
Vsaka je »zase svet, čuden, svetel in lep«: izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi

Nina Sirk

Kot primarno metodo raziskovanja na temo spolne vzgoje sem izvedla fokusne skupine, katerih udeleženci in udeleženke so učenci in učenke šestega ter osmega razreda osnovne šole, njihovi učitelji in učiteljice ter starši (dve fokusni skupini sta bili izvedeni junija 2010, ostale pa med novembrom 2010 in februarjem 2011).¹ Predvsem sem bila pozorna na raziskovanje z otroki in mladimi, saj predstavljajo največji delež vzorca raziskave, poleg tega otroci kot šibkejši člani raziskovanja zahtevajo posebno pozornost, čeprav se sam raziskovalni proces v primerjavi z odraslimi udeleženci in udeleženkami ne razlikuje.

Fokusni skupini, izvedeni junija 2010, sta bili izpeljani z učenci in učenkami šestih in osmih razredov ter v okviru temeljnega projekta *Epistemološki in kulturni vidiki konstrukcije spolnosti in nasilja v novih informacijsko-komunikacijskih tehnologijah (IKT) ter njihovo sprejemanje pri otrocih in mladih*.² Bila sem moderatorka obeh skupin, prisotni pa sta bili tudi raziskovalki dr. Valerija Vendramin in dr. Renata Šribar (večinoma kot opazovalki).

Značilnosti fokusne skupine kot kvalitativne metode raziskovanja

Fokusna skupina kot kvalitativna metoda raziskovanja je oblika skupinskega intervjuja, ki se zanaša na interakcijo znotraj skupine, pogovor pa poteka na temo, določeno s strani raziskovalca ali raziskovalke, ki prevzame vlogo moderatorja ali moderatorke (Morgan, 1997: 2).

1 Naslov mojega prispevka je parafraza prve kitice pesmi Toneta Pavčka, *Pesem o zvezdah* (Pesmi štirih, 1953): »Vsak človek je zase svet, čuden, svetel in lep kot zvezda na nebu ...«

2 Projekt sta izvajala Pedagoški inštitut in zasebna raziskovalka Renata Šribar, financirala pa ga je ARRS.

H. Frith (2000) v svojem članku poudarja naslednje značilnosti fokusnih skupin:

- primerne so za raziskovanje področij, o katerih se še ne ve veliko;
- raziskovalcu oziroma raziskovalki lahko omogočijo, da se nauči jezika in besedišča udeležencev in udeleženk; in
- lahko ustvarijo pogoje, pod katerimi se udeleženci in udeleženke počutijo dovolj udobno za pogovor o spolnosti (2000: 277).

Metoda fokusnih skupin je primerna predvsem za raziskovanje vedenj, izkušenj, mnenj in želja ljudi glede določenih tem (Kitzinger in Barbour, 1999: 5; Green in Hart, 1999), tudi pri raziskovanju občutljivih tem (na primer spolnosti, bolezni, težkih življenjskih izkušenj). Na področju spolnosti je več raziskovalcev in raziskovalk uporabilo to metodo: Ellen E. Kisker (1985) je ugotavljala, zakaj mladi ne uporabljajo kontracepcije, Sugland in drugi (1997) so raziskovali stališča in mnenja mladih o najstniški spolnosti, Hoppe in drugi (2004) so raziskovali odnos mladih do HIV/AIDS-a in uporabe kontracepcije, Hyde in drugi (2005) pa do spolnosti, spolne vzgoje in odgovornega spolnega vedenja. Uporaba fokusne skupine kot raziskovalne metode je v Sloveniji kar razširjena, tudi na področju raziskovanja spolnosti in/ali z mladimi (Lobe in Muha, 2011; Kuhar, 2003; Švab in Kuhar, 2005; projekt *Seksualni imperativi v percepcijah seksualnosti pri mladih ženskah* (2008), kjer sem sodelovala), vendar pa nisem zasledila, da bi kdo z zelo mlado populacijo (torej z osnovnošolci in osnovnošolkami) s to metodo raziskoval področje spolnosti.

Melanie Mauthner (1997) pravi, da je fokusna skupina zelo primerna metoda za raziskovanje z otroki, ker jim daje prostor, da govorijo o tem, kar jih zanima, in posnema tip majhnih skupin, ki jih otroci poznajo iz šolskega okolja (1997: 23), je pa nujno, da raziskovalec oziroma raziskovalka otroke vidi kot subjekte in ne objekte raziskave (1997: 18), poleg tega je nujen tudi bolj kreativen in fleksibilen pristop (Hennessy in Heary, 2005: 247).

Pomembna značilnost fokusne skupine je interakcija, saj se udeleženke in udeleženci spodbujajo k medsebojni komunikaciji, s čimer ustvarijo občinstvo eden za drugega (Kitzinger in Barbour, 1999: 4; Frith, 2000: 276). Prisotnost drugih ljudi nekatere spodbudi k sodelovanju (na primer, ker se počutijo, da so med sebi enakimi in da lahko izrazijo svoja mnenja, ker jim to, kar drugi povedo, ustvari nove miselne asociacije ipd.), po drugi strani pa se nekateri ljudje ravno zaradi tega zaprejo (ker se mogoče niso navajeni pogovarjati o dani temi, ker so bolj sramežljive narave, ker je mogoče v skupini kdo, za katerega ne želijo, da izve njihove osebne stvari ipd.) (Hennessy in Heary, 2005: 237–238). Običajno v vsaki fokusni skupini sodeluje kdo, ki pove bolj malo in ga/jo je treba bolj spodbujati. Pravilo je, da naj bi bolj tihi

udeleženci in udeleženke sedeli nasproti moderatorja ali moderatorke, ki jih preko očesnega stika lažje spodbudi k sodelovanju, bolj dominantni pa zraven njega ali nje (Krueger, 1994 v Hennessy in Heary, 2005: 245; Morgan et al., 2002: 10). Pogosto tudi drugi udeleženci in udeleženke spodbujajo tiste bolj mirne (Morgan et al., 2002: 10).

Ellis Hennessy in Caroline Heary (2005) izpostavljata, da je bil rezultat skupinskega konteksta fokusne skupine »bistveno bogatejše mnenje o /dani temi/, kot pa bi ga lahko dobili iz posameznih intervjujev« (2005: 238). J. Kitzinger (1994) v svojem članku opisuje, da lahko fokusne skupine olajšajo pogovor o družbenih normah in kolektivna reakcija na neko temo pogosto privede do konsenza (1994: 110).

Glavna slabost fokusne skupine je t. i. skupinsko mišljenje (*»groupthink«*), pojav, kjer je »predmet diskusije omejen na ideje in informacije, ki jih deli /celotna/ skupina« (Kaplowitz in Hoehn, 2001: 238). Na ta način nekdo ne pove tistega, kar res misli, ampak se prilagodi skupini (Hennessy in Heary, 2005: 239).

Morgan (1997: 35) v svoji knjigi posebej poudarja, da fokusne skupine kot tip raziskave niso namenjene generalizaciji dobljenih podatkov, in sicer zaradi majhnosti vzorca (večinoma okrog nekaj deset ljudi) in načina pridobivanja udeležencev oziroma udeleženk. Namen raziskovanja s to metodo je pridobiti poglobljen vpogled v neko tematiko, zato R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) namesto koncepta generalizacije priporočata uporabo koncepta prenosljivosti (*»transferability«*), pri čemer se tisti, ki informacije sprejema, odloča o njihovi uporabnosti v neki drugi situaciji. To pomeni, da »tisti, ki želijo uporabiti rezultate, pregledajo raziskavo, preučijo postopke, metode in način analize in se nato odločijo, kako se to nanaša na njihovo situacijo« (2000: 203–204).

Fokusne skupine se pogosto primerjajo in/ali uporabljajo hkrati z drugimi raziskovalnimi metodami (najpogosteje z individualnimi intervjuji in anketami) (Kaplowitz in Hoehn, 2001; Lambert in Loisel, 2008; Morgan, 2006; Wutich et al., 2010). Morgan (2006) za to navaja dva nasprotujoča si razloga. Prvič, določiti, ali različne metode lahko proizvedejo enake rezultate, in drugič, določiti, kaj svojega lahko prispeva vsaka metoda. V prvem primeru so fokusne skupine najbolj uporabne, kadar lahko ponovijo rezultate drugih metod, v drugem pa, kadar z njimi pridobimo podatke, ki jih z drugimi metodami ne bi mogli (2006: 136).

