vplivajo na zdravje staršev;
- ukvarjanje z otroki zahteva od staršev preveč časa, jim povzroča dodatne skrbi in težave.

Laura S. Scott (2006, v Velišček, 2014), ki je raziskovala ljudi brez otrok, je odkrila šest glavnih motiviv ali razlogov, zakaj se ženske odločijo, da ne bodo imele otrok:

- dejstvo, da so zadovoljne z življenjem in razmerjem, ki ga živijo;
- visoko cenijo svobodo in neodvisnost;
- odpor do življenja s tovrstnimi obveznostmi;
- odsotnost želje po otroku, pomanjkanje materinskega nagona;
- želja po življenjskih izkušnjah/dosežkih, ki jih je težko doseči, če imaš otroke;
- želja po osredotočenosti na svoje lastne interese, potrebe in cilje.

Prostovoljna odločitev za življenje brez otrok je navadno višja pri moških kot pri ženskah. Kljub temu da odločitev za otroke bolj spremeni življenje žensk, si jih le-te bolj želijo, čeprav je zaznati, da to odločitev veliko mater tudi obžaluje. Raziskava Hakim (2003) je pokazala, da so večinoma ženske, ki se odločijo za življenje brez otrok, bolj osredotočene na kariero, čeprav to ni pravilo. Socialni status parov in posameznikov brez otrok je nekoliko višji, tudi izobraženost je pri teh posameznikih višja. Delitev dela med partnerjema brez otrok ostaja enaka (ženske opravijo večji del gospodinjinskih del), prostocasne aktivnosti pa v večji meri partnerja preživljata skupaj (v večji meri kot starši otrok). Cilj je bil ugotoviti,

ali in kako zakonodaja vpliva na odločitev za otroke. Ugotovljeno je bilo, da zakonodaja vpliva na posameznike, ki si otrok želijo in se zato lažje odločijo za otroka več. Odločitev za življenje brez otrok pa ni pogojena z zakonodajo, ampak je bolj osebne narave in nanjo ne vplivajo različni otroški dodatki in olajšave. Enako je bilo ugotovljeno tudi v naši raziskavi.

NAMEN RAZISKAVE IN METODOLOGIJA

Ob pregledu literature smo opazili, da je raziskovanje dejavnikov, zakaj se nekatere ženske odločijo, da bodo ostale brez otrok, ter posledic njihove odločitve še vedno v začetnih fazah. Namen je bil raziskati, če obstajajo dejavniki, ki vplivajo na odločitev, ali ženska bo imela otroke ali ne, ter kateri dejavniki to so. Zanimalo nas je mnenje žensk, ki so se odločile, da ne bodo imele otrok, kako se njihovo življenje razlikuje od življenja žensk z otroki ter opredelitev pozitivnih in negativnih vidikov starševstva iz njihove perspektive. Z raziskavo smo želeli osvetliti ta pojav ter preseči stereotipne poglede na ženske, ki so se odločile, da ne bodo imele otrok.

V raziskavi smo uporabili metodo kvalitativnega raziskovanja. Vključili smo sedem žensk, s katerimi smo izvedli intervjuje. Vključili smo le ženske, ki so se odločile, da ne bodo imele otrok. Ženske, ki nimajo otrok iz zdravstvenih razlogov, niso bile vključene v raziskovalno skupino. Do vzorca smo prišli preko znancev ali samih intervjuvank, ki so nam svetovale ali tudi omogočile stik z naslednjo intervjuvanko. Najmlajša med njimi je bila v času intervjuja stara 33 let, najstarejša pa 54 let. Uporabili smo nestandardizirani polstrukturirani intervju. Kodiranje je bil osnovni postopek obdelave podatkov. Vsak intervju smo večkrat prebrali, da smo izluščili osnovno misel, in nato izbrali pomembne podatke in jih podčrtali. V prvem koraku smo izbrali enote kodiranja, ki tvorijo zaključene misli. V naslednjem koraku smo iz gradiva prepoznali celote, ki so se nanašale na določen pojav ali lastnost, ter jih poimenovali s pojmi. Pojmi so osnovna enota analiziranja. Na naslednji stopnji obdelave smo vključili definiranje pojmov oziroma kategorij, s čimer smo obrnili postopek prejšnje faze. Na ta način smo sestavili

besednjak pojmov nastajajoče teorije. To smo storili tako, da smo mehanično zbrali vse enote besedila, ki smo jim pripisali isti pojem.

IZSLEDKI

V postopku obdelave podatkov smo ugotovili veliko število kategorij, ki smo jih združili v pet vsebinskih področij: osebni opis, značilnosti, družabno življenje, odziv okolice ter prednosti in pomanjkljivosti starševstva. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili glavne ugotovitve, ki smo jih s pomočjo intervjujev pridobili, obširnejša predstavitev vsebinskih področij in kategorij pa se nahaja v magistrskem delu Gorjan (2015).

TABELA 1: Pregled vsebinskih področij

VSEBINSKO PODROČJE	KATEGORIJE
osebni opis	• družina • otroštvo • odnos do otrok • odločitev • o sebi • starost
značilnosti	• zaposlitev • prosti čas • domača žival • vera
družabno življenje	• partner • prijatelji • zaposlitev – sodelavci
odziv okolice	• družina – odločitev • prijatelji – odločitev • zaposlitev (sodelavci) • odločitev • družba
prednosti in pomanjkljivosti starševstva	• prednosti starševstva • pomanjkljivosti starševstva

Pri temi družinskih članov je opazno, da intervjuvanke prihajajo iz zelo različnih družin; tri intervjuvanke so odrasčale v družini s tremi otroki, tri z dvema in le ena intervjuvanka je odrasčala kot edinka. V ostalih raziskavah (Park, 2002; Defago, 2005, po Velišek, 2014) je bilo ugotovljeno, da naj bi večinoma ženske, ki si ne želijo otrok, odrasčale kot edinke, kar se z našo raziskavo ne ujema. Štiri intervjuvanke so odrasčale z obema staršema, tri pa v ločenih družinah, v katerih je skrb zanje prevzela predvsem mama. Odnosi med starši pa se zelo razlikujejo. Ena intervjuvanka omenja zelo ljubeč odnos med staršema, dve menita, da je bil odnos med staršema brez posebnosti (v intervjuju ne omenjata pretirano ljubečega odnosa, ne preprirov ali nerazumevanja). Ena omenja zakonsko zvezo staršev kot zvezo zaradi finančne varnosti, saj je oče z zakonom eksistencialno rešil mamo. Prav tako so med njimi velike razlike pri odnosih med sorojenci, zato ocenjujemo, da njihov odnos s sorojenci na odločitev, da ne bodo imele otrok, ne vpliva.

Pet intervjuvank omenja zelo tesne odnose z mamο. V času odrasčanja so bile na mamο veliko bolj navezane kot na očeta. Mame so večino svojega časa posvečale materinstvu in gospodinjstvu. Le dve intervjuvanki nista omenili tesnejših odnosov z mamο. Tudi pri njiju lahko opazimo, da so svoj čas v veliki meri posvečale domu in materinstvu, medtem ko so bili očetje fizično ali le emocionalno odsotni. Domnevamo lahko, da odločitev, da ne bodo imele otrok, izhaja iz primarne družine in njihovih odnosov z mamο ter distanciranim očetom. Vse intervjuvanke omenjajo mame kot dobre in ljubeče. Nobena pa ni nikoli omenila, da bi mame kdaj izrazile, da jim je skrb za otroke naporna ali prezahtevna. A kot so nekatere v intervjuju tudi same omenile, so materinstvo že takrat začutile kot naporno, stresno in polno odpovedovanja.

V odnosu do otrok bi intervjuvanke lahko razdelili na dve skupini, kar potrjujejo tudi raziskave (Hakim, 2003; Kačičnik, 2006). V prvo skupino spadajo tiste, ki pravijo, da otrok ne marajo in niso rade v njihovi družbi. V to skupino bi lahko uvrstili tri intervjuvanke. V drugo skupino pa uvrščamo štiri intervjuvanke, ki imajo otroke rade, so rade v njihovi družbi in pogosto pazijo otroke sorodnikov ali prijateljev. Nikakor niso vse negativno nastrojene proti otrokom, kar nam narekujejo stereotipi in kar je v svoji raziskavi

ugotovila tudi Velišček (2015). Večji del jih uživa v družbi otrok ter pogosto pazijo otroke sorodnikov. Vse intervjuvanke pa se strinjajo, da so otroci zelo naporni. Menijo, da se mora ženska odpovedati marsikateri dejavnosti, ko dobi otroka. Materinstvo sprejemajo kot odpovedovanje svojim interesom zavoljo otrok. One pa so s svojimi življenji zadovoljne in si ne želijo vnašati vanje tako korenitih sprememb. Otroke povezujejo tudi s povečanjem stresa v življenju. To se ujema z ugotovitvami številnih raziskav, ki jih omenjajo Cable in Sadie (2005), Hakim (2003), Kenkel (1985, po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), Ule in Kuhar (2003) in Velišček (2014). V raziskavi Velišček (2015) je polovica intervjuvank kot razlog za svojo odločitev, da ne bodo imele otrok, navedla splet okoliščin (odsotnost partnerja), pri čemer se lahko vprašamo, ali je bila odločitev za brez otrok res odločitev teh žensk ali so se le sprijaznile s tem, da otrok ne bodo imele, ter začele svojo energijo vlagati v druga področja življenja (izobrazba, delo, prijatelji, hobiji ...).

Pri temi odločitev smo bili pozorni na več vidikov. En vidik je časovni, torej kdaj so sprejele odločitev, da ne bodo imele otrok. Drugi pa je, kako je do odločitve prišlo, torej ali je bila odločitev trenutna (kot posledica določenih dogodkov) ali je bila plod dolgotrajnejših razmišljanj. Vse intervjuvanke so povedale, da odločitev ni bila trenutna, ampak je bila plod dolgotrajnejših razmišljanj, ki so se začela že v mladosti. Intervjuvanke omenjajo, da je ta odločitev v njih rasla in da nikoli niso začutile želje po otrocih. Kot vzrok za odločitev navajajo pomanjkanje želje po otroku, nobena pa ne najde povoda zanjo v določenem ali določenih dogodkih v otroštvu ali mladosti. To je v svoji raziskavi ugotovila tudi Kačičnik (2006), ki zapiše, da *»skozi analizo podatkov, pridobljenih z intervjuji, ni bilo mogoče ugotoviti posebnih razlogov, zakaj so se odločile za življenje brez otrok. Razlog take odločitve, kot kaže, niso nikakršne travmatične, neprijetne odločitve iz otroštva in življenja nasploh.«* Večina intervjuvank meni, da bi morale vse ženske tehtno premisliti, preden imajo otroke, ali si to res želijo. Verjamejo, da večina žensk tega ne naredi in imajo otroke, ker se to od njih pričakuje, ker je to »normalen« potek življenja. Intervjuvanke opozarjajo na dejstvo, da imamo vedno možnost izbire. Svojo odločitev sprejemajo kot odgovorno v nasprotju s tistimi, ki o otrocih niso razmislile in

sedaj v materinstvu trpijo ali so celo neodgovorne ter neljubeče do svojih otrok. Zagovarjajo stališče, da v ženskah ni nič takšnega, da bi morale imeti otroke, oziroma da materinski nagon ne obstaja, da je družbeno ustvarjen in vsiljen ženskam.

Pri primerjanju intervjuvank med seboj in iskanjem njihovih skupnih značilnosti sem opazila, da ni nikakršnega modela ali pravila, kakšne so ženske, ki si ne želijo otrok. Stereotipi o kariertkah, egoistkah in osamljenih ženskah v našem primeru ne držijo. Nekatere raziskave ugotavljajo, da imajo ženske, ki si otrok ne želijo, višjo izobrazbo in višje dohodke (Bach, 1999, po McAllister in Clarke; 1998, Park, 2002; Velišček, 2015), medtem ko se je pri raziskavi Kiernan (1989, po McAllister in Clarke, 1998) izkazalo, da ni statistično pomembne povezave med ženskami brez otrok in materami z izobrazbo ali poklicem. Razlike med posameznicami z otroki in brez otrok so večje v njihovem odnosu in vrednotah kot pa v socialno-ekonomskih vidikih (Portanti, 2009). Večina intervjuvank v naši raziskavi ima visoko izobrazbo, a bolj kot formalno izobrazbo bi izpostavili sposobnost odprtega razmišljanja izven družbenih struktur ter sposobnost reflektiranja same sebe. Vse intervjuvanke so zaposlene, a imajo do svojega dela različen odnos. Ena intervjuvanka s svojim delovnim mestom ni zadovoljna in ga sprejema le kot zaposlitev oz. vir dohodkov, medtem ko ena svoje delo vidi kot poslanstvo ter se je zanj pripravljena odpovedati tako partnerju kot otroku. Ostale v svojem delu uživajo, ga z veseljem opravljajo ter ga sprejemajo kot pomemben del svojega življenja, a le kot del življenja. Poudarjajo, da se zaradi dela niso odpovedale družini. Prav tako so med njimi velike razlike v preživljanju prostega časa. Večina (šest) se jih redno ukvarja s športom (tek, pilates, sprehodi v naravo), v katerem vidijo predvsem sprostitve, a tudi skrb za svoje telo. V prostem času jih šest vidi predvsem čas, ko se lahko sprostijo ter se ukvarjajo ljubimi dejavnostmi (branje knjig, ogled filmov, obiski koncertov, poslušanje glasbe, obisk kozmetičarke, druženje s prijatelji). Vse so mnenja, da bi se ob otroku težje posvečale prostočasnim aktivnostim in bi se jim morale za določen čas odpovedati. Žrtvovanje samega sebe, breme, dolžnost in nesvoboda pri odločanju o preživljanju prostega časa omenja tudi Kačičnik (2006). Prav tako Velišček (2014) ocenjuje,

da se intervjuvanke v njeni raziskavi ukvarjajo s številnimi prostočasnimi aktivnostmi, vse pa se zavedajo, da vsega tega ne bi mogle početi, če bi imele otroke.

