





ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

3
2011

Družinske prakse v poznejših letih
kot izziv za učenje in raziskovanje

Transformativno učenje v partnerskih odnosih
na prehodu v starševstvo

Vzpostavljanje varne navezanosti kot temelj
dela s posamezniki, pari in družino

IMPRESUM

Založnik/Published by:

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Za založbo/For the publisher:

Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Sourednica tematskega dela številke: doc.dr. Nives Ličen**Odgovorna urednica/Editor:**

Tanja Sulak

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Daniela Brečko, Planet GV; Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS; Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje; doc. dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor; mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; mag. Katarina Majerhold; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; red. prof. dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; doc. dr. Radovan Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst; Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije.

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

dr. Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija;
dr. Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
dr. Peter Jarvis – Univerza v Surreyju, Velika Britanija;
dr. Anita Kaplan – Univerza na Reki, Hrvaška;
dr. Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija.

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

Tanja Sulak
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The review Andragogic Perspectives is published four times a year.

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Birografika Bori, Ljubljana**Ilustracije/Illustrations:** univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk**Sponzorja/Sponsors:** Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete

Naklada/Number of copies: 500 izvodov

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v: mednarodni bazi EBSCO Education Research Complete in COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi, Slovenija

The Andragogic Perspectives is abstracted and indexed on: EBSCO's Education Research Complete database and Co-operative Online Bibliographic Systems and Services, Slovenia (COBISS)



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

Nives Ličen

UVODNIK

DRUŽINSKO IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE V ISKANJU PRIKRITE HARMONIJE 5

Znanost razkriva

<i>Rozana Petani</i>	CORRELATION BETWEEN FAMILY INTERACTION AND ADOLESCENTS' ATTITUDES	10
<i>Nives Ličen</i>	DRUŽINSKE PRAKSE V POZNEJŠIH LETIH KOT IZZIV ZA UČENJE IN RAZISKOVANJE	23
<i>Nataša Rijavec Klobučar</i>	TRANSFORMATIVNO UČENJE V PARTNERSKIH ODNOSIH NA PREHODU V STARŠEVSTVO	31
<i>Metka Skubic</i> <i>Ana Polona Mivšek</i>	IZZIVI ZA KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE V PRIPRAVI NA POROD IN STARŠEVSTVO	40
<i>Tomaž Erzar</i> <i>Katarina Kompan Erzar</i>	VZPOSTAVLJANJE VARNE NAVEZANOSTI KOT TEMELJ DELA S POSAMEZNIKI, PARI IN DRUŽINO	55
<i>Bojan Radej</i>	RAZISKOVANJE KOMPLEKSNIH UPRAVLJAVSKIH PROBLEMOV – PRIMER VREDNOTENJA POLITIK	64
<i>Ljubo Mohorič</i>	OKOLJSKA ETIKA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ	73

Za boljšo prakso

<i>Jesper Juul</i>	VZGOJNE METODE – ZAKAJ IN ZAKAJ NE?	86
<i>Karin Elena Sánchez</i>	KVALITETA UČENJA JE KVALITETA ŽIVLJENJA	90

	POGOVARJALI SMO SE	
<i>Ivana Gradišnik</i>		
<i>Nives Ličen</i>	O usmerjanju staršev v iskanje lastne poti pri vzgoji	95
	POROČILA, ODMEVI, OCENE	
<i>Zoran Jelenc</i>	In memoriam - JINDRA KULICH	98
	KNJIŽNE NOVOSTI	100
	OBRAČAMO KOLEDAR	102
	AVTORJEM NA POT	105