Kaplowitz in Hoehn (2001) v svojem članku poudarjata, da je predpostavka, da se lahko individualni intervju in fokusna skupina kot kvalitativni metodi raziskovanja izmenjujeta in proizvedeta enake rezultate, napačna (2001, 237–238). Dejstvo je, da gre za dve zelo različni raziskovalni metodi in več raziskovalcev in raziskovalk poroča, da se pridobljeni podatki glede na upo-

rabljeno metodo razlikujejo. Morgan v pregledu literature na to temo ugotavlja, da so podatki individualnih intervjujev pogosto bolj poglobljeni, medtem ko dajo fokusne skupine večjo širino (1996: 34) in so bolj primerne za teme, ki jih udeleženci in udeleženke ne poznajo zelo dobro (Morgan, 1997: 11).

Glede hkratne uporabe anket in fokusnih skupin Morgan (1996) navaja tri raziskave, kjer so rezultati fokusnih skupin potrdili rezultate anket oziroma so bili bolj poglobljeni in natančni (1996: 138; podobno so ugotovili tudi Itaoko et al., 2011). Knap in Propst (2001) zagovarjata naslednje prednosti fokusnih skupin v primerjavi z anketami: bolj poglobljen vpogled, večjo fleksibilnost med izvajanjem študije in zmožnost soočanja s socialnim kontekstom.

Mcvilly et al. (2008) poudarjajo, da je treba iti prek ločnice kvalitativno – kvantitativno in se osredotočiti na to, da izberemo metodo ali kombinacijo metod, ki lahko najbolje odgovori na raziskovalno vprašanje.

V članku sistematično analiziram različne značilnosti in vidike fokusnih skupin, ki so pomembni pri načrtovanju in izvajanju in jih je treba dobro premisliti že pred začetkom raziskave, torej pri načrtovanju, se pa seveda stvari lahko spremenijo med samim izvajanjem (raziskovalci in raziskovalke pridejo do novih spoznanj, ki jih vključijo v nadaljnje izvajanje, tema se lahko izkaže za bolj kompleksno, kot je bilo predvideno, in podobno). Opisanih značilnosti se prav tako ne sme vzeti kot nekaj absolutno pravilnega, saj so odvisne od namena in ciljev raziskave, raziskovane populacije, raziskovalne ekipe ..., zato gre predvsem za smernice.

Sestava skupine

Dejstvo je, da mora biti sestava skupine dobro premišljena (Hennessy in Heary, 2005: 240), saj značilnosti, kot so homogenost udeležencev in udeleženek, njihovo medsebojno poznavanje, število in starost, ključno vplivajo na izvajanje in pridobljene podatke.

Homogenost pomeni, da imajo udeleženci in udeleženke nekaj skupnega, nekaj, kar nas zanima (Krueger in Casey, 2000: 70), med temi značilnostmi so najpogostejše spol, etnična pripadnost, starost in socialni položaj (Morgan, 1997: 36), lahko tudi neka skupna izkušnja ali dejavnost. Običajno je poudarjeno, da mora biti skupina homogena, vendar pa je nemogoče nadzorovati vse značilnosti udeležencev in udeleženek, zato je določena stopnja heterogenosti neogibna (Kitzinger in Barbour, 1999: 8) in tudi dobrodošla, saj na ta način pridemo do nasprotujočih si mnenj.

Tako so v moji raziskavi udeležencem in udeleženkam skupne naslednje značilnosti: izobraževalna institucija (vsi so povezani z osnovno šolo), starost (učenke in učenci 6. in 8. razredov), poklic (učitelji in učiteljice) in status (starši). Se pa na primer vsi razlikujejo po spolu (izjema so starši, ker so

se fokusnih skupin udeležile le matere), prihajajo iz različnih družin, učenci in učenke so v šoli različno uspešni, učitelji in učiteljice poučujejo različne predmete, pripadajo različnim starostnim skupinam in se razlikujejo po letih izkušenj dela z otroki, matere se prav tako razlikujejo po starosti, pa tudi po stopnji izobrazbe, poklicu, številu otrok ...

Mnogi raziskovalci in raziskovalke ločujejo skupine glede na spol, ker naj bi udeleženci in udeleženke drugače komunicirali v spolno homogenih in mešanih skupinah (Morgan, 1997: 36), predvsem pa večina to svetuje pri izvajanju fokusnih skupin z najstniki in najstnicami, ki naj bi jim bilo v spolno mešanih skupinah nerodno (Vaughn et al., 1996), fantje pa so običajno bolj zgovorni in lahko preglasijo dekleta (Mauthner, 1997: 23; spolno homogene skupine zagovarjata tudi Krueger in Casey, 2000). Morgan et al. (2002) so izvajali ločene fokusne skupine s fanti in dekleti, starimi enajst let, medtem ko so bile fokusne skupine mlajših otrok spolno mešane (2002: 8). V primeru, da se otroci in mladi med seboj dobro poznajo, nekateri dopuščajo spolno mešane skupine (Hill et al., 1996 v Hennessy in Heary, 2005: 241).

Vse fokusne skupine, ki sem jih izvedla z učenci in učenkami, so bile spolno mešane, in sicer so bila večinoma dekleta v številčni premoči. Tako smo se odločile (še v okviru projekta) zaradi same teme raziskovanja, ker spola nismo dojemale kot ključne značilnosti, zaradi katere bi mladi drugače gledali na konstituiranje spolnosti v medijih in na spolno vzgojo, in ker smo ravno to soočanje perspektiv pojmovali kot konstruktivno. Poleg tega so učenci in učenke večinoma izrazili željo po spolno mešanih razredih pri pouku spolne vzgoje, kar je nekako upravičilo tudi spolno mešane fokusne skupine. Med izvajanjem nisem dobila občutka, da bi dekleta izrazila drugačna mnenja, če fantje ne bi bili prisotni (in nasprotno).

Udeleženci in udeleženke kot tujci ali znanci, prijatelji?

Iz marketinške uporabe fokusnih skupin izhaja ideal, da naj se udeleženci in udeleženke med seboj ne bi poznali, saj bi bili, če bi se poznali, njihovi odgovori prirejeni in manj pristni (Vaughn et al., 1996: 132), poleg tega naj bi se lažje odprli tujcem (Morgan et al., 2002: 17). Vendar pa po drugi strani J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) trdita, da v družboslovnih raziskavah raziskovalci in raziskovalke raje delajo z že obstoječimi skupinami, ker je na ta način fokusna skupina bolj »naravna«, saj je pogovor bližje vsakodnevnim pogovorom udeležencev in udeleženek (1999: 8–9). J. Green in L. Hart (1999) tak tip fokusnih skupin imenujeta *diskusijske skupine* in izpostavljata njihovo uporabnost predvsem pri raziskovanju z otroki. Njihova prednost je večja samozavest in občutek podpore udeležencev in udeleženek (Morgan et al., 2002: 17), slabost pa, da ima skupina pogosto že vnaprej določena pravila, o čem se lahko in o čem se ne govori (Kitzinger in Barbour, 1999: 8–9). Čeprav naj bi

bil tak tip fokusne skupine bolj naraven, pa vseeno ostaja dejstvo, da so fokusne skupine umetno vzpostavljene s strani odraslih oseb in ni mogoče vedeti, kako bi se otroci vedli, če odraslih ne bi bilo zraven. Bi sploh lahko prišlo do tega, da bi se sami od sebe pogovarjali na raziskovano temo? Green in Hart opozarjata, da je bolj kot osredotočanje na »naravnost« produktivno upoštevanje konteksta in vpliv le-tega na pridobljene podatke (1999: 24).

V svoji raziskavi se nisem mogla izogniti temu, da se otroci in mladi ne bi poznali med seboj vsaj na videz, saj gre za dokaj majhne šole z nekaj sto učenci in učenkami, kjer sta v vsaki generaciji učencev in učenk večinoma po dva razreda. Sploh nemogoče je bilo to pri učiteljih in učiteljicah, medtem ko sta se v fokusni skupini petih mater le dve poznali med seboj (njuna sinova sta sošolca in prijatelja).

Velikost fokusne skupine

V marketinških raziskavah je priporočljivo število udeležencev in udeleženek med osem in dvanajst, vendar za družboslovne raziskave avtorji in avtorice kot idealno število priporočajo pet ali šest (Kitzinger in Barbour, 1999: 8) oziroma šest do osem udeležencev in udeleženek (Krueger in Casey, 2000: 74). Za izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi se priporoča največ pet do šest udeležencev in udeleženek (Vaughn et al., 1996). J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) za fokusno skupino štejeta že tri udeležence in udeleženke, vendar pa je verjetno potem bolj odvisno od dinamike skupine, ali bi se jo opredelilo kot fokusno skupino ali skupinski intervju (1999: 8).