V raziskavi Kačičnik (2006) je bilo ugotovljeno, da ima večina intervjuvank domače živali, in to pse, ki veljajo za najzahtevnejšo domačo žival. V naši raziskavi je imela le ena intervjuvanka domačo žival, dve sta imeli željo, da bi domačo žival imeli, a se zanjo nista odločili. Vse so mnenja, da domača žival od lastnika zahteva skrb ter odpovedovanje. Večina meni, da zanjo nimajo časa ter da bi bila žival preveč sama.

Skupna značilnost vseh intervjuvank je, da nobena ne pripada nobeni verski izpovedi. Štiri so do verskih institucij zelo kritične, saj menijo, da cerkev postavlja nemogoče družbene pogoje. Vse so zelo kritične do vmešavanja cerkve v njihova življenja. Enako je bilo ugotovljeno tudi v raziskavah Kačičnik (2006) in Velišček (2014). V naši raziskavi je ena intervjuvanka mnenja, da ima vera v življenju lahko pozitiven učinek na posameznika in da se mnogi v težkih trenutkih zatečejo prav v vero in cerkev.

Raziskave v Veliki Britaniji (po Park, 2002) so pokazale, da je večina žensk, ki so se odločile, da bodo ostale brez otrok, samskih in 40, 2 % jih nikoli ni bilo poročenih. V moji raziskavi je šest od sedmih intervjuvank v zvezi, a je le ena poročena. Ena je v istospolni vezi, a meni, da to ni nikakor povezano z njeno odločitvijo, da ne bo imela otrok. Nekatere raziskave (McAllister in Clarke, 1998) kažejo, da imajo ženske brez otrok pogosto partnerje, ki so več kot pet let mlajši ali starejši od njih, česar pri svojih intervjujih ne morem potrditi, saj so intervjuvanke večinoma manj kot pet let mlajše od partnerjev, tri pa so enake starosti ali imajo enoletno razliko.

Večina intervjuvank je zelo aktivnih v družabnem življenju. Pet intervjuvank daje prijateljskim odnosom velik poudarek in menijo, da jih prijateljske vezi osrečujejo. Do enakega sklepa sta prišli tudi Kačičnik (2006) in Velišček (2015). V naši raziskavi le dve intervjuvanki prijateljstvu ne dajeta velikega pomena in menita, da večine prijateljev ne bi pogrešali, če jih ne bi več videli.

V raziskavah Kačičnik (2006) in Velišček (2014) se je izkazalo, da ima družba še vedno odklonilno mnenje do žensk, ki si otrok ne želijo. Intervjuvanke poročajo »o občutkih nelagodja, drugačnosti

in o tem, da jih ljudje zaradi tega drugače gledajo in jih obrekujejo« (Velišček, 2014, str. 103). Enako ugotavljajo tudi raziskave Park (2002), Pelton in Hertlein (2011), Somers (1993) in Veever (1980, po Park, 2002). V naši raziskavi vse intervjuvanke omenjajo tudi, da so kdaj naletele na odziv družbe, da ženska mora imeti otroke, in na pritisk, da ženska mora biti mati. A v nasprotju z drugimi raziskavami (Defago, 2005, po Velišček, 2014 in Velišček, 2015) vse intervjuvanke omenjajo, da je njihova okolica sprejela njihovo odločitev. Vse so se o svoji odločitvi, da ne bodo imele otrok, pogovarjale z nekom iz ožje družine, večinoma s sestrami ali mamami, ter jim odločitev tudi jasno povedale. Družine so njihovo odločitev sprejele, le pri dveh intervjuvankah so starši izrazili željo, da bi radi imeli vnuke. Vse intervjuvanke, ki živijo v partnerski vezi, so svojo odločitev že na začetku veze partnerju povedale. Pri štirih intervjuvankah so bili tudi partnerji enakega mnenja, partner ene intervjuvanke je bil sprva presenečen nad njeno odločitvijo, a je danes zelo zadovoljen z njunim življenjem, medtem ko si partnerka ene intervjuvanke še vedno želi otrok. Na delovnih mestih večina intervjuvank ne opaža razlik med sabo ter ženskami, ki imajo otroke. Le ena intervjuvanka omenja, da je morala večkrat delati ob vikendih ter med prazniki, a se je temu uprla in sedaj razlik ne opaža več. Ena intervjuvanka je doživela negativno izkušnjo, ko je ginekologinji povedala, da si ne želi imeti otrok. Negativen odziv na njeno odločitev je doživela še pri dveh ginekologinjah, ki nista sprejeli njenega mnenja.

Večina intervjuvank vidi v starševstvu več pomanjkljivosti kot prednosti, kar velja tudi za raziskavo Velišček (2015). Štiri intervjuvanke prednost starševstva vidijo predvsem v starosti, ko bodo otroci lahko skrbeli za svoje starše. One v starosti ne bodo imele družbe svojih otrok, a izpostavijo, da tudi če imaš otroke, ni nujno, da bodo v starosti skrbeli zate. Vse se strinjajo, da je vez med otrokom in mamo najmočnejša in najpomembnejša vez v življenju posameznika. Vse menijo, da otroci predstavljajo veliko dodatnega dela, skrbi, obveznosti in odrekovanja. Intervjuvanke starševstvo doživljajo kot žrtvovanje samega sebe, nesvobodo pri odločanju, odgovornost, breme in veliko dolžnosti.

SKLEP

Pojav, da se ženske odločijo, da ne bodo imele otrok, je relativno sodoben. Kot vsak nov pojav je tudi ta v družbi sprejet z zadržkom in je bil – še posebej v preteklosti – povezan z mnogimi predsodki in stereotipi. V članku *Materinstvo kot izbira – ženske brez otrok* smo želeli preseči stereotipno podobo ženske brez otrok. Z raziskavo na majhnem vzorcu, ki je zajemal sedem intervjuvank, smo želeli prikazati, da mnogi stereotipi o tem pojavu niso resnični oziroma ustrezni. V svojo raziskavo smo vključili le ženske, ki so se same odločile, da ne bodo imele otrok, in ne kot posledico ostalih dejavnikov (zdravstvene omejitve, odsotnost partnerja ali da partner ne želi otrok ...), kar prispeva k razumevanju tega pojava, ki je v našem prostoru slabo raziskan in še vedno premalokrat omenjen.

Vse intervjuvanke v naši raziskavi ocenjujejo, da je odločitev, da bodo ostale brez otrok, plod daljših razmišljanj. Njihova odločitev ni plod slabih izkušenj v času otroštva ali odraslosti, saj vse otroštvo opisujejo kot lepo in srečno obdobje. Pri primerjanju njihovih družin smo opazili, da se družine med seboj razlikujejo po številu otrok, odnosih med starši ter odnosih staršev do otrok. Opazili pa smo, da je večina intervjuvank zelo navezanih na svoje mame, ki so v času njihovega odraščanja v svoje otroke vlagale veliko časa in truda. Vse so bile pri vzgoji zelo skrbne ter ljubeče. Očetje pa so bili pri večini intervjuvank fizično ali emocionalno odmaknjeni, zato so večji del vzgoje in skrbi za otroke prevzele mame. Mame in hčere so se v času odraščanja zelo povezale in hčere so začutile, da njihovim mamam skrb zanje pomeni veliko odrekanja in prilagajanja, ter te občutke povezale z materinstvom. Vse intervjuvanke materinstvo vidijo kot naporno, stresno, polno odrekanj in prilagajanj. Same pa se ne želijo odrekati prostemu času, hobijem, poklicni in intelektualni rasti. Vse so s svojim življenjem zadovoljne in si ne želijo vanj vnašati dodatnega stresa. Zavedajo se, da bodo v starosti pogrešale družino oziroma da zanje nihče ne bo skrbel tako, kot pogosto otroci skrbijo za ostarele starše. Večina jih daje velik poudarek prijateljem, za katere upajo, da jih bodo spremljali tudi v naslednjih življenjskih obdobjih.

Do otrok imajo intervjuvanke različen odnos. V grobem bi jih lahko razdelili v dve skupini: skupina žensk, ki imajo otroke rade, in skupina žensk, ki jim v družbi otrok ni prijetno. Vse pa so mnenja, da otroci v življenje vnesejo veliko stresa in odpovedovanja.

Vse v intervjujih omenjajo, da so naletele na odziv družbe, da ženska mora imeti otroke, kar nakazuje, da je tako mnenje še vedno zelo razširjeno. Vendar so prijatelji in družina odločitev, da bodo ostale brez otrok, pri vseh sprejeli. Pri odločitvi so sodelovali tudi njihovi partnerji, ki so s takšnim načinom življenja zadovoljni.

Za vsakega socialnega pedagoga/pedagoginjo je pomembno, da se zaveda, da je svetovanje zelo subjektiven proces, saj nanj vplivajo njegovi predsodki, prepričanja, vrednote, stališča in stereotipi. Socialni pedagog mora biti pri svojem delu odprt za odločitve, ki so drugačne ali celo neobičajne, ter pri tem upoštevati kontekst časa, v katerem živimo. Sprejemati mora, da so odločitve, ki so bile včasih samoumevne in se o njih posamezniki niso spraševali ali se niso imeli možnosti spraševati, danes postale del izbire in odločitve vsakega posameznika. Imeti ali ne imeti otrok je danes odločitev, naloga družbe pa je, da preseže stereotipno mnenje o posameznikih, ki so izbrali drugače kot večina. Pomembno je, da se o tej in podobnih temah čim več piše in govori, saj se stereotipi premagujejo le na ta način.

LITERATURA

- Cable, A. in Sadie, N. (2005). *We are childless and proud of it!* Pridobljeno s <http://search.proquest.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/docview/320060033/13438282F9D19D878C/15?accountid=16468>.
- Giddens, A. (2000). *Preobrazba intimnosti*. Ljubljana: cf*.
- Gorjan, U. (2015). *Materinstvo kot izbira – ženske brez otrok* (Magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Hakim, C. (2003). *Childlessness in Europe*. Pridobljeno s <http://personal.lse.ac.uk/hakimc>.
- Heinsohn, G. in Steinger, O. (1993). *Uničenje modrih žensk*. Ljubljana: Knjižna založba Krt.
- Kačičnik, S. (2006). *Revolucija spolnih vlog – ženske brez otrok* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Landa, M. A. (1983). *The Lives and Development of Voluntarily Childless Men and Women*. Ohio: The Union Institute.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- McAllister, F. in Clarke, L. (1998). *Choosing Childlessness*. London: Family Policy Studies Centre and Joseph Rowntree Foundation.
- Park, K. (2002). Stigma management among the voluntarily childless. *Sociological Perspectives*, 45(1), str. 21–45. Pridobljeno s <http://search.proquest.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/socscijournals/docview/213990072/1343402430332ECA5C/1?accountid=16468>.
- Pelton, S. L. in Hertlein, K. M. (2011). *A proposed Life Cycle for Voluntary Childfree Couples*. Pridobljeno s <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08952833.2011.548703#.UxTbpW49TI>.
- Pilkington, E. (20. 8. 2008). One in five US women remain childless in life: Census bureau data shows figure doubled in 30 years: Size of average American family also shrinking. *The Guardian*, (15). Pridobljeno s <http://search.proquest.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/docview/244273609/13438282F9D19D878CC/10?accountid=16468>.
- Portanti, M. (2009). *A comparison of the characteristics of childless women and mothers in the ONS Longitudinal Study*. *Population Trends*.