DRUŽINSKO IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE V ISKANJU PRIKRITE HARMONIJE

Družinsko izobraževanje (*family life education*) ima na področju izobraževanja odraslih že dolgo tradicijo, še daljšo pa v okviru drugih dejavnosti. Poznamo nasvete o vzgoji otrok, ki so bili del mašnih pridig, nasvete o higieni pri rojevanju, ki so bili del zdravniškega delovanja, nasvete o varni spolnosti itd. V zadnjih 50 letih lahko govorimo o hitrem razvoju profesionalnega področja: nastajajo študijski programi na univerzah v ZDA in študijski predmeti na univerzah v Evropi, izhajajo strokovne knjige, spodbujene so raziskave in razvojni projekti, ki podpirajo organizirano družinsko izobraževanje, kot je npr. projekt **Learning as a Family**. Razvija se mnogo novih oblik, ki vzpostavljajo okolje za učenje s pomočjo spletnih strani, e-pogovorov in svetovanj. Nastajajo šole za medsebojne odnose, komunikacijo v družini, podporne skupine za pomoč pri soočanju z boleznijo v družini ipd. Ljudi zanimajo različne teme, povezane z »družinskostjo«, kot npr. nega dojenčka, pomoč otrokom, partnerstvo, ki so »klasične teme«, povezane z gradnjo odnosnih dobrin in vzgojo otrok. Pojavlja pa se tudi zanimanje za novéjše izzive, kot denimo staranje v dvoje, odnosi z vnuki, nasveti pri gradnji družinske hiše in najemanju posajil, pripravi zdravih obrokov za družino ... Družinsko izobraževanje ne vključuje le vsebin s področja vzgoje otrok, čeprav je to področje najstarejše in še vedno pomemben del družinskega izobraževanja, temveč tudi druge vsebine, ki podpirajo družinskost, npr. tiste, povezane z upravljanjem družinskih virov, ekonomskimi vidiki gospodinjstva, družinsko komunikacijo in dinamiko medosebnih odnosov, staranjem, religioznimi izzivi, medkulturnostjo.

UVODNIK

Družinsko izobraževanje ima v Evropi in Ameriki dolgo tradicijo. Že v 18. stoletju zasledimo prizadevanja, da bi z izobraževanjem izboljšali higieno, posebno ob porodih in pri negi dojenčkov. V 19. stoletju se že pojavijo priročniki za vzgojo otrok. Mnogo vsebin je bilo kasnéje del programov v t. i. gospodinjstvih šolah. Gentry (2005) piše o proučevanju družinskega izobraževanja v ZDA. Ugotovili so, da je bila na začetku večina ponudnic in udeleženk v družinskem izobraževanju pripadnic (večina je bila žensk) srednjega sloja z evropskimi koreninami. Dandanes so udeleženske še vedno v večini ženske, a se jim pridružujejo tudi moški. Pojavljajo se tudi posebne skupine, namenjene samo moškim.

Družinsko izobraževanje je organizirana vzgojno-izobraževalna dejavnost, ki odgovarja na izobraževalne potrebe odraslih – posameznikov, parov, družin – v različnih obdobjih družinskega poteka. Sloni na vsebinah z različnih področij vedenja in uporablja različne didaktične strategije. Poglavitni namen družinskega izobraževanja je okrepiti posameznikovo in družinsko blagostanje. Ob družinskem izobraževanju se razvija tudi model proučevanja in podpiranja družinskega učenja (*family life learning*), ki izhaja iz predpostavke, da je družina skupina, ki se uči v svojih vsakdanjih praksah.

Družina je v svojih pojavnih oblikah zelo vitalna, se prilagaja, spočenjajo se nove oblike družinskosti. Tako prilagodljiva je, da ji ne najdemo opredelitve, s katero bi se vsi strinjali, in tako vitalna je, da zelo pogosto beremo, da razpada, a se vedno znova vzpostavi v novih

vezjih. V 60. in 70. letih prejšnjega stoletja so mnogi avtorji pisali o krizi družine (tudi zaradi novih spolnih praks, ki so se razvijale ob odkritju učinkovite kontracepcije). Tudi danes opazimo zapise o tem, da družina razpada. Statistični podatki kažejo, da upada število porok in narašča število ločitev, narašča število otrok, rojenih zunaj zakonske skupnosti. Psihatri poročajo o novih »samostih«. Pravne in socialne službe se ukvarjajo z nasiljem v družini. Vse to kaže na spremembe in tudi na to, da smo veliko bolj pozorni na negativne pojave, kot so nasilje, trpljenje, bolečina. Novonastalim potrebam se prilagajajo tudi izobraževalni programi, namenjeni specifičnim ciljnim skupinam, npr. žen-skam v varnih hišah.