Tako manjše kot večje fokusne skupine imajo svoje prednosti in slabosti, kakšno velikost uporabiti, pa je odvisno predvsem od raziskovane teme, razpoložljivosti udeležencev in udeleženek ter ciljev raziskave. Manjše fokusne skupine so najbolj primerne takrat, ko so udeleženci in udeleženke zainteresirani ter spoštljivi eden do drugega, vendar pa se zna zgoditi, da je težko vzdrževati pogovor, poleg tega je nabor izkušenj omejen. Večje skupine je težje nadzirati, predvsem kadar so udeleženci in udeleženke bolj zavzeti (Morgan, 1997: 42; Krueger in Casey, 2000: 74). Toner (2009) je svojo raziskavo izvajala tudi z zelo majhnimi fokusnimi skupinami (*»very small focus groups«*; dve udeleženki) in je ugotovila, da manjše skupine ustvarijo bolj intimno in sproščeno ozračje, kjer se lahko udeleženci in udeleženke bolj povežejo med seboj.

V okviru svoje raziskave sem na vsako fokusno skupino povabila osem ljudi, dejanska udeležba pa je potem variirala med štirimi in osmimi udeleženci ter udeleženkami.

Ugotovila sem, da je najbolj ustrezno število pet do šest udeležencev in udeleženek; s toliko ljudmi sem izvedla večino fokusnih skupin. Z minimalnim in z maksimalnim številom sem izvedla po eno fokusno skupino. Osem

udeležencev je po moji oceni preveč, ker je težje zagotoviti, da vsi pridejo do besede, poleg tega pa je za tiste bolj dominantne govorce in govorke lažje biti bolj v ospredju. Na eni izmed fokusnih skupin s šestošolci in šestošolkami pa so bili prisotni le štirje in presenetili so me s svojo komunikativnostjo, interaktivnostjo in vzdrževanjem pogovora.

Starost udeležencev in udeleženek

Avtorji in avtorice postavljajo različne spodnje starostne meje za izvajanje fokusnih skupin: Vaughn et al. (1996) jo postavljajo na šest let (ker besedni zaklad otrok, mlajših od šest let, še ni dovolj bogat in presega njihovo razumevanje), R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) pa na devet (ker otroci, mlajši od devet let, še nimajo dovolj socialnih izkušenj).

Večina jih poudarja, da v fokusni skupini med mladimi ne sme biti več kot dve ali tri leta razlike, ker se najlažje povezujejo z vrstniki, kadar ni več kot eno leto razlike (Greenbaum, 2002: 183), ker bi starostno bolj variabilna skupina lahko vodila v neuspešno izvedbo, saj bi bilo težko vključiti vse udeležence in udeleženke (Vaughn et al., 1996: 133) in ker v času najstništva že dve leti pomenita veliko razvojno spremembo (Krueger in Casey, 2000: 179).

Učenci in učenke v izvedenih fokusnih skupinah so bili stari enajst do dvanajst (6. razred) in trinajst do štirinajst let (8. razred). Zakaj ravno ti dve starostni skupini? S starostno skupino štirinajst–petnajst let, torej z učenkami in učenci 9. razreda, je bilo na splošno narejenih največ raziskav na temo spolnosti, zato smo se odločile za eno leto mlajše učence in učenke, medtem ko so bili šestošolci in šestošolke vzeti za primerjavo in tudi zato, ker so v tej starosti večinoma na začetku pubertete, začne jih zanimati področje spolnosti ipd.

Vloga moderatorja oziroma moderatorke

Dejstvo je, da je tudi moderator ali moderatorka tisti element izvajanja fokusne skupine, ki vpliva na pridobljene podatke, in J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) poudarjata, da pravi moderator ali moderatorka ne obstaja, so pa določeni ljudje bolj primerni za vodenje skupin na eno temo in drugi na drugo, eni z enim tipom in drugi z drugim tipom udeležencev in udeleženek. Pomembno je, da kot raziskovalci in raziskovalke to upoštevamo (1999: 14), »smo reflektivni in preizprašujemo svoje domneve o /udeležencih in udeleženkah/ ter se prilagajamo vsakemu posamezniku in ne domnevamo, da obstajajo univerzalni odgovori na etična in metodološka vprašanja pri raziskovanju ...«³ (Davis, 1998, v Hill, 2005: 65.)

Hennessy in Heary (2005) navajata tri *naloge moderatorja oziroma moderatorke*, ki so pomembne predvsem pri izvajanju fokusnih skupin z otroki

3 Citat je rahlo prirejen – Hill (2005) ga je napisal v tretji osebi, jaz sem ga spremenila v prvo (v angleščini ta razlika ni tako očitna), poleg tega se citat nanaša na raziskovanje z otroki, vendar mislim, da drži za vsakršno družboslovno raziskovanje.

in mladimi (večina avtorjev in avtoric omenja vsaj eno izmed teh nalog; povzeto po Hennessy in Heary, 2005: 242–243; Hill, 2005: 63; Kitzinger in Barbour, 1999: 13; Krueger in Casey, 2000: 180; Mauthner, 1997: 21; Morgan et al., 2002: 8; Vaughn et al., 1996: 138–139):

a) Udeleženci in udeleženke se morajo počutiti udobno, kar se lahko zagotovi na različne načine:

- treba jim je pojasniti namen raziskave in jim zagotoviti, da na podlagi fokusne skupine in tega, kar bodo tam povedali, ne bodo ocenjeni;
- z njimi je treba biti sproščen, imeti smisel za humor, jih spoštovati in biti sposoben improvizacije;
- lažje zaupajo odprti in iskreni osebi;
- moderator ali moderatorka mora čim bolj zmanjšati svojo podobost avtoritete, med drugim tudi z uporabo neformalnega jezika;
- moderator ali moderatorka uporablja svoje prvo ime, ravno tako tudi otroci in mladi;
- moderator ali moderatorka se mora izogniti presojanju udeležencev in udeleženek ter se ne sme predstavljati kot strokovnjak oziroma strokovnjakinja;
- pomaga lahko tudi identifikacija otrok in mladih z moderatorjem ali moderatorko, na primer na podlagi spola, etnične pripadnosti ali naglasa;
- moderator ali moderatorka olajšuje in spodbuja diskusijo in je ne vodi na formalen način.

b) Moderator ali moderatorka mora voditi diskusijo v začrtani smeri in zagotoviti, da vsi udeleženci in udeleženke pridejo do besede, kar pomeni, da mora biti pozoren/-na na to, kdo več in kdo manj govori, ter spodbujati tiste manj aktivne z direktnimi vprašanji (na primer »Anja, kaj pa ti misliš?«). Pozornost otrok je najlažje obdržati tako, da je vse skupaj za njih zabavno, kar lahko dosežemo s pripovedovanjem šal in zgodbic na temo pogovora. Morgan et al. (2002) govorijo o »ohranjanju primerne razmerja moči pri usmerjanju in nadziranju skupine ter ustvarjanje atmosfere, kjer se udeleženci in udeleženke radi pogovarjajo« (2002: 8).

c) Moderator ali moderatorka mora poskušati pridobiti čim bolj jasno sliko o otrokovem pogledu na dano temo, zato je priporočljivo postavljati dodatna vprašanja, da se razjasni nejasne trditve, in omogočiti dokončanje nedokončanih stavkov. Zaradi večje jasnosti posnetka se priporoča čim pogostejša uporaba imen udeležencev in udeleženek.

Po R. A. Kruegerju in M. A. Casey (2000) se tretja naloga sklada z eno izmed tehnik vodenja fokusnih skupin (dodatno pojasnjevanje razlag

udeleženca ali udeleženke), druga tehnika pa je petsekundni premor, ki se najpogosteje uporablja po tem, ko nekdo pove svoje mnenje in lahko sproži nova mnenja drugih udeležencev in udeleženk (2000: 110). J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) pravita, da mora biti moderator ali moderatorica dovolj izkušen/-a, da ve, kdaj ostati tiho, ko pogovor med udeleženci in udeleženkami začasno zastane, ter kdaj poseči vmes (1999: 13).

J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) izpostavljata, da je ena izmed pogostih skrbi moderatorjev in moderatork izguba nadzora, vendar pa avtorici pravita, da se je treba najprej vprašati, ali sploh želimo imeti nadzor, ter kaj to sploh je – izgubiti nadzor. Ljudje se večinoma želimo izogniti neprijetni konfrontaciji, lahko pa pride do »občutljivih trenutkov« (*»sensitive moments«*), ki pa jih pogosto rešijo udeleženci in udeleženke sami (1999: 13–14).

Način vodenja fokusne skupine

Jezik

Pomembno je, da moderator oziroma moderatorica uporablja jezik udeležencev in udeleženk (Greenbaum, 2002; Morgan et al., 2002: 9), da govori jasno in razumljivo (Vaughn et al. 1996) in da pozna njihove geste ter kulturne pomene (Kitzinger in Barbour, 1999: 13). Pri izvajanju fokusnih skupin z otroki naj bi moderator ali moderatorica občasno preveril/-a, kako otroci razumejo določene pojme in koncepte (na primer »Kdo mi lahko pove, kaj to pomeni?«) in če sledijo dogajanju (na primer »Ali lahko kdo s svojimi besedami ponovi, kar sem ravnokar vprašala?«) (Vaughn et al., 1996).