- Pridobljeno s <http://search.proquest.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/socscijournals>.
- Somers, M. D. (1993). *A Comparison of Voluntarily Childfree Adults and Parents*. Pridobljeno s <http://www.jstor.org/discover>.
- Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. in Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potočkov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Urek, M. (1998). Vprašanje materinstva v teoriji in praksi feminističnega socialnega dela v ženski svetovalnici. *Zdravstveno varstvo*, 37(3-4), str. 163 – 169.
- Velišček, T. (2014). *Materinstvo – nuja ali izbira? : odnos družbe do žensk brez otrok* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Velišček, T. (2015). *Materinstvo – nuja ali izbira? : odnos družbe do žensk brez otrok*. *Socialna pedagogika*, 19(3-4), str. 253–273.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET JANUARJA 2016

DISFUNKCIONALNA DRUŽINA – EDEN OD VZROKOV ZA NASTANEK ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH MOTENJ

135

THE DYSFUNCTIONAL FAMILY – ONE OF THE CAUSES
OF EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DISORDERS

Estera Žibert, *dipl. soc. ped.*

Sejmiška 8, 8273 Leskovec pri Krškem

estera.zibert@gmail.com

POVZETEK

Prispevek se nanaša na predstavitev teoretičnih izhodišč in raziskovanja vplivov disfunkcionalne družine – tako procesov v njej kot struktur, ki pripomorejo k razvoju čustvenih in vedenjskih motenj (v nadaljevanju ČVM) pri mladostniku. Raziskava je nastala za namen diplomskega dela Disfunkcionalna družina – eden od vzrokov za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj. V empiričnem delu sem s pomočjo dveh intervjujev s strokovnima delavcema iz Zavoda za vzgojo in izobraževanje Logatec raziskovala njuno mnenje in izkušnje glede vpliva družine na razvoj ČVM. Oba sogovornika sta med opisovanjem izkušenj podala mnenja in razmisleke, ki se povezujejo s teoretičnimi razlagami, prav tako sem s pomočjo pogovorov spoznala, kako močan vpliv na razvoj ČVM imajo vzgojna brezbržnost, kaotičnost, pomanjkanje toplote in ljubezni ter konflikti med starši. Ugotovila sem, da je za mladostnike s ČVM značilen konflikt med notranjo negotovostjo, ki jo

navzven zamaskirajo kot neustrašnost. Lahko se povezujejo s podobnimi vrstniki in uporabljajo alkohol ter druge droge.

KLJUČNE BESEDE: *disfunkcionalna družina, čustvene in vedenjske motnje, vzgojni zavod, družina in vzgojni stili, čustvena prikrajšanost*

ABSTRACT

The article refers to the introduction of the theoretical points and research of the dysfunctional family including processes within it as well as structures that assist in the development of emotional and behavioural disorders (EBD) of an adolescent. The research was a part of a diploma thesis Dysfunctional Family – one of the causes of emotional and behavioural disorders. The empirical part consists of interviews with two expert workers at Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec pointing out their opinions and experience with family influence concerning EBD. While describing their experiences, both expert workers gave their opinions and deliberations that are connected to theoretical explanations. With the help of interviews I also realised what a strong influence ignorance, chaos, lack of warmth and love and conflicts among parents have on the development of EBD. I found out that many adolescents are in conflict with their inner insecurity which they try to mask in order to appear fearless on the outside. Quite often they socialise with similar peers and escape into the world of alcohol and drugs.

KEYWORDS: *dysfunctional family, emotional and behavioural disorders, residential treatment institution, family and styles of upbringing, emotional deprivation*

UVOD

Skupina ČVM je v primerjavi z drugimi kategorijami otrok s posebnimi potrebami najmanj enotna. Razlog za to so kopica pojavnih

oblik pa tudi različni vzroki, ki mladostnike privedejo do njih (Krajncan in Škoflek, 2000). Evans in sodelavci (2003, v Kobolt, 2011) izpostavljajo, da se ČVM razprostirajo na širokem spektru od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov. Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) za vse te odzive predlagajo sledeči poimenovanji:

- socialnointegracijske težave, saj izraz izpostavi težavo, ki jo ima posameznik, in tako ne zanika individualne ravni, vpelje pa tudi socialno, skupinsko raven, ki je močno povezana z nastankom in ohranjanjem teh težav,
- čustvene, vedenjske in socialne težave/motnje, saj s tem izrazom pokažemo, da se težave pojavljajo na enem, dveh ali vseh treh področjih, največkrat pa so soodvisne ter ena drugo vzdržujejo.

Ob prenovi vzgojnih zavodov je bil zakonsko opredeljen izraz motnje vedenja in osebnosti, a je zaradi prevelike determiniranosti in stigmatizacije prišlo do spremembe v izraz ČVM (Krajncan, 2010). Čeprav bom v celotnem besedilu uporabljala izraz ČVM, ki ga navaja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), se zavzemam za uporabo izraza težave v socialni integraciji. Menim, da izraz ČVM ohranja negativen prizvok, zaradi katerega so se poimenovanja skozi čas spreminjala, saj stigmatizira in otroke opredeljuje kot »motene«, spregleduje kontinuum pojavnih oblik, pozablja na socialni kontekst in breme za stisko naloži le posamezniku. Ko raziskujemo vzroke za nastanek ČVM, moramo biti resnično pozorni na dogajanje v družini in širši družbi ter ozavestiti kompleksnost in prepletenost mnogih dejavnikov, ki prispevajo k razvoju ČVM.

ČVM praviloma nastajajo dalj časa ali pa so posledica nenadnih izgub in pritiskov ter niso trajne. V takšnih primerih se lahko omilijo ali izginejo. Mnogokrat se pojavljajo sočasno z učnimi težavami (Kobolt, 2011). Lahko se kažejo kot agresivno oziroma impulzivno ali pa kot pasivno oziroma umaknjeno vedenje (Evans idr., 2003, v Metljak idr., 2010).

RAZVOJ ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH MOTENJ

Dejavnike tveganja in varovalne dejavnike za nastanek ČVM lahko najdemo v kombinaciji ključnih elementov, kot so družinski odnosi, otrokove osebnostne značilnosti, šola ter širše socialno okolje, vrstniki in socioekonomske razmere (Kobolt, 2002; Krajncan, 2006).

Narejenih je bilo mnogo raziskav (Murray, 1990; Segalman in Marsland, 1989, vsi v Rener, 2000), ki so ugotavljale povezavo med nastankom ČVM ter elementi družinskega življenja, kot so družinska struktura (razveze, enostarševstvo, brezposelnost) na eni strani in družinski procesi (interakcije med starši in otroki, načini nadzora in discipline, izkazovanje čustev in čustvena povezanost, družinska kohezija) na drugi. Raziskave so pokazale, da družinski procesi pomembneje od družinske strukture vplivajo na nastanek ČVM (prav tam). Gove in Crutchfield sta v svoji raziskavi (1982) ugotovila, da je čustvena nepovezanost med starši in otroki najvplivnejši dejavnik za razvoj ČVM. Odkrila sta zanimivo razliko, in sicer da na fante veliko bolj vpliva slaba kakovost razmerja med starši, na dekleta pa intenzivnost interakcije med otrokom in staršem ter nadzorovanje (Rodgers, 1997, v Rener, 2000). K temu bi dodala ugotovitve Torabi (2005, v Ferić-Šlehan in Bašić, 2007), da ima pomanjkanje starševskega nadzora v prostem času vpliv na zlorabo drog pri mladostnikih.

DRUŽINA IN DRUŽINSKI ODNOSI

Družina predstavlja otroku prvi socialni sistem, v katerem živi, in vpliva na njegovo osebnost v vseh razvojnih fazah (Berger in Luckmann, 1980, v Čačinovič-Vogrincič, 1998). Družine mlado- stnikov, ki pristanejo v vzgojnih zavodih, ne zmorejo zadovoljiti njihovih razvojnih potreb. Starši so v svojih vlogah kaotični, nestabilni, negotovi ter preokupirani z lastnimi težavami. Mnogokrat so tudi sami odraščali v neurejenih družinskih razmerah in niso prejeli primerne- ga zgleda za ustreznejše ravnanje v starševski vlogi (Kobolt, 2002). Do razvojnih primanjkljajev tako običajno prihaja

v čustveno obubožanih ali konfliktnih, vzgojno šibkih ter socialno deprivilegiranih družinah (Vzgojni program, 2004).

Številne raziskave kažejo, da ravno disfunkcionalnost družin oziroma družinskih odnosov vodi k najbolj problematičnim pojavom v družbi, kamor umeščamo psihične težave, nevrotičnost, šolsko neuspešnost, kriminal, agresivnost, nasilje, razne oblike odvisnosti ter tudi samomorilnost (Musek, 1995).

FUNKCIONALNE IN DISFUNKCIONALNE DRUŽINE

Družina za svoje člane in družbo opravlja različne funkcije. Glede na to, ali svoje naloge opravlja zadovoljivo ali pa celo neustrezno, ločimo dva tipa: funkcionalno in disfunkcionalno družino (Tomori, 1994).

Mladostnik v družini razvije specifične značilnosti, s katerimi si lahko pomagamo pri opredeljevanju družine kot funkcionalne/zdrave ali disfunkcionalne/nezdrave. Te značilnosti so na primer samospoštovanje, prisotnost/odsotnost odstopanj v vedenju in osebna prilagojenost (Berns, 1997, v Žižak in Koller-Trbovič, 2007). Žižak in Koller-Trbovič (2007) navajata spoznanja avtorjev Martin in Martin (2002), ki pravita, da do težav, ki so povezane z zdravim otrokovim razvojem, prihaja tako v funkcionalnih kot tudi v disfunkcionalnih družinah. Se pa ta dva tipa družin razlikujeta v intenzivnosti teh težav, ki je mnogo večja v disfunkcionalnih. Prav tako so slabše strategije reševanja le-teh. Tudi Chapman (2009) pravi, da ravno strategije reševanja težav razkrivajo, kako funkcionalna je družina, in dodaja, da so spori v ljubeči družini pričakovani, saj si člani z njimi dajejo pravico, da lahko mislijo in čutijo različno. Posledično je v taki družini prisoten občutek varnosti, saj se med seboj odkrito pogovarjajo ter spoštujejo različna stališča (prav tam).

Avtorja Simon in Stierlin (1984, v Poljšak-Škraban, 2007) dodajata še nekatere vidike, po katerih se funkcionalne družine razlikujejo od disfunkcionalnih, in sicer čustveno klimo, sposobnost spreminjanja skozi življenjska obdobja družine, uravnoteženje bližine in distance v medosebnih odnosih ter ustvarjanje funkcionalnih mej

med generacijami. Prav tako je potrebno omeniti avtorja Cowan in Cowan Pape (2002), ki pravita, da je za otrokov razvoj poleg odnosa med njim in starši enako pomemben odnos, ki ga imajo starši med seboj. Zdrav odnos med starši namreč omogoča funkcionalno delovanje celotne družine (Tomori, 1994) in razvoj otrok v funkcionalne, integrirane in zrele osebnosti (Gostečnik, 2011).

Avtorji za disfunkcionalne družine uporabljajo različna pojmovanja. Asen (2007) in Kobolt (2002) govorita o družinah z več problemi, Kranjčan (2006) jih opiše kot rizične, Sousa in Rodrigues (2012) pa kot ranljive. Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel in Poljšak Škraban (2015) pravijo, da ranljivost zajema različne pojavne oblike, zato so si ranljive družine v realnosti med seboj zelo različne, a so jim skupne nakopičene težave na mnogoterih življenjskih področjih. Avtorice nadalje zapišejo, da več kot je nakopičenih težav, večja je tudi negotovost stroke glede vstopanja v interakcije z ranljivimi družinami. Menim, da lahko z razumevanjem disfunkcionalnih družin kot ranljivih vplivamo na svoj pogled nanje ter posledično na načrtovanje intervencij. Osredotočimo se lahko na izhodišča dela z ranljivimi družinami, ki jih socialno-pedagoška stroka definira kot bistvena in so sledeča: dostopnost, neinvazivnost, vzpostavljane partnerskega odnosa, kratkotrajnost, celostnost ter izkustvenost (De Vries in Bouwkamp, 2002, v Razpotnik idr., 2015).

DISFUNKCIONALNA DRUŽINA IN RIZIČNI DEJAVNIKI ZA RAZVOJ ČVM

Veliko družin svojih funkcij oziroma nalog ne opravlja učinkovito ali pa jih sploh ne. To se dogaja iz različnih razlogov. Avtorji Bürger (1998b, v Krajncan, 2006), Kobolt (1999, v Lebedina Manzoni in Jedud, 2008), Tomori (1994) in Satir (1995) navajajo:

- težave pri izražanju čustev in nedovoljeno izražanje nekaterih čustev, kar lahko vodi v nevrotične obrambe;
- posredno, nejasno in neiskreno komunikacijo ter neustrezno vzgojo;
- konflikte med starši;

- nestabilnost ter nepredvidljivost odnosov;
- stres;
- osebnostne težave pri enem ali obeh starših (alkoholizem, shizofrenija, nevrotične in druge duševne motnje, afektivne motnje, bolezenska ljubosumnost);
- pritiske na družino iz socialnega okolja;
- preveč toge, trajno veljavne in nečloveške družinske vloge ter pravila;
- neizpolnjevanje starševske vloge in neustrezno razporeditev vlog (na primer otrok prevzame starševsko vlogo);
- povezanost v socialno mrežo, ki je polna strahu, obsodb in obtožb.

Potrebno se je zavedati, da prisotnost rizičnih dejavnikov še ne pomeni, da se bodo ČVM pri posamezniku razvile. Na njihov razvoj namreč vpliva to, ali je posameznik psihično odporen ali ranljiv. Psihična odpornost otroku omogoča, da zmore uspešno funkcionirati in se prilagoditi kljub izpostavljenosti razvojni ali življenjski ogroženosti (Masten in Coatsworth, 1998, v Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).

NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskave je bil spoznati emocionalne in psihosocialne značilnosti družine, za katere strokovna delavca iz Zavoda za vzgojo in izobraževanje Logatec menita, da se pri populaciji mladostnikov iz omenjenega zavoda najpogosteje pojavljajo kot vzrok za nastanek ČVM. Zanimalo me je, kakšni odnosi v družini vplivajo na nastanek ČVM ter katere strategije uporabljajo v vzgojnem zavodu za ublažitev posledic tovrstnih družinskih odnosov, ki so razvidne iz ČVM pri mladostnikih.