Veliko razprav je namenjenim novim oblikam družine: nastajajo enostarševske družine, razširjene družine, reorganizirane družine, istospolne družine, družine/partnerstva starejših ljudi. Če pogledamo v zgodovino, ugotovimo, da nobena oblika ni povsem nova. Enostarševske družine so ljudje že poznali, saj so ženske umirale ob porodih, moški v vajni, socialno starševstvo poznamo iz mnogih starih zgodb. Mogoče enostarševske družine niso trajale dlje časa, ker je revščina (med drugim) ljudi prisilila, da so si poiskali novega partnerja. Danes nastajajo enostarševske družine zaradi ločitev in ne zaradi smrti, pa tudi revščina (še) ne sili ljudi v neželene partnerske povezave. Ne poznamo enega (normativnega) modela za starševstvo ali partnerstvo, temveč je mnogo modelov in tudi pri teh je vsaka skupnost ustvarjalka svojega šarma družinskosti. Kdo ne pozna zgodbe o ljubezni med Filemonom in Baucisom, dveh starcev, ki sta si želela, da bi umrla skupaj? In njuni telesi sta se spremenili v hrast in lipo. Družinskost je mnogo več kot vzgoja otrok, zato bi potrebovali več raziskav, s katerimi bi ugotovili različne učinke različnih povezav v različnih skupinah, diadah, mrežah in ob tem potrebe ljudi po znanju. Družino je treba vedno znova misliti in iskati možnosti

za čim bolj kakovostno življenje. Izobraževanje in učenje je eden od načinov.

Družinsko izobraževanje se spreminja, ker se spreminja znanje, ki ga imamo ljudje, in ker se spreminja način skupnega bivanja. Ta številka Andragoških spoznanj je deloma namenjena razmisleku o učenju v družini in izobraževanju za družino. Ob poimenovanju opazimo težave s terminologijo, saj bi lahko uporabljali tudi besedne zveze, kot so: vzgoja za družinsko življenje, vzgoja in izobraževanje za družino, edukacija za družino. Kot ugotavljajo Matulčik (2004) in avtorji andragoškega posveta o strokovni terminologiji (Javrh, 2008), se ob hitro razvijajočem področju vzgoje in izobraževanja odraslih pojavljajo terminološki problemi vsaj na dveh ravneh. Najprej moramo tvoriti besede, da pajave sploh poimenujemo; nato pa nastane težava pri prevodih besed iz različnih jezikov. Še posebej nastajajo težave pri prenosu besed, ki imajo daljšo kulturno tradicijo in so oblikovale svoje kulturno pogajene pomene. Te ugotovitve veljajo tudi za področje andragogike družine, zato se ob široki uporabi angleškega jezika uveljavljata poimenovanji, zapisani v naslovu.

Družinsko izobraževanje zajema izobraževalne dejavnosti od načrtovanja (dogodkov, programov, projektov) do evalvacije. Vključuje tudi raziskovanje področja, izobraževalnih potreb in razvijanje novih modelov. Sodobni pristopi uporabljajo različne didaktične strategije: od individualnega svetovanja do moderiranih internetnih klepetalnic, od bibliosvetovanja do priročnikov za samostajno učenje, tečajev, delavnic, množičnih predavanj, ki so lahko v različnih realnih ali virtualnih okoljih. Načrtovalci izhajajo iz različnih teoretičnih modelov. Najbolj znane paradigme so instrumentalistična, interpretativna in emancipatorno-kritična. Teorije, ki so najbolj pogosto uporabljene, pa so: teorija sistemov, teorija življenjskega poteka, teorija socialnega učenja, teorija transformativnega učenja, teorija simboličnega

interakcionizma, feministične teorije, ekološka teorija, antropološki pristopi, ki poudarjajo družino kot mikrokulturo (prim. Chibucos, Leite, 2005; Arcus, Schvaneveldt, Moss, 1993). Tudi nosilci izobraževanja so raznovrstni: centri za izobraževanje odraslih, svetovalni centri, šole, vrtci, cerkve, centri za socialno delo, lokalne skupnosti, muzeji, knjižnice, zdravstveni domovi, bolnišnice, društva. Družinsko izobraževanje povezuje znanje in izvajalce z različnih področij, zato pravimo, da je multidisciplinarno in multiprofesionalno.

Programi družinskega izobraževanja se hitro širijo. V ZDA, denimo, narašča število programov za pomoč pri ločitvah (**Divorce Education Programs**), širijo se programi za družinsko pismenost (**Family Literacy**). Slednje so v Sloveniji razvili strokovnjaki z Andragoškega centra Slovenije pod imenom **Beremo in pišemo skupaj**. Krepitev družinskega izobraževanja najpogosteje povezujemo s spreminjanjem družine in družinskih vlog (novo očetovstvo, novo materinstvo), mobilnostjo prebivalstva in večkulturnostjo ter s staranjem prebivalstva. Inštitut Antona Trstenjaka je razvil poseben izobraževalni program **Tečaj za družinske člane, ki oskrbujejo starega človeka**. Družinsko izobraževanje namenja posebno pozornost družbeno občutljivim temam in stigmatiziranim skupinam. Eden od ciljev družinskega izobraževanja je razvoj rezilientnosti in opolnomočenje (**empowerment**) družin in tudi opolnomočenje posameznikov in posameznic v različnih življenjskih obdobjih. Gibanje za svobodno izbiro in informiranost pred rojstvom otroka, med njim in po njem **Naravni začetki** je leta 2003 začelo izvajati program **MamaZOFA**, namenjen ženskam, ki se srečujejo z obporodnimi stiskami.