Dejstvo je, da ljudje različno razumemo različne koncepte, zato ne smemo domnevati, da na primer spolna vzgoja za vse ljudi pomeni isto. Zato je vprašalnik fokusnih skupin vključeval tudi vprašanja, kot so »Na kaj pomislite ob besedi spolnost?«, »Kaj pomeni seksat?«, »Kaj pomeni izgubiti nedolžnost?«, »Na kaj pomislite, ko slišite, spolna vzgoja?« ipd.

Predstavitev raziskave udeležencem in udeleženkam

Udeležencem in udeleženkam je treba na začetku predstaviti raziskavo in poudariti, da je njihovo sodelovanje pomembno. Treba jim je pojasniti, da so vsi odgovori enako pomembni, da ni napačnih in pravičnih odgovorov in da naj povedo, kar zares mislijo o dani temi (Vaughn et al., 1996: 138; Hennessy in Heary, 2005: 246). Na ta način izničimo pritisk po doseganju nekih standardov, udeleženci in udeleženke pa dobijo občutek, da so pomembni (Vaughn et al. 1996: 138).

Treba je tudi določiti pravila pogovora, na primer: vsi bodo dobili možnost, da povedo svoje mnenje; govori eden naenkrat; govorijo naj jasno in glasno, da se jih lahko razume; in ni treba dvigovati rok, ko želijo kaj povedati (Morgan et al., 2002: 9; Hennessy in Heary, 2005: 246).

Navedena pravila so omenjeni avtorji in avtorice navajali predvsem glede raziskovanja z otroki, vendar pa zagovarjam stališče, da je predstavitev nekih osnovnih pravil potrebna pri vsakem izvajanju fokusne skupine, ne glede na tip udeležencev in/ali udeleženek. Zanimivo je, da udeleženci in udeleženke večinoma niso dvigovali rok, se je pa to občasno zgodilo v fokusnih skupinah z odraslimi (torej z učitelji in učiteljicami ter starši).

Vprašalnik

Fokusne skupine se lahko vodijo z vnaprej pripravljenim vprašalnikom ali pa le s seznamom tem, ki so bolj opomnik za moderatorja ali moderatorko, da česa ne pozabi. Akademске raziskave večinoma uporabljajo vprašalnike zaradi boljše konsistentnosti vprašanj in s tem bolj kvalitetne analize (Krueger in Casey, 2000: 43).

Pri sestavljanju vprašanj je treba imeti v mislih udeleženke in udeležence fokusnih skupin ter njihovo razvojno raven, vprašanja pa morajo biti postavljena tako, da so lahko razumljiva (Vaughn et al., 1996: 134–135). Krueger in Casey (2000: 40–42) v svoji knjigi navajata osem zlatih pravil glede vprašanj:

- zvenijo pogovorno,
- so v jeziku udeležencev in udeleženek (in ne v strokovnem jeziku moderatorja ali moderatorke),
- se enostavno izgovorijo,
- so jasna,
- so kratka,
- so odprta (zahtevajo odgovor z več kot le nekaj besedami),
- so enopomenska (lahko se jih razume le na en način in niso sestavljena) in
- vsebujejo jasna navodila (pri izpolnjevanju kakšne naloge, na primer pri sestavljanju seznama lastnosti nečesa).

Morgan et al. (2002) opozarjajo, da zelo splošna in odprta vprašanja pri otrocih niso preveč uspešna, boljše je postavljati konkretna vprašanja, povezana z njihovo izkušnjo, in stalno preverjati, ali so vprašanje res razumeli in ali je moderator oziroma moderatorka pravilno razumel njihov odgovor. Poleg tega je za različne starostne skupine otrok potrebna prilagoditev vprašalnika, na primer drugačno ubesedenje vprašanj ali včasih tudi drugačna vprašanja (2002: 11).

Na začetku izvajanja skupine je dobro izvesti kakšno aktivnost ali postaviti neko takšno vprašanje, ki prebije led. Hennessy in Heary (2005) za mlajše otroke predlagata izdelovanje priponk z imenom in poslušanje svojih glasov na posnetku, lahko pa z ostalimi delijo neko informacijo o sebi, na primer, kaj radi počnejo v prostem času. Pomembno pa je, da je uvodna aktivnost v kontinuiteti z osrednjo temo diskusije (2005: 246).

Pri fokusnih skupinah z učenci in učenkami sem jih na začetku vedno prosila, naj se predstavijo in povejo, katero računalniško igrico najrajši igrajo. Običajno je bilo potem nekaj sekund premora, nato pa sem se, na olajšanje sodelujočih, predstavila sama in povedala svoje preference glede igranja in zatem so nekako lažje tudi sami začeli govorit. Prvih nekaj minut pogovora je bilo nato posvečenih njihovi uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (računalnik, mobilni telefon, televizija), vprašanja v okviru te teme pa so se pojavila tudi še kasneje.

Vprašanja naj bi bila na začetku bolj splošna in nato bolj konkretna, Hennessy in Heary (2005) pa priporočata izogibanje vprašanjem, na katera se lahko odgovori le z »da« ali »ne«, in »zakaj« vprašanjem, ki udeležence in udeleženke postavijo v obrambni položaj. Namesto teh je bolje vprašati »kaj« ali »kako«. Avtorici izpostavljata tudi pomembnost končnih vprašanj, ki so lahko v obliki povzetka, ki ga naredi moderator ali moderatorka, udeleženci in udeleženke pa komentirajo, ali pa udeleženci in udeleženke sami povedo, kaj se jim je zdelo najpomembnejše (2005: 247).

Participativne tehnike razbijejo monotonost pogovora in »spodbujajo udeležence in udeleženke, da se osredotočijo eden na drugega (in ne na moderatorja ali moderatorko)« (Kitzinger in Barbour, 1999: 12). Gre za kreativne aktivnosti, kjer udeleženci in udeleženke počnejo še kaj drugega poleg govorjenja, na primer rišejo, sestavljajo seznam, ocenjujejo, komentirajo ipd., delo pa je pogosto skupinsko ali v parih.

V svoji raziskavi sem uporabila delo v parih (komentirali so mobilne vsebine, gradivo sem prinesla s seboj) in manjših skupinah (edino v tem primeru sem skupino ločila po spolu – fantom sem predstavila problem vrstnika, dekletom problem vrstnice in jih prosila, naj mu/ji pomagajo). V obeh primerih so se najprej posvetovali med seboj, nato pa povedali svoje mnenje oziroma v drugem primeru so povedali, kako bi mu/ji pomagali, največkrat pa so potem dekleta komentirala problem fantov in obratno.

Etična načela

Etična vprašanja so pomembna skozi celoten raziskovalni proces, in sicer gre za spoštovanje načel, kot so spoštovanje oseb, pravičnost, nediskriminatornost in nepovzročanje škode (Hill, 2005: 65). Izvirajo predvsem iz dveh vidikov fokusnih skupin: iz dejstva, da udeleženci in udeleženke delijo svoje osebne izkušnje z vsemi v skupini, in iz tega, da lahko diskusija povzroči nelagodje, žalost, napetost (Hennessy in Heary, 2005: 239; Green in Hart, 1999).

J. Green in L. Hart (1999) v svojem prispevku izpostavljata tudi problem skupinske dinamike. Možne so situacije, ko skupina posameznika ogroža, na primer, če nekdo razkrije kaj takega, zaradi česar bi lahko bil/-a deležen/-a iz-

zivanja (glede resničnosti povedanega) ali zafrkavanja (1999: 32). Vaughn et al. (1996) pa govorijo o dolgoročni škodljivosti sodelovanja v raziskavi, na primer, če bi bili otroci in mladi zaradi sodelovanja nekako »označeni« s strani vrstnikov in vrstnic (1996: 142).

Tema moje raziskave se je osredotočala predvsem na mnenja in stališča udeležencev ter udeleženk, nekaj pa je bilo tudi vprašanj glede izkušenj. Odziv na vprašanje »Ali so vaši vrstniki in vrstnice že spolno aktivni?« je bil pri osmošolcih in osmošolkah večinoma pozitiven, medtem ko je bilo med vrsticami povedano, da oni še nimajo teh izkušenj, tako da bi bil odgovor na direktno vprašanje verjetno zanikanje in smeh.