Cilji moje raziskave so bili:

- ugotoviti, kateri so odločilni rizični dejavniki v družini, ki po mnenju strokovnih delavcev vplivajo na razvoj ČVM pri otroku in mladostniku;

- ugotoviti, kateri vzgojni stili po mnenju strokovnih delavcev prispevajo k razvoju ČVM;
- raziskati, kakšne posledice imajo po mnenju strokovnih delavcev neustrezni vzgojni prijemi na otrokov razvoj;
- Raziskati, kako ti otroci kot mladostniki po mnenju strokovnih delavcev nadomeščajo nezadovoljene potrebe zaradi nefunkcionalnih družinskih odnosov;
- izvedeti, kako v vzgojnem zavodu pomagajo mladostniku, ki je živel v disfunkcionalni družini, ter na kakšen način se ukvarjajo s celotno družino.

Raziskovalna vprašanja so:

1. Katere emocionalne in psihosocialne značilnosti družine po mnenju strokovnih delavcev v največji meri vplivajo na razvoj ČVM pri otroku in/ozroma mladostniku?
2. Kakšne so posledice čustvene prikrajšanosti in pomanjkanja starševske ljubezni ter varnosti za mladostnika po mnenju strokovnih delavcev?
3. Kateri so najpogostejši disocialni vzorci staršev, ki jih po mnenju strokovnih delavcev mladostniki s ČVM od njih prevzemajo?
4. Na kakšen način v disfunkcionalnih družinah po mnenju strokovnih delavcev rešujejo vsakodnevne stiske, težave, probleme?
5. Kateri vzgojni stili se po mnenju strokovnih delavcev najpogosteje pojavljajo v disfunkcionalnih družinah in kako vplivajo na razvoj ČVM pri mladostniku?
6. Katere strategije uporabljajo mladostniki kot kompenzacijo za nezadovoljene potrebe po ljubezni, varnosti in pripadnosti po mnenju strokovnih delavcev?
7. Na kakšen način zaposleni v vzgojnem zavodu pomagajo mladostniku, ki je bil v družini prikrajšan in so posledice tega razvidne iz njegovih ČVM?
8. Ali se v vzgojnem zavodu ukvarjajo s celotno družino in če se, katere metode dela ter pristope uporabljajo pri delu z disfunkcionalno družino?

METODE

OPIS VZORCA

Vzorec je bil namenski in je zajemal dva strokovna delavca iz Zavoda za vzgojo in izobraževanje Logatec. Zanju sem se odločila, ker sem želela sogovornika, ki sta v stiku z mladostniki s ČVM. Prav tako sem želela čim celoviteje spoznati mnenje strokovnih delavcev iz vzgojnega zavoda v Logatcu o disfunkcionalni družini kot enem izmed vzrokov za razvoj ČVM.

RAZISKOVALNI INSTRUMENT IN POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Podatke sem pridobila s polstrukturiranim intervjujem z vprašanji odprtega tipa, ki sem jih vnaprej pripravila glede na raziskovalne cilje in vprašanja. Med intervjujema sem vrstni red vprašanj prilagajala glede na tematsko področje, kamor je sogovornik usmeril pogovor. Opravila sem dva intervjuja, ki sem ju z dovoljenjem posnela z diktafonom. Oba intervjuja sem izvedla 4. 5. 2016 v Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec. Intervju z ravnateljem je trajal približno 40 minut, s strokovno delavko pa skoraj eno uro. V empiričnem delu sem uporabila deskriptivno metodo in pristop kvalitativnega raziskovanja. Raziskava je bila eksplorativna oziroma poizvedovalna ter empirična, saj sem gradivo zbirala izkustveno in neposredno s pomočjo spraševanja.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Zvočne posnetke sem dobesedno prepisala. Na željo sogovornikov sem intervjuja nekoliko slogovno in slovnično preoblikovala. Kot način obdelave podatkov sem uporabila kvalitativno vsebinsko analizo s pomočjo kodiranja. Najprej sem naredila kode 1. reda, jih strnila v kode 2. reda, le-te pa nato združila v kategorije. Dobljene kategorije sem umestila h ključnim temam svojega raziskovanja. Zatem sem v diplomski nalogi v poglavju Rezultati in interpretacija

odgovorila na raziskovalna vprašanja, tako da sem analizirana intervjuja povezovala s teoretičnimi izhodišči.

IZSLEDKI

S pomočjo opravljenih pogovorov sem prišla do naslednjih odgovorov na raziskovalna vprašanja. Ugotovila sem, da predstavlja družina izvor za nastanek ČVM pri mladostniku, kar je večkrat poudaril predvsem ravnatelj logaškega vzgojnega zavoda. Glede na izjave obeh sogovornikov ugotavljam, da so v družinah teh mladostnikov prisotni dejavniki, ki jih uvrščamo med čustvene, odnosne in psihosocialne značilnosti družin. Pri prvem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, **katere so te emocionalne in psihosocialne značilnosti družine, ki po mnenju strokovnih delavcev v največji meri vplivajo na razvoj ČVM pri otroku in/oziroma mladostniku**. Sogovornika sta omenila hladnost, odtujenost, prepuščenost otrok samim sebi ter konfliktne odnose med starši. Te in druge izkušnje sogovornikov se povezujejo z ugotovitvami avtorjev Van Voorhis, Cullen, Mathers in Garner (1988, v Renner, 2000), da so pretepanje, zloraba in zanemarjanje otrok dejavniki, ki spodbujajo prestopništvo, le-to pa je ena od oblik ČVM. Omenjeni avtorji so izpostavili, da tisto, kar resnično šteje, niso razbiti, ampak slabi domovi (Rodger, 1996, v Renner, 2000).

Iz izjav sogovornikov je razvidno, da imajo vpliv tudi dejavniki, ki jih Krajncan (2006) imenuje posredne okoliščine družinskega življenja, Renner (2000) pa jih opredeljuje kot dejavnike družinske strukture. Oba sogovornika sta omenjala enostarševske in dopolnjene družine, revščino, brezposelnost, nižjo izobrazbo staršev ter majhna stanovanja. Pri tem je ključno, kar je poudarila strokovna delavka, da šibko finančno stanje na razvoj ČVM nima nujno tako velikega vpliva, *»če so topli odnosi, če skrbijo v družini drug za drugega, je lahko tudi revščina, pa do tega ne bo prišlo«*. Potemtakem na razvoj ČVM vplivata oba sklopa družinskih dejavnikov – odnosi in posredni dejavniki, pri čemer so odnosi pomembnejši. Prav tako je iz izjav obeh sogovornikov razvidno, da je močan faktor za razvoj ČVM

hiperaktivnost, s katero se v logaškem vzgojnem zavodu sooča več kot polovica fantov.

Pri drugem raziskovalnem vprašanju so me zanimale **posledice čustvene prikrajšanosti in pomanjkanja starševske ljubezni ter varnosti za mladostnika**. Ugotovila sem, da sta sogovornika pri fantih iz vzgojnega zavoda opazila osebnostne značilnosti, ki jih Tomori (2000) uvršča k psihološkim. Omenila sta slabo samopodobo, pomanjkanje empatije, občutke nevrednosti ter potrebo po sprejetosti. Kar me je še posebej presenetilo, je izrazit strah fantov iz vzgojnega zavoda v odnosu do deklet, o katerem je spregovorila strokovna delavka. Lastnosti, ki jih sogovornika opažata pri fantih, so še pomanjkanje pozitivnega samovrednotenja, depresivnost, negotovost, nezaupljivost.

S tretjim raziskovalnim vprašanjem sem ugotavljala, **kateri so najpogostejši disocialni vzorci staršev, ki jih mladostniki s ČVM od njih prevzemajo**. Spoznala sem, da se večina opisanih značilnosti ujema z disocialnim vedenjskim sindromom staršev, ki ga opisuje Vec (1998, v Vec, 1999). Opazimo lahko, da (prav tam):

- so starši otrok iz vzgojnih zavodov v veliki meri poklicno neuspešni, brezposelni, menjavajo zaposlitve ali delajo le priložnostno (ter so glede na izkušnje sogovornikov nižje izobraženi, imajo nižje plače);
- se pri mnogih starših pojavlja alkoholizem, različne bolezni (ter po izjavah sogovornikov včasih tudi droge),
- je mnogokrat pri celotni družini opazno pomanjkanje aktivnih interesov, zatekanje v pasivnost in lagodje (kar se ujema z izjavami, da starši raje igrajo igrice, so leni, razvajeni);
- so družine mnogokrat nevključene ali celo v konfliktu s socialnim okoljem (tu bi znova izpostavila družine iz držav bivše Jugoslavije, kjer je po izjavah strokovne delavke sodeč pogosto prisotna miselnost »*če ne uboga, sem ga premalo tepel*«, in je te vzorce kljub normam socialnega okolja težko spreminjati);
- velikokrat opažamo ločitve ali nestalne odnose med starši (ter v intervjujih omenjene dopolnjene družine in priklenitev otroka nase, kar je posledica slabih partnerskih odnosov);

- da otroke zaradi lastnih nerazrešenih težav vzgajajo kaotično (*»kupovanje otroka«, »nista kompatibilna v svojih zahtevah«*).

Zaključujem s spoznanjem, da zgoraj zapisane vzporednice teorije in odgovorov iz intervjujev kažejo, da so značilnosti disocialnega vedenjskega sindroma prisotne tudi pri populaciji staršev, s katerimi sodelujejo v logaškem vzgojnem zavodu. Kot pravi Vec (1998, v Vec 1999), lahko vzporedno s sindromom pri starših govorimo tudi o disocialnem vedenjskem sindromu mladostnika in celotne družine. Iz analize empiričnega dela ter literature izpeljujem, da se ti vzorci lahko prenašajo iz generacije v generacijo.

Četrto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na **načine reševanja vsakodnevnih stisk, težav in problemov v disfunkcionalnih družinah**. Ugotovila sem, da mladostniki od staršev prevzemajo načine reševanja vsakodnevnih problemov. Iz izjave strokovne delavke je razvidno, da so v disfunkcionalnih družinah le-ti redkokdaj primerni in uspešni. Načini, ki jih družine uporabljajo pri reševanju težav, so mnogokrat nekonstruktivni, saj gre pogosto za beg pred resničnim soočenjem s problemi. Iz mnenj sobesednikov je razvidno, da temeljijo na neučinkoviti komunikaciji ob prisotnosti čustev jeze, besa, sramu in obupa.

S petim raziskovalnim vprašanjem sem ugotavljala, **kateri vzgojni stili se najpogosteje pojavljajo v disfunkcionalnih družinah in kako vplivajo na razvoj ČVM pri mladostniku**. Spoznala sem, da so najbolj neustrezni in škodljivi vzgojni stili po izkušnjah sogovornikov vzgojna brezbržnost, kaotični stil ter permisivna vzgoja. Ugotovila sem, da je pri vseh treh prisotno pomanjkanje jasnih meja, zato mladostniki sami sebi postavljajo smernice ter zadovoljujejo lastne potrebe, včasih tudi z vedenjem, ki ga širše socialno okolje ne odobrava. Tudi Gomezel in Kobolt (2012) v izsledkih članka *Vpliv družine na mladostnikovo identiteto* na podlagi samoreprezentacij mladostnikov ugotavljata, da je vzroke za delinkventno vedenje potrebno iskati v družini, in sicer v pomanjkanju konstruktivnih meja ter spodbud in v razvijanju.

Pri šestem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, **katere strategije uporabljajo mladostniki kot kompenzacijo za nezadovoljene potrebe po ljubezni, varnosti in pripadnosti**. S pomočjo

kvalitativnega raziskovanja in raziskane literature sem ugotovila, da mladostniki svojo ranjeno notranjost skrivajo za vedenji, preko katerih jih drugi vidijo kot močne, neboječe. Prav tako jih vleče v negativno družbo, kjer prejmejo razumevanje, toplino, sprejemost, kar lahko povežem s spoznanji iz teorije, da so socialne vezi temeljnega pomena za preživetje (Pretty in sodelavci, 2001, v Zrim Martinjak, 2014). Ugotovila sem, da so alkohol in predvsem droge v očeh mladostnikov rešilna bilka za njihove globoke stiske, saj trenutno v logaškem vzgojnem zavodu samo štirje ali pet fantov ne kadi marihuane. Omenjena vedenja po besedah avtorice Rebula (2009) kažejo na potrebo po utišanju bolečih čustev in so poskus, da mladostnik ne bi čutil svoje nemoči, ampak moč. Predstavljajo iluzijo, da so neranljivi in vsemogočni ter jih ni mogoče prizadeti ali omehčati (prav tam). Te uničujoče strategije skušajo v vzgojnem zavodu nadomestiti preko pristnih odnosov ter resničnega prizadevanja za pomoč.