Poleg zanimanja za organizirano izobraževalno dejavnost se razvija raziskovanje in podpora za učenje v vsakdanjem družinskem življenju. To je učenje, ki poteka nenamerno sredi družinske prakse. Interpretiramo ga z modeli

biografskega učenja (West, 2009), izkustvenega učenja, modeli družinskih praks in priložnostnega učenja. Zamisel biografskega učenja upošteva vpetost posameznika in družine v kulturno okolje in se ogne enostranskemu prepričanju, da lahko vsak posameznik povsem svobodno izbira svojo pot in odloča o svojem znanju in svojem spreminjanju. Poudarjeno je so-ustvarjanje družine, kar implicira tudi nove zmožnosti za oblikovanje odprtih prostorov dialoga in odgovornega ravnanja.

Za razvoj družinskega izobraževanja in učenja je potrebno medsebojno povezovanje različnih strok, za raziskovanje področja pa uporaba različnih teoretskih okvirov in raziskovalnih postopkov, ki osvetlijo družinsko dogajanje z raznovrstnih zornih kotov. Problemi na področju družinskega učenja in izobraževanja so zastavljeni transdisciplinarno, kar pomeni, da jih ne rešujemo v okviru ene discipline ali specifične akademske ali strokovne skupnosti. Raziskovalne in življenjske probleme rešujemo po načelu heterogenosti in prehodnosti znanja. Družinsko izobraževanje je področje skupnega delovanja, povezovanja institucij, strokovnjakov in disciplin, saj družinskih izzivov ne moremo reševati le z eno vrsto znanja in v okviru ene stroke. Za vsak problem potrebujemo presečišče različnih znanj in veliko dialoških zmožnosti.

Nives Ličen

LITERATURA

- Arcus, M., Schvaneveldt, J. D., Moss, J. J. (ur.) (1993). *Handbook of Family Life Education*. Vol 1, Vol 2. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Chibucos, T. R., Leite, R. W. (2005). *Readings in Family Theory*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Duncan, F. S., Goddard, H. W. (2005). *Family Life Education*. Thousand Oaks: Sage.
- Javrh, P. (ur.) (2008). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izražje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Gentry, D. B. (2005). »Contemporary Family Life Education«. V: Coleman, M., Ganong, L. (ur.), *Handbook of Contemporary Families*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 538–554.
- Matulcik, J. (2004). *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Akadémie vzdelávania Bratislava.
- West, L. (2009). »Lifelong learning and the family: an auto/biographical imagination«. V: Jarvis, P. (ur.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, New York: Routledge, 67–79.



ZNANOST RAZKRIVA



CORRELATION BETWEEN FAMILY INTERACTION AND ADOLESCENTS' ATTITUDES

ABSTRACT

The impact of the family on the individual is very powerful and life-long. The family differs from other factors because the individual spends the most time in the family environment. In his family the child makes his first steps, utters the first words, starts gaining knowledge, learns his first value, forms attitudes and forms the foundation for the later development as a complete personality. Parents are the first and most responsible educators of their child, and upbringing is the most important and probably the hardest task of every parent. The period of adolescence is very important in every person's life, especially because of the process of separation and individuation. This is a transitional period from childhood to maturity with the greatest dynamics in the development of the individual. In this period adolescents change and mature. They are able to make independent decisions. Relationships with their parents play an important role in shaping their behavior.

The paper observes the family through family interaction, which consists of the following dimensions: satisfaction with their own families, acceptance and rejection by the mother and father. The aim of this study was to examine whether dimensions of parental behavior and satisfaction with their own families, perceived by adolescents, are associated with adolescents' attitudes to some aspects of family life. The study was conducted on 862 students of the final year of high school, of whom 385 were male and 477 female. The results showed a statistically significant correlation between the assessed family interaction dimensions and adolescents' attitudes to family life, with the exception of the attitude to work.

The results obtained can be used in organizing programs focusing on preparation of young people for parental and marital roles and strengthening the skills required later in their family lives for constructive solving of the problems they will encounter.