Z etičnostjo so povezane tudi napačne informacije, ki jih udeleženci in udeleženke posredujejo eden drugemu, in J. Kitinger in R. S. Barbour (1999) zagovarjata stališče, da mora moderator ali moderatorica posredovati pravilne informacije (1999: 17). Poleg tega se lahko med izvajanjem skupine pojavijo vprašanja udeležencev in udeleženk; R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) navajata različne strategije glede soočanja s temi vprašanji: najprej je treba ugotoviti, ali sploh gre za vprašanje, in če gre, lahko moderator ali moderatorica povabi koga drugega, da odgovori nanj, odgovor preloži na kasneje (če je v načrtu pogovor na to temo) ali pa preprosto odgovori na vprašanje (gre predvsem za vprašanja o dejstvih) (2000: 115).

Soglašam, da mora moderator ali moderatorica popraviti napačne informacije, prav tako se mi zdi prav, da odgovarja na vprašanja, kar sem med izvajanjem fokusnih skupin z otroki in mladimi tudi storila (šlo je za vprašanja na temo spolnosti, na primer, kaj je AIDS, kaj je kontracepcija in podobno).

Po mojih izkušnjah je predvsem osmošolce in osmošolke skrbelo varstvo podatkov in nekateri so me spraševali, kdo bo slišal, kaj so povedali, in če bom povedala staršem ter učiteljem in učiteljicam. Vidno so si oddahnili, ko sem jim povedala, da bodo njihova imena uporabljena le v času izvajanja fokusnih skupin ter potem spremenjena v kode in da iz teh kod nihče ne bo mogel razbrati, kdo je bil tisti ali tista, ki je to povedal/-a. Tudi zaradi zagotovila glede varstva podatkov sem dobila občutek, da mi otroci in mladi zapajo (ob koncu ene izmed fokusnih skupin so to tudi jasno povedali).

Podpis soglasja (informirane privolitve)

Obveznost prostovoljne privolitve človeških subjektov v raziskovanju je bila prvič omenjena v Nürnberškem kodeksu (1949), različne kasnejše mednarodne deklaracije⁴ pa so nujnost te privolitve potrdile (Evropska komisija,

4 Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects (World Medical Association, 1964/2008), The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research (1979), Convention for the Protection of Human Rights and Dignity of the Human Being with Regard to the Application of Biology and Medicine: Convention on Human Rights and Biomedicine (Oviedo, 1997), International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects

2007: 20). Deklaracije se sicer nanašajo predvsem na medicinske raziskave, vendar pa so etična načela v družboslovnih raziskavah podobna (Evropska komisija, 2006–2010, Specific Issues /word dokument/). Pri raziskovanju z otroki je nujno pridobiti soglasje staršev ali skrbnikov *in* privolitev otroka, kar pomeni, da otrok lahko zavrne sodelovanje, vendar pa samo njegova/njena privolitev ni dovolj (Evropska komisija, 2006–2010, Introduction /ppt/). Hill (2005) izpostavlja pomembnost prostovoljnega in neprisilnega sodelovanja otrok (2005: 63).

Problem nastane, kadar otrok želi sodelovati, vendar starši ali skrbniki ne privolijo v njegovo/njeno sodelovanje (Hill, 1996: 140). Vprašanje je tudi, na kakšen način se starši ali skrbniki odločijo za podpis soglasja. Ali se posvetujejo z otrokom? Ali spoštujejo njegove želje? Starši/skrbniki sodelovanje odklonijo, vendar si otrok želi sodelovati – ali so to storili v njegovem/njenem ali svojem interesu?

Hkrati s soglasjem starši ali skrbniki in otroci dobijo tudi informacije o raziskavi, ki naj bi vsebovale (Evropska komisija, 2006–2010, Use of Children as Research Subjects /ppt/):

- namen in načrt raziskave,
- opis uporabljenih postopkov,
- možna tveganja in koristi,
- pravice in jamstva sodelujočih otrok,
- pravico do odklonitve sodelovanja kadarkoli med raziskavo,
- dogovor o zaupnosti in zasebnosti,
- dogovor o dostopu do informacij,
- dogovor o povračilu,
- opis prihodnje uporabe pridobljenih podatkov in
- vir financiranja raziskave.

Po prejetju informacij o raziskavi mora biti staršem ali skrbnikom dano dovolj časa, da razmislijo o zadevi, in nikakor se ne sme nanje izvajati kakršen koli pritisk glede sprejetja odločitve (Evropska komisija, 2006–2010, Use of Children as Research Subjects /ppt/).

Starši in otroci oziroma mladi so bili približno deset dni pred izvajanjem fokusne skupine obveščeni o tem, kdo izvaja raziskavo in pod okriljem katere institucije, čemu je raziskava namenjena, kdo bo imel dostop do pridobljenih podatkov, opisana je bila metoda fokusne skupine, navedene so bile okvirne teme pogovora, zagotovljeno je bilo varstvo osebnih podatkov in podan je bil moj kontakt (e-poštni naslov). S podpisom soglasja so starši ali skrbniki privolili tudi v to, da soglašajo, da otrok za sodelovanje ne bo pre-

(Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS) in World Health Organization (WHO), 1993/2002), Universal Declaration on Bioethics and Human Rights (UNESCO, 2005).

jel nikakršnega povračila. Otroci in mladi so bili seznanjeni s tem, da lahko sodelovanje kadar koli odklonijo.

V svoji raziskavi sem pridobila soglasja vseh udeležencev in udeleženk, tudi odraslih. Učenci in učenke so svoje soglasje dali s privolitvijo v sodelovanje, zanje so nato soglasja podpisali starši ali skrbniki.

Strukturiranost

Fokusne skupine so lahko različno strukturirane, kar se nanaša na vprašalnik, ki je lahko vedno isti ali pa se spreminja, in na vključenost moderatorja oziroma moderatorke (pogovor lahko bolj ali manj nadzira). Problem pri bolj strukturiranih skupinah je, da so pridobljeni podatki omejeni, poleg tega udeležencem in udeleženkam ni dana možnost, da bi povedali kaj, kar ni neposredno povezano z danimi vprašanji, medtem ko je manj strukturirane skupine težje primerjati med seboj (Morgan, 1997: 39–40). Morgan omenja tudi vmesno možnost, t. i. »strategijo lijaka« (*»funnel strategy«*), kjer je fokusna skupina na začetku manj in proti koncu bolj strukturirana (1997: 41) ali pa obratno, torej na začetku bolj in na koncu manj (1997: 66).

Otroci in mladi zahtevajo več vključenosti v pogovor s strani moderatorja ali moderatorke kot odrasli udeleženci in udeleženke (Vaughn et al., 1996: 139), vendar pa je po mojih izkušnjah vključenost moderatorja ali moderatorke odvisna od več faktorjev. Večinoma sem pogovor res usmerjala in pogosto se mi niti ni bilo treba veliko vmešavati, izjema sta bili dve fokusni skupini. Ena izmed teh je bila izvedena z osmošolci in osmošolkami in ker so bili njihovi odgovori kratki in interakcija med njimi šibka, sem jih morala pogosto spodbujati k sodelovanju, po večkrat vprašati kakšno vprašanje ipd. Povsem drugačna je bila ena izmed skupin s šestošolci in šestošolkami, ki so bili zelo (inter)aktivni, vendar jih je ob prvi priliki zaneslo stran od česar koli, povezanega s splošnostjo, zato sem se morala več vključevati, da smo ostali pri obravnavani temi. Pri ostalih fokusnih skupinah se je pogosto dogajalo, da so udeleženci in udeleženke hkrati s tem, ko so odgovarjali na postavljeno vprašanje, odgovarjali tudi že na vprašanje, ki sem ga imela pripravljene za kasneje, poleg tega so pogosto izpostavili stvari, ki jih nisem predvidela in do katerih ob bolj strukturiranem vodenju skupine morada ne bi prišli.

Pridobivanje udeležencev in udeleženk

Kot je bilo že omenjeno pri velikosti fokusne skupine, tudi zaradi načina pridobivanja udeležencev in udeleženk rezultatov fokusnih skupin ne moremo posploševati, in sicer zato, ker ne gre za slučajno vzorčenje potencialnih udeležencev in udeleženk, ampak so ljudje izbrani največkrat namensko in iz omejenega nabora virov (Morgan, 1997: 35).

Morgan (1997: 42–43) in Greenbaum (2002: 182–183) opozarjata, da naj se k sodelovanju pozove več ljudi (*»over-recruiting«*), kot naj bi bile sicer velike fokusne skupine, saj se lahko zgodi, da kdo pozabi, se mu/ji ne da priti ali pa manjka zaradi kakšnega drugega vzroka (na primer zaradi bolezni).