S sedmim raziskovalnim vprašanjem sem ugotavljala, **na kakšen način zaposleni v vzgojnem zavodu pomagajo mladostniku, ki je bil v družini prikrajšan in so posledice tega razvidne iz njegovih ČVM.** S psihosocialno in psihoterapevtsko obravnavo se v vzgojnih zavodih zavzemajo, da otrok ne bi doživel novih travmatičnih izkušenj, zato je tudi v ciljih Vzgojnega programa (2004) zapisano, da se mora počutiti varnega, se umiriti, poleg tega pa je dobro, da bivanje v zavodu doživlja kot koristno. A po ravnateljevih izjavah sodeč veliko gojencev zavod doživlja kot kazen in pogosto (p)ostanejo pasivni. Ugotovila sem, da skušajo v zavodu čim boljše spoznati posameznikove potrebe in stiske ter se posvečajo vsakemu posebej. Spoznala sem, da v zavodu delajo tako individualno kot skupinsko. Avtorica Horvat (2000) navaja nekatere metode, preko katerih v vzgojnih zavodih pomagajo mladostnikom, in sicer individualni pogovor, svetovanje, metode usmerjanja k pozitivnemu vedenju, nasvete o obnašanju v določenih situacijah, dogovori, ki vodijo k razumevanju zahtev in samoiniciativnosti, metode pohval, nagrad, posebnih izhodov ter metode preprečevanja, ki vključujejo tihi nadzor, opozorila in kazni. Iz izjav obeh sogovornikov je razvidno, da se teh metod poslužujejo tudi v Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec.

Ugotovila sem, da se sogovornika zavedata težavnosti kompenziranja mladostnikove prikrajšanosti na čustvenem, vedenjskem in socialnem področju. To je mogoče razbrati iz ravnateljeve izjave, da bi potrebovali več let, kot jih imajo na razpolago, *»da bi z nekim kakovostnim odnosom, prijaznostjo in razumevanjem prišli do njih«*. Strinjam se z njim, da pa je pred fanti svobodna odločitev, ali bodo pomoč sprejeli ali ne. Ob tem se mi zdi pomembno omeniti spoznanja iz literature, da so za krepitev pozitivnih izkušenj v čustvovanju potrebni senzibilnost in spodbudna klima v zavodu, občutek varnosti, strpnost do šibkih področij, zavzetost, naklonjenost ter spoštovanje mladostnikove osebnosti (Vzgojni program domov za učence s posebnimi potrebami, 2011).

Pri zadnjem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, **ali se v vzgojnem zavodu ukvarjajo s celotno družino in če se, katere metode dela ter pristope uporabljajo pri delu z disfunkcionalno družino**. Oba sogovornika sta našela mnogo načinov dela s celotno družino, začeni z vzpostavitvijo stika pred namestitvijo v vzgojni zavod, kar predlaga Vzgojni program (2004). Starši sodelujejo na sestankih, delo z njimi poteka tudi preko svetovalnih in telefonskih pogovorov ter obiskov na domu. Ugotovila sem, da so starši vključeni v vse faze zavodske vzgoje, pa čeprav, kot je povedal ravnatelj, večinoma le površinsko. Glede na izjave bi dejala, da se v vzgojnem zavodu zavzemajo za sodelovanje s starši, saj sta oba poudarila, da si želijo še več angažiranosti z njihove strani.

Pomembno se mi zdi omeniti ravnateljeva opažanja, da *»stvari laufajo«*, če mladostnik spozna, da starši sodelujejo z vzgojnim zavodom (*»Ker se mladostnik zaveda, da se mora uokvirjat, mora začeti opuščati neka negativna vedenja.«*). Tudi Krajncan (2006) poudarja pomen vključevanja staršev ter jih imenuje za nujne sopotnike, ki imajo še vedno vpliv na otrokov razvoj.

SKLEP

»Če ti nekdo nalašč stopi na nogo, ga ne odrini. Morda je to znamenje, da te potrebuje.« (neznani avtor)

Mladostniki nam s svojim vedenjem pogosto stopajo na nogo. Ko se to zgodi, reagiramo z jezo, neodobravanjem in obsojanjem. Kolikokrat pa pomislimo na to, da s tem kličejo po pozornosti in si želijo naše bližine?

Koraki, ki so jih naredili, da so se naše poti srečale, se pričnejo formirati v družini. V tej edinstveni skupnosti se vsakdo izmed nas razvija in oblikuje. Družine, o katerih sem pisala, otrokom pogosto niso nudile čustvenih potrditev, varnosti, ljubezni in so ogrozile njihov razvoj. V mladostništvu, ki je že samo po sebi »obdobje viharjev«, začnejo ti primanjkljaji močnejše »butati« na površje. Mladostnikovi koraki postanejo grobi in včasih nam močno stopi na nogo, saj nas želi prepričati, da je neranljiv, čeprav v sebi skriva prestrašenega otroka. Smo ga pripravljeni razumeti in sprejeti?

Med študijem sem spoznala, da so družinski odnosi eno od temeljnih področij zanimanja socialnih pedagogov. Četudi na določenih delovnih mestih še vedno delamo le s posameznikom, se slej ko prej med pogovori z njim začnejo odpirati družinske teme. To bi nas lahko prebudilo, da se začnemo zavedati pomena vključevanja celotne družine v proces pomoči. Menim, da bi se naše poti s preostalimi družinskimi člani morale križati že mnogo prej, kot je v navadi. Vse prepogosto se začnemo z družino ukvarjati, ko je mladostnik že dokaj izgrajen, njegovi vedenjski vzorci pa utrjeni. Učinkoviteje bi bilo, če bi delali preventivno – v vrtcu, osnovni šoli, kar je v pogovoru omenila tudi strokovna delavka. Tako bi preprečili nalaganje negativnih izkušenj na otrokova ramena. Želim si, da bi zapisane ugotovitve spodbudile strokovne delavce k razvijanju smernic za čim zgodnejše delo z družino.

Menim tudi, da smo jim mi sami s svojim odnosom mnogokrat lahko zgled in opora. Na tem mestu se mi postavlja vprašanje, v kolikšni meri sta družba in država pripravljeni stopiti na stran teh otrok ter vlagati v kakovostno izobraževanje strokovnjakov in podpirati oblike pomoči, ki bi bile resnično usmerjene v otrokove potrebe. Kot bodoča socialna pedagoginja bi si želela, da čas, ki bi ga preživela z otroki, ne bi bil vezan le na kompenziranje njihovih primanjkljajev, pač pa bi s podporo države in družbe v soustvarjanju z otroki utrjevala temelje že mnogo prej, preden jih poruši nefunkcionalni družinski sistem.

Doprinos svojega raziskovanja vidim v poglobljenem vpogledu v razmisleke strokovnih delavcev iz logaškega vzgojnega zavoda o pomenu družinskih dejavnikov na nastanek ČVM, o posledicah na mladostnike ter načinih, kako le-ti kompenzirajo nezadovoljene potrebe po ljubezni, pripadnosti in varnosti. S svojim raziskovanjem in interpretiranimi rezultati sem želela spodbuditi študente ter strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju k razumevanju posledic družinskega ozadja mladostnikov na razvoj ČVM in posledično k iskanju učinkovitih metod ter gradnji pristnega odnosa z mladostniki in njihovimi družinami.

Menim, da je najpomembnejše, kar lahko ponudimo človeku, svoj čas, toplina, človečnost. Če bodo mladostniki v nas zaznali nekoga, ki mu lahko zaupajo, nekoga, ki jih sprejema takšne, kot so, nam bodo prenehali stopati na noge. Takrat bodo raje poleg nas zakorakali v svet, ki ne bo več tako hladen in grozeč.

LITERATURA

- Asen, E. (2007). *Changing »Multi-Problem Families« – Developing a Multi-Contextual Systemic Approach*. Pridobljeno s <http://www.socwork.net/sws/article/view/130/4>
- Chapman, G. (2009). *Družina, kakršno ste si vedno želeli: Pet poti do njene uresničitve*. Ljubljana: Založba Tuma.
- Cowan, P. A. in Cowan Pape, C. (2002). How parents affect academics and behaviour. V J. G. Borkowski, S. Landesman Ramey in M. Bristol – Power (ur.), *Parenting and the child's world: influences on academic, intellectual and socialemotional development* (str. 75–97). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (1998). *Psihologija družine: prispevek k razvini družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ferič-Šlehan, M. in Bašič, J. (2007). Starši in mladostniki o odnosu do tveganih oblik vedenja in načinov discipliniranja. *Socialna pedagogika*, 11(2), str. 171–188.
- Gomez, A. in Kobolt, A. (2012). Vpliv družine na mladostnikovo identiteto. *Socialna pedagogika*, 16(4), str. 323–354.

- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Francišek: Franciškanski družinski inštitut in Teološka fakulteta.
- Horvat, M. (2000). Cilji, pogoji in naloge, oblike ter metode dela z vedenjsko in čustveno motenimi osebami v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih in prevzgojnih domovih. V M. Horvat (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom* (str. 14–19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobolt, A. (2002). Socialno terapevtsko delo z družinami. V G. Meško (ur.), *Vizije slovenske kriminologije* (str. 187–197). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–173.
- Kobolt, A. in Pelc Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 55–86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2010). Otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih. V M. Krajncan in P. Miklavžin (ur.), *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (str. 34–55). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Krajncan, M. in Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 4(2), str. 167–179.
- Lebedina Manzoni, M. in Jedud, I. (2008). Predstava o sebi pri otrocih in mladostnikih z motnjami vedenja v procesu ocenjevanja potreb in pripravi obravnave. *Socialna pedagogika*, 12(4), str. 361–388.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–113). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Musek, J. (1995). *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.
- Poljšak - Škraban, O. (2007). Pojmovanja »normalnosti« procesov v družini; funkcionalnost in kompetentnost družinskega sistema. *Socialna pedagogika*, 11(2), str. 189–212.

- Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2015). Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 309–324). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Rebula, A. (2009). *Globoine, ki so nas rodile*. Celovec: Mohorjeva založba.
- Renner, T. (2000). Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V M. Ule, T. Renner, M. Mencin Čeplak in B. Tivadar (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 91–118). Ljubljana: Aristej.
- Satir, V. (1995). *Družina za naš čas*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Sousa, L. in Rodrigues, S. (2012). The collaborative professional: towards empowering vulnerable families. *Journal of Social Work Practice*, 26(4), str. 411 – 425.
- Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 89–112). Ljubljana: Bonex.
- Vec, T. (1999). Prvo srečanje in ocena stopnje disocialne motenosti pri otrocih in mladostnikih. *Socialna pedagogika*, 3(1), str. 67–79.
- Vzgojni program. (2004). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf
- Vzgojni program domov za učence s posebnimi potrebami. (2011). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Vzgojni_program_domov_za_ucence_s_PP.pdf
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/* (2011). Uradni list RS, št. 58 (22.7.2011). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>
- Zrim Martinjak, N. (2014). Razumevanje vedenja in negativni socialni kapital. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 453–465). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žižak, A. in Koller – Trbovič, N. (2007). Temna stran družinskega življenja v doživljanju otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 11(2), str. 147–169.

SMISELNOST UVEDBE METODE DELA S POMOČJO ŽIVALI V VZGOJNE ZAVODE 153

THE INTRODUCTION OF ANIMAL-ASSISTED METHOD IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND ITS SIGNIFICATION

Maja Hercog, *dipl. soc. ped.*
maja.hercog.mh@gmail.com

POVZETEK

Metoda dela s pomočjo živali je v Sloveniji nepoznana, čeprav se pojavljajo prvi poizkusi vpeljave v različne institucije. Vzgojni zavodi pri svojem delu sledijo ciljem in načelom dela, ki jih definira Vzgojni program. Pri tem se pojavi vprašanje, ali je glede na to, katere metode in aktivnosti v zavodih že uporabljajo, vpeljava nove metode sploh smiselna. Nima namreč smisla vpeljati nove, finančno obremenilne in zahtevne metode, če ta ne bi imela ustreznega učinka in si je otroci ter mladostniki sploh ne bi želeli. S svojo raziskavo sem želela preveriti, kaj se v vzgojnih zavodih že dogaja, katere metode uporabljajo, s kakšnimi težavami se soočajo in katere so glavne potrebe, ki jih vzgojitelji/ce pri otrocih opažajo. Glede na to sem želela analizirati, če bi metoda dela s pomočjo živali doprinesla k obstoječemu načinu dela in bila v pomoč pri doseganju zavodskih ciljev. Raziskava je bila izvedena v sklopu diplomskega dela.

KLJUČNE BESEDE: *metoda dela s pomočjo živali, metodika, vzgojni zavodi, človek in žival*

ABSTRACT

The animal-assisted method of therapy is relatively unknown in Slovenia, although there are some attempts to introduce the method to different institutions. Educational institutions follow goals and principles that are defined in their educational programme. Considering what the institutions are already doing, it may be uncertain whether the introduction of a new method would make sense. Introducing a new method is pointless if it doesn't bring the expected effect, or if children don't want it. With my survey I wanted to check what is already happening in educational institutions, what methods they are using, which problems they have to deal with, and what are the main needs the educators are noticing. On the basis of these I have analysed what the animal-assisted method would contribute to the existing methods according to the goals of the educational institutions. The survey is a part of my diploma.