Keywords: family, adolescence, parent-child relationship, adolescents' attitudes, informal learning.

KORELACIJA MED DRUŽINSKO INTERAKCIJO IN STALIŠČI MLADOLETNIKOV – POVZETEK

Vpliv družine na posameznika je zelo močan in traja vse življenje. Družina se loči od drugih dejavnikov, ker posameznik v družinskem okolju preživi največ časa. V okviru družine otrok napravi prve korake, izreče prve besede, pridobi prvo znanje in prve vrednote, oblikuje temelje za nadaljnji razvoj v popolno osebnost. Starši so otrokovi prvi in najodgovornejši vzgojitelji, vzgoja pa je najpomembnejša in verjetno najzahtevnejša naloga vsakega starša. Mladostniško obdobje je v življenju posameznika velikega pomena zaradi procesa osamosvajanja in individuacije. Je prehodno obdobje, ki vodi iz otroštva v zrelost, in je tudi najbolj dinamično v posameznikovem razvoju. V tem obdobju se mladostniki spreminjajo in zorijo ter postanejo sposobni sprejemati lastne odločitve. Odnosi s starši močno vplivajo na njihovo vedenje.

Naš prispevek analizira družino skozi družinsko interakcijo, ki ima naslednje razsežnosti: zadovoljstvo z družino, sprejetost ali zavračanje s strani matere in očeta. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali starševsko ravnanje in zadovoljstvo z družino, kot ju doživlja mladostnik, vplivata na njegova stališča do raznih vidikov družinskega življenja. Raziskava je zajela 862 dijakov zadnjih letnikov srednje šole, od katerih jih je bilo 385 moškega spola in 477 ženskega. Izsledki so pokazali statistično pomembno korelacijo med ovrednotenimi dimenzijami družinskih odnosov in stališči mladostnikov do družinskega življenja, z izjemo odnosa do dela.

Pridobljena spoznanja je mogoče uporabiti v programih, ki naj skrbijo predvsem za pripravo mladih na starševske in zakonske vloge in razvijajo veščine, ki jih bodo mladostniki potrebovali pozneje v družinskem življenju za konstruktivno reševanje problemov, s katerimi se bodo srečevali.

Ključne besede: družina, mladostništvo, odnosi med starši in otroki, stališča mladostnikov, neformalno učenje.

UDK: 37.018.1

INTRODUCTION

Family life is an important condition forming the basis for the further development of the child. Therefore, we considered it important and useful to explore the changes that involve

not only the function of the family, but also its structure and the nature of interpersonal relations between family members. Today, many families are changing and falling apart; they

do not have a linear development – the family life beginning with marriage, continuing with birth of children, children growing up and leaving home. However, the family is still the first circle in which the child lives, in which he gains his first experiences, develops his potential and his values; it is the environment in which he learns and builds relationships with other family members. Emotional ties are powerful, but not necessarily positive. The role individual family members play defines the quality of their behavior, which is largely determined by social and cultural norms and expectations. However, it is necessary to emphasize that the character and personality of each family member are very important. Informal family learning is very common and lasts almost all life because family influences on an individual never cease.

Adolescence as a period of transition from childhood to maturity is the most dynamic period in the life of an individual. The processes of separation and individuation are very important. For young people it is crucial that they have a good relationship with their parents and that they are treated with warmth and understanding, that they are accepted. If parents do not accept a child, if they reject him or are overly cold with him, this can have adverse consequences for the functioning of the adolescent. The same is true in cases of excessive emotional dependence. The behavior model that children adopt within their families and through the relationship with their parents will be significant for all other relationships they will form in their future lives. Knowledge about the influence of family relationships on children and youth was the stimulus that made us explore the correlation between family interactions and adolescents' attitudes towards some aspects of family life. Attitudes have a great importance in the life of an individual. They are formed very early, are relatively stable and serve as an active perception, interpretation and evaluation of the outside world.

THE IMPORTANCE OF FAMILY FOR THE INDIVIDUAL AND SOCIETY

It is hard to imagine how human society would function without the family. For many sociologists the family is the basic unit of social organization and it is to be understood as a universal social institution. The family depends on the society in many ways, the society being much bigger than the family. Everything that happens in the family and to its members may be more or less correlated with the phenomena and changes in the society, regardless of their nature – political, cultural, socio-political or economic. The knowledge of society would not be possible without the family. Throughout the history in different societies we always come across the family, regardless of the changes in its structure or function. The importance of the family for the society and the individual can be observed through the functions a family performs. Murdock (by Haralambos, 1994) argues that the family performs four essential functions in all societies: sexual, reproductive, economic and educational. These functions are equally important for individuals and the society as a whole. The family is seen as a multifunctional institution, indispensable to society. The same author also points out that the family does not perform all these functions by itself, but contributes significantly to all of them. Still, there is no other institution whose effectiveness is comparable to that of the family.