Zelo pomembna je tudi vloga »vratarjev« (*»gatekeepers«*), o čemer piše več avtorjev in avtoric (Hill, 2005: 70–71; Mauthner, 1997), predvsem veliko vlogo pa igrajo pri raziskovanju z otroki. Običajno so odrasli tisti, s katerimi pride raziskovalec ali raziskovalka najprej v stik, in oni potem opravijo selekcijo glede tega, kdo bo sodeloval. Ti odrasli so pri raziskovanju z otroki najpogostejše učitelji in učiteljice ter starši.

V svoji raziskavi sem se srečala z obojimi »vratarji«, tako z učitelji in učiteljicami kot s starši.

Skupno je sodelovalo 38 otrok, kar je 20 % manj, kot jih je bilo povabljenih (na to so vplivali predvsem starši, ko niso podpisali soglasja).

Starši so bili k sodelovanju povabljeni preko sodelujočih otrok. Na eni šoli so otrokom dali povabila za starše hkrati s povabilom za otroke in od 16 staršev jih je osem soglašalo s sodelovanjem, toda na dejansko izvajanje fokusne skupine dva meseca kasneje (ob ponovnem povabilu) je prišla le ena udeleženka. Na drugi šoli so se vabila za starše izročila 13 otrokom in mladim, ki so že sodelovali, in fokusne skupine se je udeležilo pet udeleženk. Udeležencev na fokusni skupini s starši ni bilo.

Motiviranje

Motiviranje vključuje tako motiviranje ljudi, da se fokusne skupine sploh udeležijo, kot tudi ohranjanje motivacije udeležencev in udeleženk med samim izvajanjem. Če udeleženke in udeleženci vedo, da bodo v povračilo dobili darilo ali denarno nadomestilo, jih to lahko spodbudi, da sodelujejo. Bolj možno je, da bodo ljudje sodelovali, če jih tema zanima in se počutijo spoštovane (Hill, 2005: 64).

Med izvajanjem fokusne skupine so priporočljivi energičnost moderatorja ali moderatorke, variabilnost obravnavanih tem (Greenbaum, 2002: 183) in prisotnost lahkih prigrizkov ter pijače, slednje predvsem pri izvajanju skupine z najstniško populacijo (Greenbaum, 2002: 184; Krueger in Casey, 2000: 180). Morgan et al. (2002) so ugotovili, da lahko pri mlajših otrocih, starih od sedem do osem let, prisotnost igrač spodbudi sproščenost in sodelovanje (na primer med pogovorom so božali kakšno igračko, se igrali s punčkinimi lasmi) (2002: 11).

Udeleženci in udeleženke vseh fokusnih skupin so bili ves čas zainteresirani, občasno je pozornost malo upadla pri katerem izmed bolj tihih otrok in mladih. Očitno je bilo, da jih tema zanima, seveda je bil vsak tip udeležencev in udeleženk zainteresiran iz drugačnih razlogov. Mama, ki je sodelova-

la v načrtovani fokusni skupini, ki se je spremenila v intervju, mi je povedala, da se je njena hči (učenka 6. razreda) zelo veselila sodelovanja, medtem ko je bila sama razočarana, da je bila edina udeleženka, saj je upala, da bo slišala mnjenja tudi drugih staršev. V pričujoči raziskavi vidim kot najmočnejše motivacijsko sredstvo ravno temo raziskave – zadeva in zanima vse udeležence in udeleženke, vprašanje pa je, če se imajo kdaj možnost na ta način pogovarjati.

Prostor in čas izvajanja

Prostor izvajanja skupine mora biti lahko dostopen za vse udeležence in udeleženke, dodatna spodbuda za ljudi pa je, če gre za prostor, ki ga poznajo, kar je treba upoštevati predvsem pri izvajanju fokusnih skupin z otroki (Hennessy in Heary, 2005: 245; Kitzinger in Barbour, 1999: 11; Vaughn et al., 1996). Poleg tega je priporočljivo, da je prostor miren, udoben, ravno prav velik in da pogovora nihče ne prekinja (Kitzinger in Barbour, 1999: 11; Vaughn et al., 1996). Morgan et al. (2002) so fokusne skupine z otroki, stari od sedem do enajst let, izvajali v mirnejših delih učilnic, igrišč ..., posledica česar so bile pogoste prekinitev, kar je otroke zelo motilo, takrat so vedno utihnili in počakali, da je »vsiljivec« odšel.

Pohištvo mora biti prilagojeno udeležencem in udeleženkam (Vaughn et al., 1996), uporabljata pa naj ga tudi moderator ali moderatorka, saj na ta način predvsem otroci in mladi v njem/njej vidijo nekoga bolj sebi enakovrednega (1996; Morgan et al., 2002). Hennessy in Heary (2005) priporočata uporabo okrogle mize, tako postavitve sedenja, da lahko vsakdo vzpostavi očesni stik z vsakim, in lastno izbiro udeležencev in udeleženk, predvsem otrok in mladih, kje bodo sedeli (2005: 245).

Scott (2000 v Morgan et al., 2002) ne priporoča izvajanja fokusnih skupin v šoli, J. Green in L. Hart (1999) pa sta ugotovili, da so skupine izpadle kot najbolj formalne, ko so bile izvajane v šoli, vendar pa mislim, da vzročno-posledične povezave niso tako preproste in da so pomembni tudi drugi vplivi.

Vse fokusne skupine so bile izvedene v eni izmed prostih učilnic na šoli, ker mislim, da je ta kraj izvajanja najlažje dostopen za vse udeležence in udeleženke, poleg tega ga vsi poznajo. Nisem dobila občutka, da bi zaradi tega udeleženci in udeleženke situacijo dojemali kot bolj formalno.

Glede časa izvajanja se morajo raziskovalci in raziskovalke povsem prilagoditi udeležencem in udeleženkam. Odločitev glede časa izvajanja fokusnih skupin z otroki in mladimi sem prepustila učiteljicama, s katerima sem se dogovorila za sodelovanje (skupine so bile izvedene v času pouka ali takoj po njem), čas izvajanja fokusnih skupin z učiteljicami in učitelji so določili sodelujoči, medtem ko sem čas izvajanja fokusnih skupin s starši določila sama, seveda po posvetu z učiteljicama (da ni čas izvajanja sovpadal z govorilnimi urami, roditeljskimi sestanki, sestankom sveta staršev ipd.). Skupine

z učitelji in učiteljicami so bile izvedene v zgodnjih popoldanskih (po pouku), s starši pa v poznih popoldanskih urah.

Trajanje

Dolžina fokusne skupine naj bi bila z odraslimi udeleženci in udeleženkami okrog ene ure in pol do dveh, medtem ko se za otroke in mlade večino ma priporoča čas okrog ene ure oziroma manj, če gre za otroke, mlajše od deset let (Krueger in Casey, 2000: 181; Vaughn et al., 1996: 132).

Fokusne skupine so bile načrtovane za čas ene ure do ure in pol, in večina ustreza temu časovnemu okviru. Dve fokusni skupini z osnovnošolci in osnovnošolkami sta bili izvedeni v času pouka, zato je bila tam časovna omejitev pomembnejša, ker so se morali vrniti k pouku, medtem ko pri ostalih ni bilo take omejitve. Med vsemi izvedenimi fokusnimi skupinami sem dobila občutek, da je tema najbolj zanimala najmlajše udeležence in udeleženke, kar se vidi tudi v dolžini fokusnih skupin (ki so z otroki in mladimi praviloma daljše), poleg tega pogosto kar niso želeli zaključiti s pogovorom. Tako je recimo ena izmed izvedenih fokusnih skupin z osmošolci in osmošolkami potekala v času prvih dveh ur pouka in po končani izvedbi je bil odmor za malico. Formalno smo s fokusno skupino zaključili približno dvajset minut pred odmorom, in kljub temu, da bi lahko odšli, so ostali in rekla sem jim, da se lahko pogovarjamo, o čemer koli želijo. Zanimivo je, da je pogovor ostal v smeri, ki jo je načrtovala tema fokusne skupine – doje-manje spolnosti, pogovarjanje o spolnosti (npr. s prijatelji in prijateljicami, starši idr.), reprezentacija lepote v medijih, lepotne operacije ipd., pogovor pa je bil precej bolj sproščen, pripovedovali so zgodbe ...

Število fokusnih skupin

Glede števila fokusnih skupin v okviru ene raziskave R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) priporočata tri ali štiri fokusne skupine z vsakim tipom udeležencev, Morgan (1997) pa od tri do pet, ker se z več skupinami redko pride do novih podatkov. Ključen je koncept *saturacije*, tj. stanja, ko ni več novih idej ali informacij in nadaljnje izvajanje skupin ni več smiselno. Po Morganu je število fokusnih skupin odvisno od variabilnosti udeležencev in udeleženk (tako v okviru skupin kot med njimi), od stopnje strukturiranosti skupin (če so skupine manj strukturirane, je treba izvesti več skupin) in razpoložljivost udeležencev ter udeleženk. Najbolje je vnaprej določiti neko število, vendar je treba biti fleksibilen, če bi kazalo izvesti več skupin (1997: 43–44).