KEYWORDS: *animal-assisted method, methodology, educational institutions, man and animal*

UVOD

Namestitev v vzgojni zavod je poizkus omogočanja razvoja posameznika v zdravem okolju, posnemanje družinskega življenja, v katerem bo lahko dobil pozitivne izkušnje. Zaradi tega je pomembno, da vzgojitelji sledijo načrtanim ciljem preko metodike in načrtnega dela, pri čemer pa je treba upoštevati, da ne vzgajajo zgolj vzgojitelji in metoda, temveč tudi okolje (Krajncan, 2006). Vzgoja otrok in mladostnikov v vzgojnem zavodu je torej kompleksna in prav zaradi tega zahteva jasen okvir, ki ga predstavljajo cilji in načela dela. Pomembna je načrtovana uporaba metod, ki naj upošteva tako interes otrok kot omenjen okvir. Metoda dela s pomočjo živali je v Sloveniji še neuveljavljena. Omogoča delovanje na različnih področjih življenja otrok in ponuja priložnost za vzpostavljanje odnosa tako med otrokom in živaljo kot med vzgojiteljem/ico in otrokom. Predstavlja tudi možnost za zadovoljevanje nekaterih otrokovih

potreb, pri čemer pa seveda ne more nadomestiti stika s človekom. Kljub pedagoškemu in metodičnemu potencialu, ki ga metoda dela s pomočjo živali nosi, se je potrebno vprašati po smiselnosti uvajanja nove, zahtevne in finančno obremenilne metode v vzgojne zavode. Da bi ugotovili, ali bi bila njena vpeljava smiselna, pa je potrebno najprej preveriti, katere metode v vzgojnem zavodu že uporabljajo in kaj so glavne težave ter potrebe otrok. Pri tem raziskava ne išče pomanjkljivosti in napak vzgojnih zavodov, temveč priložnosti, da bi le-ti lahko postali boljši in usmerjeni v svoje bistvo, namreč v otroke in mladostnike.

VZGOJNI ZAVODI V SLOVENIJI

Vzgojni zavodi v Sloveniji so razpršeni po celi državi. Od tega poznamo 3 mladinske domove, 7 zavodov za vzgojo in izobraževanje in prevzgojni dom (Priloga k vzgojnemu programu, 2004). Tako mladinski domovi in vzgojni zavodi kot prevzgojni dom zasledujejo skupne cilje in upoštevajo enaka načela z namenom zagotavljanja enotnega in učinkovitega dela z otroki ter mladostniki.

Cilji zavodske vzgoje, kot jih navaja Vzgojni program (2004), so učno-vzgojni cilji, preventivni socialnovarstveni in zdravstveni cilji, kompenzacijski cilji in osebnostno ter socialnointegrativni cilji. Konkretno ti cilji pomenijo delovanje vzgojiteljev/ic na naslednjih področjih: Učno-vzgojni cilji se nanašajo na doseganje splošnih vzgojnoizobraževalnih ciljev osnovnega in poklicnega oz. srednjega izobraževanja otrok in mladine. Pomenijo približevanje učno-vzgojne vsebine sposobnostim posameznika in udejanjanje otrokove potrebe po uspešnosti in napredovanju (prav tam). Zasledovanje preventivnih socialnovarstvenih in zdravstvenih ciljev pomeni zagotavljanje ustreznih bivalnih pogojev in zdrave prehrane, ustrezno zdravljenje v primerih somatskih bolezni in tudi zagotavljanje psihiatričnih ter psihoterapevtskih obravnav v primeru psihičnih ali psihiatričnih težav. Predvsem pa pomeni tudi zagotavljanje možnosti za interesno udejstvovanje, ugodno psihosocialno klimo in preventivno delovanje glede na dejstvo, da otroci prihajajo iz družin, kjer so bili izpostavljeni številnim

razvojno neugodnim in ogrožajočim dejavnikom. Velik pomen ima tudi sodelovanje z družino (prav tam). Kompenzacijski cilji se nanašajo na težave, ki so se pojavile zaradi številnih zaostankov in vrzeli, nastalih v daljšem časovnem obdobju. Te vrzeli se nanašajo na: kognitivno področje, običajno zaradi pomanjkanja zgodnjih intelektualnih izkušenj; posebnosti v čustvovanju, ki jih razumemo kot težave pri razumevanju in izražanju čustev, praviloma kot posledica motenega čustvenega razvoja; vrzeli na socialnem področju, ki se kažejo kot pomanjkanje socialnih spretnosti, nerazumevanje družbenih norm in vrednot ter neupoštevanje splošnih pravil vedenja (prav tam). Četrty sklop ciljev so osebno in socialnointegrativni cilji, ki » v izvajanju vzgojnega programa pomenijo prizadevanja za čustveno stabilizacijo, usposabljanje za socialno sožitje in postopno reintegracijo otroka oziroma mladostnika v običajno socialno okolje« (Vzgojni program, 2004, str. 14).

Sledenje tem štirim sklopom ciljev pomaga uresničevati glavni cilj zavodske vzgoje, ki je, kot navaja Vzgojni program (2004), ponovna uspešna vključitev otroka s čustvenimi in vedenjskimi težavami v običajno življenjsko sredino. Podobno pravi Kranjčan (2006), ki idealni končni cilj zavodske vzgoje vidi v integraciji posameznika v širšo družbo, a hkrati izrazi pomislek, da je omenjeni idealni cilj težko dosegljiv in pogosto ostaja celo nedosegljiv.

Enako kot cilje vzgojni zavodi upoštevajo tudi skupna načela dela. Vzgojni program (2004) opredeljuje osem načel, in sicer načela timskega dela, individualizacije, pozitivne vzgojne usmerjenosti, aktivne vloge in soodgovornosti otroka ali mladostnika v procesu lastnega razvoja, kompenzacije razvojnih zaostankov in vrzeli, kontinuiranosti vzgojno-izobraževalnega procesa, sodelovanja z družino ter integracije, inkluzije in normalizacije.

Priloga k vzgojnemu programu (2004) dodaja še druga načela. Ta so: načelo organiziranosti po družinskem modelu, načelo samoregulacije (samourejanja), načelo koedukacije, načelo tveganja, načelo avtonomije vzgojne enote. Načela so pri delu v vzgojnih zavodih zelo pomembna, saj predstavljajo vodilo, po katerem se vzgojitelji/ce lahko ravnaajo. Prav tako lahko predstavljajo pomoč pri evalvaciji vsake metode, ki jo vzgojitelji/ce želijo vključiti v svoje delo.

Cilji in načela dela predstavljajo hkrati okvir in izhodišče dela vzgojiteljev/ic v vzgojnih zavodih. »Vzgoja in izobraževanje otrok ter mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami je odgovorna družbena naloga učiteljev, poklicnih vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev, saj prevzema nase odgovornost za celovit osebni razvoj otrok in mladostnikov, predvsem pa poskuša nadoknaditi razvojne primanjkljaje in vrzeli, ki so nastali v predhodnih razvojnih obdobjih.« (Vzgojni program, 2004, str. 6) Prav zaradi te odgovornosti je potrebno skozi cilje in načela dela vzpostaviti jasen okvir, v katerem vzgojitelji/ce nato preko konkretnih metod in tehnik delajo z otroki in mladostniki.

Metode in tehnike morajo biti zato premišljeno izbrane, z upoštevanjem tako načel in ciljev kot tudi individualnih lastnosti posameznega otroka. Preden lahko razmišljamo o uporabi metod, se moramo zavedati pomena odnosa med vzgojiteljem/co in otrokom, ki je osnova vsakega socialnopedagoškega dela. Krajncan in Bajželj (2008), poudarjata, da je način oz. vrsta odnosa med vzgojiteljem in vzgajanim jedro vzgojnega procesa, kakovosten odnos med njima pa pogoj za uspešno pomoč.

OTROCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Kljub številnim kritikam na račun kategoriziranja čustveno-vedenjskih motenj in poimenovanja le-teh kot motnje (kot pravi Kobolt (2010): »Kakor ne obstaja otrok nasploh, tudi vedenjsko izstopajoč otrok nasploh ne obstaja.« (str. 13)), predstavljajo klasifikacije pripomoček v procesu spoznavanja in razumevanja posameznikovega emocionalnega in vedenjskega odzivanja, ki služi tako za orientacijo kot za sporazumevanje med strokami. (Meteljak, Kobolt in Potočnik (2010)

Myschker (2005, v Meteljak idr., 2010) klasificira čustvene in vedenjske težave glede na simptome oz. njihovo pojavnost in jih razvršča v 4 skupine:

- otroci z eksternaliziranimi oblikami vedenja – agresivno vedenje (agresivnost, hiperaktivnost, neupoštevanje pravil, motnje pozornosti),
- otroci z internaliziranim, zaradi strahu oviranim vedenjem (bojazen, strah, žalost, brez interesov, umaknjeno vedenje, psihosomatske težave, občutje manjvrednosti),
- otroci s socialno nezrelim vedenjem (nezrelo vedenje, nižja odpornost na strese, težave s koncentracijo),
- otroci in mladostniki s socialno-delikventnim vedenjem (brez občutka odgovornosti, agresivnost, napadalnost, nizka frustracijska toleranca, nemirnost, rizično vedenje, brez ovir in zavor, nesposobnost navezovanja kontaktov) (prav tam).

Za vzroke čustvenih in vedenjskih težav velja podobno kot za samo klasifikacijo – ne moremo jih natančno določiti, saj so medsebojno povezani in delujejo kot sistem. Kljub temu lahko določimo nekaj glavnih z namenom razumevanja in orientacije pri delu. Krajncan (2006) pravi, da »družina najpomembneje vpliva na vedenje otrok« (str. 25). Tudi avtorica Kobolt (2010) pojasnjuje, da so emocionalne in vedenjske težave večinoma nasledek neustreznih odnosov, tako tistih, v katerih se je otrok razvijal, kot tudi tistih, v katerih trenutno živi. Tako lahko sklepamo, da je družina eden bistvenih vzrokov za nastanek in vzdrževanje čustvenih in vedenjskih težav.

Tako klasificiranje vedenjskih in čustvenih težav kot tudi razmišljanje o njihovih vzrokih nam lahko pomagata pri metodičnem načrtovanju dela in tudi razmišljanju o tem, kako vzgajamo, kadar ne uporabljamo konkretnih metod. Oba vidika sta v vzgojnem zavodu zelo pomembna in čeprav drugi ne more biti natančno načrtovan, je refleksija o njegovem vplivu še kako pomembna.

METODA DELA S POMOČJO ŽIVALI

Metoda dela s pomočjo živali je termin, ki sem ga na novo vpeljala in ga bom predstavila na primeru dela socialnega/e pedagoga/inje v vzgojnem zavodu.

Bolje poznana izraza od metode sta terapija s pomočjo živali in aktivnosti s pomočjo živali. Pri terapiji s pomočjo živali (v nadaljevanju TPŽ), govorimo o ciljno usmerjeni intervenciji, s katero želimo doseči izboljšanje oz. spremembo pri uporabniku. V njej sodelujejo posebej izobraženi strokovnjaki in primerno usposobljene živali. Posamezna srečanja se beležijo in redno sledimo doseženim ciljem. Pri aktivnostih s pomočjo živali (v nadaljevanju APŽ) pa sprememb pri uporabniku ne beležimo, srečanja so manj ciljno usmerjena in bolj spontano organizirana (Winkle, 2015).

Metoda dela s pomočjo živali tako ni ne terapija in ne aktivnost s pomočjo živali. Metoda dela s pomočjo živali je premišljena, načrtovano in ciljno usmerjeno delovanje strokovnjaka/inje, pri katerem sodeluje žival kot partner/ica v procesu delovanja. Vključuje tudi aktivnosti s pomočjo živali, a je za razliko od njih usmerjena v doseganje cilja, hkrati pa ne gre za terapijo s pomočjo živali v klasičnem pomenu. Metoda dela s pomočjo živali za razliko od APŽ in TPŽ upošteva tudi pozitivne vplive same prisotnosti živali v prostoru in življenju osebe, tudi ko ni aktivno vključena v proces socialno-strokovnega vplivanja.

Pri metodi dela s pomočjo živali govorimo o širšem metodičnem konceptu, ki ga lahko uporabljajo različni strokovnjaki, ne nujno socialni/e pedagogi/nje. Ne gre za kombinacijo TPŽ in APŽ, ampak za samostojno metodo, ki je uporabna tako v vzgojnem zavodu kot tudi na drugih področjih in v drugih institucijah.

Metodo dela s pomočjo živali, ki jo bom predstavila na primeru dela vzgojitelja/ice v vzgojnem zavodu, lahko vpeljemo na tri različne načine.

Prvi način predstavlja **vključevanje živali preko zunanjih izvajalcev**. Otroci obiščejo živali na neki drugi lokaciji ali pa pridejo zunanji izvajalci z živalmi k njim na obisk. Tega načina se že poslužujejo nekateri vzgojni zavodi v Sloveniji, predvsem Vzgojni zavod Veržej, ki je v letu 2015 izpeljal projekt socialnopedagoškega dela s pomočjo živali. V projekt so bili vključeni zunanji izvajalci, na primer kinološko društvo, veterinarji, konjeniški klub (Inovacijski projekt – socialnopedagoško delo s pomočjo živali, 2015).