It should be noted that today we have a number of social institutions that specialize in performing some family functions (kindergartens, schools, hospitals, etc.). But this does not make the family any less important; its functions have been raised to a higher level. When examining changes in functions of the family, Ogburn (by Kregar et al., 2005) states that some family functions have disappeared to be gradually taken over by some other social institutions. The family is, for

The family is seen as a multifunctional institution.

instance, losing its economic function because the role of family businesses and family farms has changed under the influence of new technologies and new production systems. The family has no longer the monopoly in education. Education has become a common good, and lifelong learning has become an imperative. The family has also lost its central function in social care and in social functioning of its members in general. The new era defines the family through a number of roles in which the autonomy of individual family members and their particular life styles have completely transformed traditional family activities and family lifestyles. Security of the family, solidarity and care for its members and their community have lost their former meaning. The existence of many social institutions has replaced family care for the sick and helpless members, their livelihood and security in general. Ogburn (ibid.) says that while a number of functions were lost or were substantially altered in modern society, one function is gaining in value – this is the family's emotional function; its importance is greatly increasing in modern times since the functioning of a family depends on it.

An analysis of the relevant literature in Croatia reveals that many authors deal with the basic functions and tasks of the family. Vukasic (1994, 1999) points out that the family combines a variety of functions related to creating and sustaining life, raising children, such as promotion of social and cultural life, generation and management of the necessary resources, maintaining of morale, fostering of religious beliefs and patriotism. He describes seven essential functions of the family, which are listed also by some other authors (Rosic, 1998; Stevanovic, 2000): *the biological and reproductive function* (relating to childbirth and the creation of offspring); *the educational function* (family intimacy and emotional connection, love and closeness, mutual dependence and spontaneous acceptance of duties and responsibilities); *the economic function* (refer-

ring to satisfaction of all biological, physical and spiritual needs of the family and its members); *the socio-cultural function* (the family is the fundamental unit of the society in which the individual establishes his first social relations and communications); *the moral function* (relating to morality, which is a human attribute, reflected in the evaluation of human desires and actions as good or bad); *the religious function* (relating to religious education, a component of education in general); *the patriotic function* (applicable to developing a sense of national belonging, loyalty and devotion to one's people and country).

In realization of these functions the family has a great human and educational responsibility; parents' actions can motivate or discourage certain behaviors of a child. Family members often live together for many years and develop strong emotional relationships. The position and role of each individual in the family depends on their age and sex. Families have a longer and more meaningful history than others small groupings (Jankovic, 2004; Lackovic-Grgin, 2006). The structure, type, value and functions of the family vary not only from country to country, but also within one country. In the society there are constant changes, which affect the meaning and role of the family. The family is the primary framework in which emotional, physical and social needs of each member are satisfied. It should also be noted that it is a dynamic, constantly changing structure. The individual passes through various developmental stages (childhood, adolescence, maturation, and aging) and assumes different roles at different times (child, adolescent, parent, guardian). The family structure itself is changing (arrival and departure of members) together with the changes in life situations of individuals (illness, death, crisis, unemployment, business success). Due to all this, it is difficult to talk about constancy of family influence on an individual development, but we tried to give some explanations.

ADOLESCENCE AND PARENT-CHILD RELATIONSHIP

Many authors find the term adolescence difficult to define because it contains contradictory characteristics and inconsistent patterns of behavior. When defining adolescence, authors generally take into account maturity processes, personal meanings of these processes and socio-cultural standards and expectations (Lacković-Grgin, 2006). Adolescence is characterized primarily by physical and sexual maturation, experienced universally by all people until the age of twenty. This is the period that affects psychological development and social relations of the individual, and requires adjustment of the adolescent and the people who surround him (Smetana et al., 2005). Adolescence can be defined as a period of transition from childhood to maturity, with universal morphological, physiological and cognitive changes. It is characterized by an accelerated process of change in social and psychological functioning and physical growth (McNamara, 2000). The period of adolescence is determined differently through history. Today, the age range of adolescence is 11 - 25 years, which reveals the increasingly important phenomenon of the so-called »extended adolescence«. Young people have a higher education and have to work harder to get employment and housing. This has resulted in the delay in the socio-economic independence of new families (Tomić-Koludrović & Leburić, 1998; 2001; Ilišin & Radin, 2002; Lacković-Grgin, 2006). The beginning of adolescence usually occurs through manifestation of sexual maturity. This development is marked by hormonal changes. The end of adolescence is socially determined and is in many societies earlier among women than men (Ambert, 1997). Despite a number of common characteristics there are large individual differences in the stages of growth in adolescence. According to some authors the extent of these differences and the way they manifest themselves are a result of »social ecology«, comprising family