Doslej sem na dveh gorenjskih osnovnih šolah izvedla šest fokusnih skupin z učenci in učenkami, dve z učitelji in učiteljicami ter eno s starši.⁵

5 Načrtovala sem izvesti dve fokusni skupini s starši, vendar je na eno izmed njih prišla le ena udeleženka, zato sem z njo opravila intervju z vprašalnikom za fokusno skupino.

Odnosi med udeleženci in udeleženkami ter med njimi in moderatorjem ali moderatorko

Podpora in razmerja moči

Kot eno izmed glavnih prednosti fokusne skupine se pogosto omenja podporo, ki jo udeleženci in udeleženke nudijo eden drugemu pri izražanju mnenj ter pri izenačevanju razmerja moči, kar je pomembno predvsem pri raziskovanju z otroki, katerih socialna moč je v primerjavi z raziskovalcem ali raziskovalko nižja, vendar se to izenači (ne povsem), ker so otroci v številni premoči (Vaughn et al., 1996, in Mauthner, 1997 v Hennessy in Heary, 2005: 237). J. Kitzinger (1994) izpostavlja vlogo podpore pri izražanju občutkov, ki so skupni udeležencem in udeleženkam, a so drugačni od *mainstream* kulture (oziroma kulture moderatorja ali moderatorke), kar se nanaša predvsem na že prej obstoječe skupine (1994: 111).

Vaughn et al. (1996) priporočajo, da se otroke in mlade obravnava z enakim spoštovanjem in razumevanjem kot odrasle udeležence in udeleženke in da se čim bolj zmanjša stresne situacije v okviru raziskovanja (1996: 141). Hill (2005) poudarja, da je treba otrokov podrejeni položaj v okviru raziskave upoštevati, ne pa ga ignorirati ali prikrivati (2005: 63).

Neenakost med otroki in raziskovalcem ali raziskovalko izvira predvsem iz statusa in starosti, ti odnosi moči pa se lahko izenačijo predvsem preko refleksivnosti in odzivnosti raziskovalca oziroma raziskovalke ter fleksibilnega pristopa, ki otrokom omogoča več aktivnega sodelovanja (Mauthner, 1997: 19–20).

Otrokom lahko da »moč« tudi to, da spodbujajo eden drugega pri odgovarjanju in da tudi sami postavljajo vprašanja, tako svojim vrstnikom in vrstnicam kot moderatorju ali moderatorki (Connolly, 1995, v Mauthner, 1997: 23).

Nekateri v fokusnih skupinah vidijo »potencial za transformacijo razmerja raziskovalec–raziskovani, /saj/ skupinsko delo premakne razmerje moči v prid udeležencev in udeleženk« (Kitzinger in Barbour, 1999: 18), vendar pa na primer Baker in Hinton (1999, v Barbour in Kitzinger, 1999) svarita pred predpostavko, da fokusna skupina avtomatično vodi v participativno raziskovalno prakso (Kitzinger in Barbour, 1999: 18).

Prednosti in pomanjkljivosti pričujoče raziskave ter nadaljnje raziskovanje

Glavna prednost v pričujoči raziskavi uporabljene metode je vsekakor ta, da je bil prek fokusne skupine omogočen dostop do podatkov, do katerih ne bi bilo mogoče priti z nobeno drugo metodo. Glede drugih možnih metod menim naslednje:

– Opazovanje z udeležbo je na temo spolne vzgoje v Sloveniji nemo-goče, pouk spolne vzgoje ne obstaja, teme, ki so z njo povezane, pa se pojavi-jo spontano in nenapovedano (na primer preko učne snovi ter vprašanj učen-cev in učenk).

– Izvajanje intervjujev bi bilo sicer možno, vendar pa je vprašanje, ko-liko bi bili mladi pripravljeni sodelovati, če bi bili sami z raziskovalko. Dolo-čene teme in poudarki so se pojavili v skupinskem pogovoru in se verjetno ne bi, če bi z istimi mladimi opravljala intervjuje. Glede na to, da so bili učenci in učenke večinoma na začetku pubertetnega obdobja, jih je že počasi posta-lo sram odkrito govoriti o spolnosti, kar je bilo pri nekaterih udeležencih in udeleženkah opazno, in ta sram bi bil verjetno v intervjuju precej bolj priso-ten, ker ne bi imeli opore v vrstnikih in/ali vrstnicah, možno pa je, da bi laž-je razkrili kakšne zelo osebne izkušnje (na primer Michell, 1999).

Prednost predstavlja tudi opazovanje interakcije med otroki in mladi-mi ter kako vplivajo eden na drugega. Vsekakor je to sovplivanje in posledič-no spreminjanje mnenj eden zanimivejših elementov izvajanja in analiziran-ja fokusne skupine.

Raziskavo sem opravljala na dveh gorenjskih osnovnih šolah, na vsaki sem poznala eno izmed učiteljic, kar mi je tudi omogočilo lažji dostop. Obe-ma sem razložila namen in metodologijo raziskave ter povedala, da želim, da so v fokusni skupini sodelujoči otroci komunikativni in zainteresirani (učni uspeh za sodelovanje ni bil pomemben, čeprav je največkrat povezan z zaže-lenimi lastnostmi), onidve pa sta potem izbrali otroke. Način izbora enot v vzorec bi se lahko pojmovalo kot slabost, vendar pa ima svoje prednosti. Oris fokusne skupine in soglasje se je razdelilo osmim učencem in učenkam (za vsako fokusno skupino), ki so želeli sodelovati, njihovi starši pa so podpisali soglasja. Starši so bili druga vrsta »vratarjev«, saj vsem otrokom soglasja niso podpisali (kar je bilo pričakovano), zato so bile skupine tudi različno velike.

Šola je bila kot prostor izvajanja fokusnih skupin izbrana zato, ker je otrokom najlažje dostopna, poleg tega je tema raziskave povezana s šolo (spolna vzgoja), fokusne skupine pa so bile z otroki izvedene v času pouka ali takoj po njem. J. Green in L. Hart (1999) sta izvajali fokusne skupine z otroki, starimi od sedem do enajst let, na različnih prizoriščih in ugotovili, da je šola kot prostor izvajanja fokusnih skupin vodila v bolj formalen pogo-vor (stopnja prostovoljnosti je bila nižja, otroci so raziskovalko dojemali kot učiteljico, upoštevali so pravila pogovora, ki veljajo v šoli), medtem ko je bil pogovor na drugih prizoriščih (otroški klubi, igrišče) bolj neformalen (bolj prostovoljno sodelovanje, raziskovalko so videli bolj kot sebi enako, med po-govorom so prekinjali eden drugega) (1999: 26–27). Pri svoji raziskavi nisem dobila občutka, da bi otroci in mladi šolo dojemali kot formalen prostor, vsaj ne v smislu, kot sta zapisali omenjeni raziskovalki.

Zaključek

Z določenimi priporočili avtorjev (Greenbaum, 2002; Vaughn et al., 1996; Morgan et al., 2002) se vsekakor strinjam in sem jih upoštevala ter ugotovila, da je bila izvedba fokusne skupine zaradi njihove uporabe bolj uspešna. Tako se je recimo za zelo uspešno izkazala uporaba prigrizkov in pijače pri mladih (uporaba hrane je prispevala k temu, da so se sprostili in me videli bolj sebi enako, saj sem jedla z njimi), medtem ko priporočila, da naj se udeleženci in udeleženke med seboj ne bi poznali, ni bilo možno upoštevati (osnovne šole so večinoma premajhne, da se otroci med seboj ne bi poznali vsaj po videzu; to bi bilo možno le, če bi bili v eno fokusno skupino vključeni otroci z različnih šol, s čimer bi nastopili pa drugi problemi), prav tako so v vseh fokusnih skupinah sodelovali fantje in dekleta in ni kazalo na to, da bi jih to motilo.