Kot drugi način vidim možnost vpeljave **vzgojitelja/ce vodnika/ce živali**. Vzgojitelj/ica vodnik/ca bi s svojo živaljo

prihajal/a v vzgojni zavod, po končanem delu pa bi za žival poskrbel/a doma. Podoben sistem imata v Sloveniji policija in carina (danes finančna uprava), kjer vodnik/ca službenega psa za psa poskrbi doma, za kar mu pripada ena delovna ura na dan, povrnjene pa dobi tudi stroške skrbi za psa. Vodnik/ca je dolžan za psa tudi primerno poskrbeti (Akt o uporabi, šolanju in oskrbi službenih psov v Carinski upravi republike Slovenije, 2010). Pri vzgojitelju/ci vodnici ni nujno, da gre za psa, lahko bi govorili tudi o kaki drugi domači živali, ki bi lahko prihajala v zavod skupaj z vzgojiteljem/co vodnikom in bi le-ta lahko zanjo nato poskrbel/a na domu. Ta žival bi lahko bila tudi mačka, zajec, papagaj ali kate-rakoli druga domača žval, primerna za dnevne migracije v zavod in nazaj domov. Vzgojitelj/ica bi žival načrtno vključeval/a v svoje pedagoško delo kot partnerico v procesu in ne samo kot medij, preko katerega se izvaja pedagoški proces. Tudi kadar žival ne bi bila aktivno vključena v delo vzgojitelja/ice, bi otroci vseeno veliko pridobili že s samo prisotnostjo živali v prostoru. Kljub temu da bi bila žival prisotna samo takrat, ko je prisoten/na tudi vzgojitelj/ica, bi se otroci lahko vključevali v skrb zanjo, jo hranili, negovali, peljali na sprehod in s tem pridobivali občutek odgovornosti brez tveganja, da za žival ne bi bilo primerno poskrbljeno.

Tretji način, ki nosi največji pedagoški potencial, je, da bi **živali živele skupaj z otroki** v vzgojnem zavodu. Ta način je najzahtevnejši z vidika organizacije skrbi za živali in tudi prostorskega ter finančnega vprašanja, vendar pa omogoča vrsto aktivnosti, predvsem odgovornosti skrbi za živali, ki bi za otroke v vzgojnem zavodu imela še poseben pomen.

Uspešnost metode je odvisna od načina, kako smo jo vpeljali in kako jo izvajamo. Nekatere institucije so živali poskušale vpe-ljati v vsakdan njihovih varovancev in ugotovile, da je prišlo do različnih zlorab in zanemarjanja živali, tudi zaradi pretirane skrbi (npr. pretiranega hranjenja). Poudarek mora biti na metodi, žival mora biti načrtno vključena v delo in ne zgolj nameščena v zavod ali institucijo. Potrebno je načrtovati tudi skrb zanjo in pripraviti ustrezne protokole v primeru ugriza ali drugih nevarnosti.

NAMEN, CILJI IN METODA RAZISKAVE

Raziskava je bila izvedena za potrebe diplomskega dela. Njen namen je bil preveriti, kaj se v vzgojnih zavodih z osnovnošolsko populacijo dogaja oz. kaj konkretno v njih izvajajo. Želeli smo izvedeti, ali bi metoda dela s pomočjo živali lahko prispevala k uresničevanju ciljev in načel vzgojnih zavodov ter ali je metoda primerna glede na značilnosti otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Cilj raziskave je bil ugotoviti:

- katerim ciljem dajejo vzgojitelji/ce poudarek,
- katere konkretne metode uporabljajo pri svojem delu,
- na katerih področjih se pri otrocih pojavlja največ težav oz. katerim področjem morajo zaradi tega posvečati največ pozornosti,
- katere so najizrazitejše potrebe otrok,
- ali si otroci živali v vzgojnem zavodu sploh želijo.

Raziskava je obsegala dva polstrukturirana intervjuja, opravljena z vzgojiteljicama iz obeh vzgojnih zavodov z osnovnošolsko populacijo, Vzgojnega zavoda Veržej in Vzgojno-izobraževalnega zavoda Smlednik, ter skupinskim polstrukturiranim intervjujem s petimi otroki iz Vzgojnega zavoda Veržej. Intervjuji so bili opravljeni med junijem 2014 in februarjem 2015.

Osredotočila sem se zgolj na vzgojne zavode z osnovnošolsko populacijo, saj – kot npr. poudarjata Marinšek in Tušak (2007) – je otrokova želja po živali v obdobju osnovnega šolanja izredno velika in tudi otroci v posebnih ustanovah bi jih radi imeli. Otroštvo je tako obdobje, v katerem bi metoda dela s pomočjo živali imela še posebno velik metodičen in pedagoški potencial, zato se mi je zdelo smiselno osredotočiti se na to populacijo.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Rdečo nit raziskave so predstavljala področja, ki so se nanašala na cilje zavodske vzgoje, kot jih definira Vzgojni program. Skozi to rdečo nit oz. štiri področja je bilo mogoče primerjati rezultate in ugotoviti, kje se nahajajo vrzeli, ki bi jih lahko zapolnila metoda dela s pomočjo živali.

UČNO-VZGOJNO PODROČJE

Cilji, ki so v ospredju, so vsekakor učno-vzgojni cilji, med katerimi sta najpomembnejša pozitiven učni uspeh in dokončanje osnovne šole. Prav to sta vzgojiteljici označili kot prioriteto: *»To je glavna prioriteta, to je najbolj pomembno, da konča osnovno šolo.«* Prioriteti sta torej končanje osnovne šole in stabiliziranje vedenjsko-čustvenih težav. Prav tako je veliko časa, ki ga otroci preživijo v vzgojnem zavodu, namenjenega učnim uram, ki so obvezne in vsakodnevna stalnica v obeh zavodih. Ogromno dela je torej usmerjenega v učno uspešnost otrok, saj je to tudi področje, kjer se pojavlja zelo veliko težav. Učno-vzgojno področje bi tako lahko opisala kot področje, kjer imajo otroci veliko težav, a se na tem področju tudi veliko dela, saj so ti cilji vsekakor v ospredju.

Živali bi lahko vključevali v sam učni proces v vzgojnih zavodih, ki imajo svojo osnovno šolo. Različni avtorji namreč opisujejo pozitiven vpliv živali na učnem področju, kot pravijo avtorji Marinšek, Tušak (2007) in Walsh (2009). Živali namreč spodbujajo komunikacijo, pomagajo pri izboljšanju priklica spomina, pripomorejo k bolj kakovostnemu in lažjemu sodelovanju, izboljšujejo sposobnost reševanja problemov in vplivajo na rast pozornosti in koncentracije. Če želimo te potencialne izkoristiti tudi v pedagoškem procesu, je potrebno žival v učno situacijo vključiti načrtno in premišljeno, torej preko metode dela s pomočjo živali.

Vzgojiteljici sta na tem področju izpostavili tudi impulzivnost in eksplozivnost v vedenju in problematiko agresije. Tukaj vidim metodo dela s pomočjo živali kot oporo, dodano vrednost k metodam in praksam, ki jih v zavodu že izvajajo. »Žival pritegne otrokovo pozornost, znižuje telesno vznemirjenost, ga naredi

mirnega in zmanjšuje razdražljivost in impulzivnost.« (Marinšek in Tušak, 2007, str. 223)

OSEBNOSTNO IN SOCIALNO INTEGRATIVNO PODROČJE

Poudarek je tudi na ciljih, ki spadajo v osebno in socialno integrativno področje. V ospredju je zgolj en vidik tega področja, to je delo z družino oz. ponovna vključitev otroka v primarno okolje. Vzgojiteljici sta sicer navajali uspeh na tem področju, hkrati pa sta poudarili, da je delo z družino zelo oteženo zaradi različnih vzrokov, predvsem zaradi oddaljenosti staršev: »*Kolikor pač zmoremo vplivati na njihove odnose doma*«. Prav zaradi tega se trudijo vplivati na družino preko otroka ali po telefonu. Hkrati sta intervjuvani vzgojiteljici kot težavo opisali, da se stari vzorci vedenja ponovijo, ko se otrok vrne v matično okolje. Zavodi se trudijo vplivati na družino, vendar sta vzgojiteljici poudarili, da je tega še vedno premalo. Metoda dela s pomočjo živali bi omogočila vpogled v dinamiko družine, saj otroci ob živalih hitreje začnejo govoriti o težavah, pogosto tudi nekatere izkušnje iz družine projicirajo na živali. Te informacije so zelo pomembne pri razumevanju dinamike družine, ki nato narekuje način dela z otrokom in družino.

Težave, ki se pojavljajo na tem področju, niso vezane zgolj na družino. V ospredju so predvsem težave s samopodobo in egoizmom oz. neprevzemanjem odgovornosti za lastna dejanja. Metode, ki se uporabljajo na tem področju, bi lahko opisali kot socialnopedagoške metode osnovnega namena. To pomeni, da uporabljajo pogovor, razgovor, spodbujanje itn. Predvsem na področju samopodobe bi bila metoda dela s pomočjo živali ena od dodatnih možnosti, ki bi jih vzgojitelji/ce lahko izvajali/e poleg obstoječih praks. Welsh (2009) opisuje pozitiven vpliv živali na psihosocialni razvoj otrok tudi na področju samopodobe, ki jo razvijajo preko nege in skrbi za žival.

Vzgojiteljici sta tako kot nekateri avtorji, npr. Krajncan (2006), kot glavni vzrok težav izpostavili prav družino. Družina ni edini vzrok za težave, je pa vsekakor pomemben. Skozi analizo intervjuja z otroki sem opazila, da so otroci opisovali situacije, ki so mi lahko

potencialno dale vpogled v delovanje družine. Eden od fantov je opisoval okrutno ravnanje očeta do psa; informacija, ki mi pove, da je oče nasilen in bi morda lahko bil nasilen tudi do fanta. Že med pogovorom o živalih so se otroci hitro odprli in povedali kaj o sebi, menim pa, da bi z metodo dela s pomočjo živali lahko povedali še več. Žival nudi možnost, da na varen in veliko hitrejši način pridemo do razumevanja procesov in odnosov v družini, kar je pri nadaljnjem delu z otrokom zelo pomembno. Do podobne ugotovitve sta prišla tudi avtorja Marinšek in Tušak (2007), ki pravita, da je opazovanje otrok v interakciji s hišnimi ljubljenci lahko izrednega pomena za razumevanje dinamike znotraj družine. V mojem primeru se je izkazalo, da na tak način lahko deluje tudi že sam pogovor o živalih.

Metoda dela s pomočjo živali bi pri uresničevanju osebnostno in socialnointegrativnih ciljev lahko služila kot dodana vrednost že obstoječim metodam in praksam. Vsekakor bi olajšala delo z družino, saj bi vzgojitelji/ce dobili pogled v dinamiko družine in pri nadaljnjem delu izhajali iz teh ugotovitev. Podobno bi metoda prispevala k že obstoječim socialnopedagoškim metodam pri težavah, povezanih s samopodobo, samospoštovanjem in neprevzemanjem odgovornosti. Marinšek in Tušak (2007) opisujeta raziskave, v okviru katerih je prisotnost psa v razredu bistveno vplivala na otrokovo samospoštovanje, ki je naraslo že po osmih mesecih sobivanja z živaljo in je bilo večje pri tistih otrocih, ki so imeli nizko samospoštovanje. Avtorja (prav tam) opisujeta tudi, da je otrok ob skrbi za žival za nekaj odgovoren, kar mu pomeni dodatno spodbudo, posebej kadar je teh spodbud v družini premalo.

SOCIALNOVARSTVENO IN ZDRAVSTVENO PODROČJE

Vzgojiteljici sta omenili socialnovarstvene in zdravstvene cilje. Govorili sta predvsem o učenju zdravega načina življenja in aktivnem preživljanju prostega časa. Na tem področju sicer ne izpostavljata drugih težav poleg težav z disleksijo in hiperaktivnostjo ter bojazni, da bi otroci brez strukturiranega prostega časa postopali naokoli. Kljub neizrazitim težavam je v obeh vzgojnih zavodih

precej časa namenjenega prav temu področju, in to predvsem z različnimi interesnimi dejavnostmi. Interesnih dejavnosti je zelo veliko, vsak vzgojitelj ima vsaj en krožek, otroci pa morajo obiskovati vsaj enega. Vzgojiteljica je metodo dela s pomočjo živali označila kot nadgradnjo interesnih dejavnosti, prav tako bi bila to dodana vrednost pri delu z otroki s primanjkljajem pozornosti. Marinšek in Tušak (2007) pravita, da so pomirjujoči učinki živali še posebej pomembni pri otrocih s primanjkljajem pozornosti ter hiperaktivnih otrocih (ADHD) in so pogosto osnova terapevtskih intervencij.

KOMPENZACIJSKO PODROČJE

Vzgojiteljici nista omenjali ciljev, ki bi spadali v kompenzacijsko področje. Metode, ki bi jih na tem področju uporabljali, so predvsem metode igre, ki niso toliko v ospredju kot interesne dejavnosti ali učne ure. Omenili sta veliko težav na kompenzacijskem področju, kjer izstopajo čustvena nepismenost in težave v medsebojnih odnosih.