environment, communication, social structure, geographical and political, cultural and historical context (McNamara, 2000).

The relationship between parents and their adolescent children is a frequently discussed topic.. Lacković-Grgin (2006:103) point out two key findings in the research on family relationships in adolescence: a) family relationships during adolescence change and have a significant impact on various areas of youth development (development of independence, self-esteem, individual pathology and problem behavior, etc.); b) family structure and changes occurring due to parents' divorce or death have an impact on the psychological and social functioning and identity development of adolescents.

One of the most popular theories attempting to explain the relationship between adolescents and parents is Bolby's attachment theory. According to this theory experience in early childhood is very important for the relationship the adolescents will have with their parents later on. Also, adolescence is a transitional period, in which adolescents tend to be less dependent of their primary object of affection (parents) because they recognize they are able to meet their current needs in relationships with peers better than with their parents. Bertherton (2005) notes that a child develops an internal working model with his primary caretakers (usually the mother) very early. This relationship is in the background of all close relationships in the child's life. Securely attached adolescents develop cognitive models that allow them to have adequate relationships with their parents, but also with peers. Insecurely attached adolescents follow a cognitive model in which other people appear threatening and hostile; these adolescents see themselves as unworthy of love and attention. However, during adolescence and often into early adulthood, young people still turn to their parents in times of increased stress and use them as objects of affection. It is important to emphasize that adolescents can explore the possibilities of independent living partly because

they know that their parents will be available when they need them. This is corroborated by the studies that indicate a high correlation between adolescents' search for autonomy and a secure attachment to parents (Lee & Bell, 2003; Lapsley & Edgerton, 2002). Allen et al. (1998) state that peer relationships begin to take over several functions during middle adolescence: peers are sources of intimacy, they provide feedback on social behavior and social impact, attachment and partnership and general information. Adolescents begin to use peers as objects of affection in this way. At this time there is a growing need for independence from their parents, which creates additional pressure. By the end of adolescence most young people create long-term relationships with romantic partners or close friends and these relationships have all the qualities of affection.

Parents often perceive adolescence as a difficult period, full of challenges. Raising an adolescent is very demanding because the parent-adolescent relationship is undergoing a significant transformation. Longitudinal study conducted by Jacobs (Jacobs et al., 2005)) show that parents who perceive adolescence in this way and see their adolescent child as peer-oriented are more concerned about adolescent social life than parents who do not follow such stereotypes. Their children report a negative relationship with their parents, they are more peer-oriented and exhibit deviant behavior more frequently.

The scientific literature (Lackovic-Grgin, 2006) points out different types of adolescents' behavior in relation to four different parenting styles. Adolescents with authoritative parents show a higher school achievement, few behavioral problems, some psychological and somatic problems, and a higher social and cognitive competence. Adolescents who live with authoritarian parents show less negative behavior, less drug use, fewer somatic symptoms, but greater conformity and lack of confidence. In case of indifferent parents, adolescents have more internalized disorders, many behavioral problems and a lower psychosocial development. In school performance they do not differ from those from authoritarian families. The author points out that the consequences of the permissive style are less consistent. For permissive parents low control may be associated with their democratic attitudes and the confidence they have in their adolescent child. In this case the consequences are different than in the cases when poor control is associated with avoidance of parental responsibility and child neglect. However, it should be noted that is difficult to find pure forms of these relationships in practice; they usually appear in a mixed form, with different types of deviations. Parents choose their methods depending on what kind of relationship they have established with their children. If a strong emotional connection has been established, there will be more frequent and more democratic behavior forms.