Eno izmed zame zelo pomembnih spoznanj, ki pa ga nisem nikjer zasledila, je, da fokusne skupine (in verjetno kakšnega koli kvalitativnega terenskega dela) ni dobro izvajati z nekimi pričakovanji glede poteka fokusne skupine in odzivov udeležencev in udeleženk. In sicer zato, ker to lahko vpliva na samo izvajanje fokusne skupine. Junija 2010 sem (ob prisotnosti dr. Renate Šribar in dr. Valerije Vendramin) izvedla svojo prvo fokusno skupino z otroki in mladimi, šestošolci in šestošolke pa so me presenetili s svojo komunikativnostjo, navdušenostjo in aktivnim sodelovanjem. Moja napaka je bila, da sem nekaj podobnega pričakovala od naslednje skupine z osmošolci in osmošolkami, ki pa se je izkazala za precej drugačno – sodelovali sicer so, vendar precej manj entuziastično, bolj jih je bilo treba spodbujati, njihovi odgovori so bili bistveno krajši ... Moje »razočaranje« so verjetno zaznali, kar je vplivalo nanje in spet name ... in začarani krog je bil sklenjen. Takrat sem spoznala, da je vsaka skupina sama »zase svet, čuden, svetel in lep« (Tone Pavček, *Pesem o zvezdah, Pesmi štirih*, 1953). Njihova zadržanost je verjetno posledica njihove starosti, s svojimi (skoraj) štirinajstimi leti so bili že krepko v puberteti, in sram in zadržanost glede spolnosti pri otroku z leti narašča, kar so mi potrdili tudi odrasli udeleženci in udeleženke fokusnih skupin. Tako se je na primer o spolnosti lažje pogovarjati s sedem- kot s štirinajstletnikom, ker prvi spolnosti še ne dojema kot nekaj osebnega (izjava matere na fokusni skupini s starši).

Kadar gre za večje raziskave, raziskovalna skupina vključuje več ljudi in v tem primeru je možno, da v okviru raziskave vsak opravlja svojo funkcijo – nekdo načrtuje, drugi izvaja fokusne skupine (lahko se tudi najame profesionalca ali profesionalko), tretji pogovor zapiše in spet nekdo drug opravi analizo. Po mojih izkušnjah je najbolje, če vse te naloge opravlja ena oseba (ali pa pri njih vsaj sodeluje), ker je s tem kvaliteta končnega izdelka boljša. S fokusnimi skupinami sem se prvič srečala leta 2008 v okviru projekta *Seksu-*

alni imperativi v percepcijah seksualnosti pri mladih ženskah (2007–; nosilka je bila dr. Alenka Švab, sodeloval je tudi Evgen Štefančič, takrat študent kulturnih študijev in antropologije na Univerzi na Primorskem), ko smo izvedli osem fokusnih skupin, ki jih je moderirala dr. Alenka Švab. Pri večini sem sodelovala kot asistentka, pisanje transkriptov sva si razdelila z Evgenom, vsi trije pa smo sodelovali pri načrtovanju in analizi. Ugotovila sem, da mi je bistveno lažje delati analizo, če sem pri fokusni skupini prisostvovala in naredila transkript. Narediti transkript fokusne skupine, kjer nisem sodelovala, mi je vzelo precej več časa, kot narediti tistega, kjer sem bila prisotna. In prav tako je težje analizirati transkript, ki ga je naredil nekdo drug (ker ni nekih točno določenih pravil, kako narediti transkript, ga vsak naredi po svoje, različno upošteva slovnična pravila, kot so ločila in zapisovanje narečnega govora govorcev in govork, različno pomembnost pripisuje zapisovanju didaskalij, kot so premiki govorcev in govork, komu je namenjeno nekaj, kar je kdo rekel ipd.).

Poleg tega mi delanje transkripta predstavlja nekakšno povratno informacijo glede tega, kako sem opravila svoje delo, opazim na primer, da sem zelo velikokrat ponovila neko besedo (v funkciji mašila) in nato naslednjič na to bolj pazim (podobno omenjata Kitzinger in Barbour, 1999: 15–16).

Posledica izvajanja lastne raziskave, kjer opravljam vse naloge, od načrtovanja do analize, je tudi ta, da bolj cenim delo, ki je vključeno v vsako stopnjo, in zato sem začela tudi drugače gledati na celoten raziskovalni proces.

Literatura

- Evropska komisija (2006). *FP7: Tomorrow's Answers Start Today*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/research/fp7/pdf/fp7-factsheets_en.pdf (20. 2. 2011).
- Evropska komisija (2006–2010). *Ethical Aspects of the Participation of Children in Research* (trije moduli: Introduction, Use of Children as Research Subjects, Specific Issues), powerpoint predstavitve in spremljajoči word dokumenti. Dostopno na: http://cordis.europa.eu/fp7/ethics_en.html (20. 2. 2011).
- Evropska komisija (2007). *Ethics for Researchers – Facilitating Research Excellence in FP7*. Dostopno na: <ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/docs/ethics-for-researchers.pdf> (20. 2. 2011).
- Frith, H. (2000). Focusing on Sex: Using Focus Groups in Sex Research. *Sexualities*, III/3, 275–297.
- Green, J., Hart, L. (1999). The Impact of Context on Data. V: Barbour, R. S., Kitzinger J. (ur.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 21–35.

- Greenbaum, T. L. (2002). *Moderating Focus Groups: A Practical Guide for Group Facilitation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hennessy, E., Heary, C. (2005). Exploring Children's Views through Focus Groups. V: Greene, S., Hogan., D. (ur.). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 236–252.
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experience. V: Greene, S., Hogan., D. (ur.). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 61–86.
- Hyde, A., Howlett, E., Brady, D., Drenna, J. (2005). The Focus Group Method: Insights from Focus Group Interviews on Sexual Health with Adolescents. *Social Science & Medicine*, LXI/12, 2588–2599.
- Itaoka, K., Saito, A., Akai, M. (2011). A Study on Roles of Public Survey and Focus Groups to Assess Public Opinions for CCS Implementation. *Energy Procedia*, IV, 6330–6337.
- Kaplowitz, M. D., Hoehn, J. P. (2001). Do Focus Groups and Individual Interviews Reveal the Same Information for Natural Resource Valuation? *Ecological Economics*, XXXVI/2, 237–247.
- Kisker, E. E. (1985). Teenagers Talk about Sex, Pregnancy and Contraception. *Family Planning Perspectives*, XVII/2, 83–90.
- Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: the Importance of Interaction Between Research Participants. *Sociology of Health & Illness*, XVI/1, 103–121.
- Kitzinger, J., Barbour, R. S. (1999). Introduction: the Challenge and Promise of Focus Groups. V: Barbour, R. S., Kitzinger J. (ur.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1–20.
- Knap, N. E., Propst, D. B. (2001). Focus Group Interview as an Alternative to Traditional Survey Method for Recreation Needs Assessment. *Journal of Park & Recreation Administration*, XIX/2, 62–82 [povzetek].
- Krueger, R. A., Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3rd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Kuhar, M. (2003). Odraščanje v kulturi vitkosti: kako mlade ženske doživljajo nezadovoljstvo s telesom. *Teorija in praksa*, XV/5, 858–871.
- Lambert, S. D., Loisele, C. G. (2008). Combining Individual Interviews and Focus Groups to Enhance Data Richness. *Journal of Advanced Nursing*, LXII/2, 228–237.

- Lobe, B., Muha, S. (2011). *Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov*. Ljubljana: FDV, Mladi na netu.
- Mauthner, M. (1997). Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects. *Children & Society*, XI/1, 16–28.
- Mcvilly, K. R., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., Burton-Smith, R. M. (2008). Remaining Open to Quantative, Qualitative, and Mixed-Method Designs: An Unscientific Compromise, or Good Research Practice? *International Review of Research in Mental Retardation*, XXXV, 151–203 [povzetek].
- Michell, L. (1999). Combining Focus Groups and Interviews: Telling How It Is; Telling How It Feels. V: Barbour, R. S., Kitzinger J. (ur.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 36–46.
- Morgan, D. L. (1996): Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, XXII/1, 129–152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Group as Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., Britten, N. (2002). Hearing Children's Voices: Methodological Issues in Conducting Focus Groups with Children Aged 7–11 Years. *Qualitative Research*, II/1, 5–20.
- Ramšak, M. (2009). Etika v evropskih raziskavah. *Traditions*, XXXVIII/1, 211–226.
- Sugland, B. W., Wilder, K. J., Chandra, A. (1997). *Sex, Pregnancy and Contraception: A Report of Focus Group Discussions with Adolescents*. Washington: Child Trends Inc. in Office of Population Affairs.
- Švab, A., Kuhar, R. (2005). *Neznosno udobje zasebnosti: vsakdanje življenje gejev in lezbijk*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Toner, J. (2009). Small is not too Small: Reflections Concerning the Validity of Very Small Focus Groups (VSFGs). *Qualitative Social Work*, VIII/2, 179–192.
- Vaughn, S., Shay Schumm, J., Sinagub, J. (1996). Use of Focus Groups with Children and Adolescents. V: *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 128–142.
- Wutich, A., Lant, T., White, D. D., Larson, K. L., Gart, M. (2010). Comparing Focus Group and Individual Responses on Sensitive Topics: A Study of Water Decision Makers in a Desert City. *Field Methods*, XXII/1, 88–110.