Menim, da prav kompenzacijskemu področju vzgojni zavodi ne namenajo toliko časa in pozornosti kot učno-vzgojnemu področju in interesnim dejavnostim, se pa na njem poraja veliko težav. Vzgojiteljici sta poudarili predvsem čustveno nepismenost in težave v medosebnih odnosih tako z vrstniki kot z vzgojitelji/cami. »*Ker ne poznajo lastnih čustev in ker ne vedo, kaj čutijo, ne znajo izraziti, kaj čutijo, in potem tudi ne vedo, kaj nekdo drug čuti, in potem nimajo občutka za druge. To je tak komplet.*«

Sama tukaj vidim vrzel, ki bi jo lahko uspešno zapolnili z metodo dela s pomočjo živali. Živali imajo veliko pozitivnih učinkov prav na tem področju. Walsh (2009) v svojem članku opisuje, da še posebej otroci, ki so bili zanemarjeni, zlorabljeni ali žrtve nasilja, pogosteje navežejo tesen stik z živaljo kot s človekom. Žival jim omogoča zadovoljevanje tako psiholoških, čustvenih kot tudi socialnih potreb brez strahu, da bi bili nezaželeni ali v stiski zaradi drugih ljudi. Podobno Marinšek in Tušak (2007) v svoji knjigi navajata, da živali spodbujajo psihosocialni in emocionalni razvoj, učijo otroke razumeti čustva in potrebe drugih ter jih učijo zaupanja. Prav tako pravita (prav tam), da žival spodbuja človekov razvoj, od živali pa

se otrok nauči razumeti čustva in potrebe, kar mu pomaga, da se lažje vživi tudi v drugega človeka. Tudi skozi analizo intervjuja z otroki sem opazila, da so otroci sami omenjali žival kot nekoga, ki si dobro zapomni, kako z njim ravnaš, vendar odpušča. Že sam pogovor o živalih je bil tako priložnost za učenje vzročno-posledičnih vidikov vedenja ter razvijanje empatije.

Kot pravita Marinšek in Tušak (2007), so raziskovalci v kasnejših raziskavah na mnogih življenjskih področjih odkrili pomembnost živali oz. lastništva živali za otrokov psihosocialni in emocionalni razvoj. Tudi drugi avtorji prihajajo do podobnih ugotovitev: »Živali na različne načine nudijo temeljni kamen v razvoju sebe (*self*) in socialnih odnosov.« (Lagoni, Butler in Hettis, 1994, str. 471) Prav pri psihosocialnem in emocionalnem razvoju imajo otroci v vzgojnih zavodih največji zaostanek in vrzeli glede na težave, ki sta jih opisovali vzgojiteljici, kar se sklada z značilnostmi, ki jih v svojih klasifikacijah opisuje Myschker. Predvsem otroci z eksteraliziranim in internaliziranim vedenjem bi od živali največ pridobili. Prve bi žival pomirila in jim bila opora pri gradnji koncentracije, drugim bi nudila uteho in predstavljala zaupnika oz. – kot je rekel eden izmed intervjuvanih otrok: *»Ja, k meni vedno pes pride, pa me začne lizat, če sem kaj potrta ali pa kaj. Pa me pomiri. In me v smeh spravi. Pa greva ven na sprehod.«* Posebno pozornost in previdnost je potrebno nameniti otrokom s socialno delikventnim vedenjem, saj lahko pride tudi do napačnega rokovanja in mučenja živali. Zato je vloga vzgojitelja/ice zelo pomembna.

POTREBE OTROK

Zanimalo me je tudi, katere potrebe otrok opazata vzgojiteljici pri svojem delu kot izrazite. Vzgojiteljici sta bili jasni v svojih odgovorih: to so predvsem potreba po varnosti, potreba po sprejetosti in potreba po tem, da so otroci sprejeti takšni, kot so. *»Da so sprejeti. To je absolutno najbolj pomembno. V bistvu sprejeti taki, kot so.«* Poleg tega so pomembne tudi potreba po pripadnosti, pozornosti, spoštovanju, ljubezni in pohvali. Menim, da bi metoda dela s pomočjo živali pripomogla tudi k zadovoljevanju nekaterih otrokovih potreb, pri čemer pa ne more nadomestiti interakcije s človekom. Voith

(1985, v Marinšek in Tušak, 2007) je ugotovil, da hišni ljubljenci pri ljudeh povzročajo občutke, da so ljubljeni in zaželeni. Tudi Marinšek in Tušak (2007) pravita, da prisotnost nemotečih živali učinkuje pomirjujoče in daje človeku občutek varnosti. Vzgojiteljici sta izpostavili opažanje, da žival da otroku občutek, da ga sprejema takega, kot je, brez ocenjevanja in sodb. Prav tako so otroci opisali psa kot tolažnika in oporo v težkih trenutkih in trenutkih žalosti.

Poseben pomen bi metoda imela v prvi fazi vključevanja otrok v vzgojni zavod, kar je vedno stresna situacija. Žival bi predstavljala tolažnika v težkih trenutkih prihoda v zavod.

ODNOS MED VZGOJITELJEM/ICO IN OTROKOM

Med analizo intervjuja se je odprla še ena pomembna tema, in sicer odnos med vzgojiteljem/ico in otrokom, kot temelj socialnopedagoškega dela.

Živali bi bile v pomoč vzgojiteljem/icom pri vzpostavljanju odnosa z otroki. Vzgojiteljici sta namreč poudarili, da je predpogoj vsakršne metode odnos, enak poudarek pa lahko zasledimo tudi v literaturi. Ena od vzgojiteljic je omenila, da otroci veliko hitreje vzpostavijo odnos z živaljo kot s človekom. Enako poudarjata tudi Marinšek in Tušak (2007), ki pravita, da nekateri otroci težko vzpostavljajo stike z ljudmi, z živalmi pa veliko lažje. Žival je tako lahko most med otrokom in vzgojiteljem, ki pomaga vzpostaviti odnos, na podlagi katerega nato lahko gradimo socialnopedagoško delo. Prav gradnjo odnosa lahko otežuje tudi impulzivno vedenje, ki sta ga vzgojiteljici prav tako opisovali kot izrazitega. Tudi tukaj vidim pomembno vlogo živali. »Živali blokirajo impulzivno vedenje, ustvarja se odnos otrok–žival in posledično je tudi odnos s terapevtom boljši. /.../ Zagotavljajo priložnost za zaupno komunikacijo, ki olajša pogovor o težkih temah.« (prav tam, str. 223) Avtorja sicer govorita o terapevtu, vendar menim, da bi enako lahko veljajo tudi za vzgojitelja/ico v vzgojnem zavodu.

INTERES OTROK

Pomembna tema raziskave je bil tudi interes otrok. Nima namreč smisla vpeljevati nove metode, če si je otroci ne bi želeli. Na skupinskem intervjuju so bili otroci jasni: živali si v vzgojnem zavodu zelo želijo.

URESNIČEVANJE NAČEL DELA

Metoda dela s pomočjo živali v vzgojnem zavodu ne bi predstavljala samo opore obstoječim praksam in zapolnitve vrzeli na kompenzacijskem področju in tudi ne samo zasledovanja zavodskih ciljev, ampak tudi uresničevanje načel dela, ki jih predpostavljata Vzgojni program in njegova priloga.

Tu mislimo predvsem načeli pozitivne vzgojne usmerjenosti in aktivne vloge ter soodgovornosti otroka v procesu lastnega razvoja. Žival namreč omogoča, da se otroci sami aktivirajo in zanj prevzamejo odgovornost, poleg tega je velik motivator, ki otroke spodbudi k sodelovanju. Tudi načelo normalizacije in organiziranosti po družinskem modelu bi lahko uresničevali z metodo dela s pomočjo živali. Veliko družin ima doma domačo žival, v posebnih institucijah pa jih ni. Omogočanje otrokom življenje z živalmi bi tako lahko bil eden izmed korakov k normalizaciji.

SKLEP

Vpeljava metode dela s pomočjo živali v vzgojne zavode bi predstavljala podporo že obstoječim praksam in metodam, ki jih v vzgojnem zavodu uporabljajo. Predstavljala bi pomoč vzgojiteljem/icam pri vzpostavljanju odnosa z otroki in omogočala vpogled v dinamiko znotraj družine otrok. Predvsem bi zapolnila vrzel na kompenzacijskem področju, kateremu vzgojni zavodi ne namenjajo toliko pozornosti, a se na tem področju pojavlja veliko težav. Nezanemarljivo je tudi dejstvo, da si otroci živali v vzgojnem zavodu zelo želijo. Eno izmed načel Vzgojnega programa (2004) je tudi organiziranost po družinskem modelu. Posnemanje družinskega

življenja v vzgojnem zavodu bi tako lahko pomenilo tudi možnost za domače živali.

Metodo dela s pomočjo živali bi lahko izvajali na tri različne načine. Prvi način, ki se ga nekateri zavodi že poslužujejo, je, da zunanji izvajalci prihajajo z živalmi v zavod ali pa grede otroci k njim. Drugi način predstavlja vzpostavitev vzgojitelja/ice vodnika, ki žival pripelje s seboj na delo, sicer pa zanjo poskrbi doma. Tretji način je, da bi živali živele skupaj z otroki v vzgojnem zavodu. Tudi tega načina se nekateri zavodi že poslužujejo, npr. Vzgojno-izobraževalni zavod Smlednik, a predvsem z manjšimi živalmi, ki pa jih ne vključujejo načrtno in ciljno usmerjeno v svoje delo.

Zadnji način, ki sicer nosi največji pedagoški potencial, je povezan s stroški in vprašanjem, kdo bi za živali poskrbel v času počitnic. Zato se uvedba vzgojitelja/ice vodnika ponuja kot dobra rešitev, ki še ni vključena v sam izobraževalni in vzgojni sistem. Za vodnike/ce bi potrebovali posebna dodatna izobraževanja in tudi posebno komisijo, ki bi ocenila primernost živali. Podobno ima to urejeno policija (Izbor psa za opravljanje policijskih nalog, 2015). Vsekakor je zaradi priložnosti in pozitivnih učinkov, ki jih nosijo živali, v prihodnosti vredno razmisliti tudi o tem. Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike pravi: »Socialni pedagog skrbi za svoj profesionalni razvoj; tekoče spremlja razvoj profesije, posebno na svojem delovnem področju; uvaja nove metode dela ter deluje v skladu s tekočimi strokovnimi dognanji« (2006, str. 149).

Prvi koraki k uvedbi metode dela s pomočjo živali v vzgojne zavode so že storjeni. Preden bomo lahko govorili o tem, da se v različnih institucijah zares izvaja kot ciljno usmerjena in načrtovana metoda, bo potrebno najprej primerno izobraziti kader in vzpostaviti način preverjanja primernosti živali. Ni dovolj, da žival preprosto vpeljemo v institucijo, potrebno je natančno vedeti, kaj z njo tam želimo doseči, tudi zato, da se izognemo morebitnim neželenim situacijam, poškodbam živali in ljudi ali celo zanemarjanju živali. Pred nami je zato še zelo dolga pot, vendar je glede na velik pedagoški in metodični potencial, ki ga metoda dela s pomočjo živali nosi, vredna truda.

LITERATURA

- Akt o uporabi, oskrbi in šolanju psov v Carinski upravi RS.* (2010). Uradni list RS, št. 56/99.
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike. (2006). V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 191–196). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Inovacijski projekt: socialno pedagoško delo s pomočjo živali.* (2015). Pridobljeno s: <http://www.vzgojni-zavod-verzej.si/dejavnosti-in-projekti/socialno-pedagosko-delos-psom>
- Izbor psa za opravljanje policijskih nalog.* (2015). Pridobljeno s <http://www.policija.si/index.php/opoliciji/5662?lang>
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 115–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. in Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialno pedagoško delo. V M. Krajncan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika med teorijo in prakso* (str. 55–70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marinšek, M. in Maks, T. (2007). *Človek žival zdrava naveza.* Maibor: Založba Pivec.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–114). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Priloga k Vzgojnemu programu (2004). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Priloga_vzgojni_program.pdf
- Vzgojni program (2004). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf
- Walsh, F. (2009). Human-Animal Bonds I: The relational Significance of companion Animals. *Family Process*, 48(4), str. 462–480. Pridobljeno s <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1545-5300.2009.01296.x/abstract>
- Winkle, M. (2015). *Animal Assisted Intervention.* Pridobljeno s <http://www.animalassistedintervention.org/AnimalAssistedIntervention.aspx>

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

171

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

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

OBLIKA PRISPEVKOV

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

4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele 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 tabele 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 vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso

in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.

9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: 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 Razpotnikova 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 tekst 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 raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.
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 prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov **matej.sande@guest.arnes.si**
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

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

IN MEMORIAM prof. dr. Vinko Skalar	1
<i>Zdenko Medveš</i> Inkluzija je tema obče pedagogike – pedagoški diskurz Vinka Skalarja	3
<i>Bojan Dekleva in Lara Brglez</i> Raziskovanje pojava slišanja glasov skozi razvijanje podpornih skupin	25
<i>Ina Kreft Toman</i> Tveganja ob prehodu iz izvendružinske vzgoje v samostojnost	55
<i>Nataša Martinjak</i> Razlogi za današnje delovanje vzgojnih zavodov v Sloveniji	73
<i>Darja Plavčak</i> Življenjsko in socialno pomembne veščine mladih s posebnimi potrebami	95
<i>Urška Gorjan</i> Materinstvo kot izbira – ženske brez otrok	117
<i>Estera Žibert</i> Disfunkcionalna družina – eden od vzrokov za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj	135
<i>Maja Hercog</i> Smiselnost uvedbe metode dela s pomočjo živali v vzgojne zavode	153