The relationship between adolescents and parents often contains conflict and seems frustrating for both sides. Disagreements, arguments and fights about everyday problems are typical for the parent-adolescent relationship, especially in early adolescence (Collins & Laursen, 2004). Recent studies have confirmed that this conflict is normative and temporary in early adolescence and has the function of transforming the dynamics of family relationships. Minor conflicts with parents lead to a positive adolescent adjustment, which is not the case when the conflicts do not appear or are too frequent (Adams & Laursen, 2001). The conflicts do not affect the quality of later relationship between parents and adolescents. Closeness and support established earlier persist for a long time (Smetana et al., 2005). Laursen (Laursen et al., 1998, by Smetana et al., 2006) found that the development and disappearance of conflict during adolescence depend on several factors, the number of conflicts, their frequency and the circumstances in which they appear. Researchers who did research on the nature and causes of conflict between parents and children during adolescence agreed that conflict leads to greater autonomy in the parents-adolescent relation.

Adolescents have reached an age when they have the cognitive ability to understand that individuals differ in their beliefs and that their parents will not agree about everything. There is no family in which there is an absolute agreement between parents. It is an advantage for adolescents if their parents are emotional and show acceptance and if at the same time they have control and supervision.

FORMATION OF ADOLESCENTS' ATTITUDES AS PART OF INFORMAL LEARNING

Attitudes are the most important and most studied problem in social psychology since they are very important for the social life of each individual. Bohner (2003) highlights three levels of attitudes: *the individual level* – in which attitudes affect perception, opinion and behavior; *the interpersonal level* – information about the attitudes are routinely sought and discovered and in this way the world becomes more predictable; *the intergroup level* – attitudes towards their own group and other groups are the focus of intergroup cooperation and conflict. Parents have a particularly important influence on the child during adolescence, especially on the formation of his attitudes to gender roles, marriage, parenting, children, career, and etc. Before adolescents are ready to assume the role of the adult and fulfill the expectations this role carries, the parents guide and prepare them. Studies have shown that parents who have traditional attitudes to gender roles and marriage will transmit these attitudes to their children, whereas adolescents whose parents have more flexible attitudes to gender roles will show less traditional attitudes and behavior (Ivey & Yaktus, 1996). Adolescent usually build their attitudes in two ways: by watching their parents in their roles and by talking and discussing it with parents. In the relationship with their children parents give children important information about gender roles and on how to participate in them. In this

way they help the child to form expectations that are required for the formation of adult roles.

In examining adolescents' attitudes the researchers have mainly employed the ecocontextual model. It is used to identify several levels of impact on the individual, which were defined by Brofenbrenner (Vulić-Prtorić, 2001) as *the microsystem*, involving involves the attitudes a child develops in face-to-face situations (communication, parent-child attachment, parental upbringing style), *the exosystem*, which does not involve the child directly but affects him indirectly (school, neighborhood, parent's workplace, social support system) and *the macrosystem* (tradition and culture).

Starrels & Holm (2000) cite studies dealing with the micro-system, which showed that the level of parental education is connected with adolescents' attitude towards family life and future plans in that adolescents of highly educated parents expect to be married and have children later (Hogan, 1985; Trent, 1994); closeness with father does not show a correlation with adolescents' attitudes towards marriage and family life (Starreles, 1994); siblings' influence has also proved to be significant for adolescents, as they receive some advice on personal problems and their future family life plans from them (East, 1996, Tucker et al., 1997, by Starrels & Holm, 2000).

If we look at the exosystem, we can see that several studies indicate that the parents' employment status affects the adolescents' attitudes towards family life. Dennehy and Mortimer (1993, by Starrels & Holm, 2000) found that adolescents whose mothers were employed want to have children more often than other participants in the study. Trent (1994, by Starrels & Holm, 2000) found that adolescents whose mothers were employed plan to marry and implement family life earlier. Barnett et al. (2003) found that adolescents, whose mothers were employed in their growing up years, expressed less concern about the future conflict between the parent's role and the career;

The model of parental behavior is an example of informal learning.

they plan marriage and parenthood at a later age than the adolescents whose mothers were not employed or have worked very briefly.

Regarding the macrosystem and the differences relating to race and culture, one research study

showed that there are differences in the attitudes of white adolescents who plan marriage and family earlier than African-American adolescents (Moore & Stief, 1991). The authors explain these racial differences with the thesis that the opportunities for married life are different for adolescents of different races in the U.S. Research of Lichter (Lichter et al., 1991) showed that adolescents' plans for the future are related to the economic possibilities of a particular race and the possibility to find a spouse within their race. Another study showed that American adolescents of Asian and Latin origin have stronger values and greater expectations concerning help, respect and support of their families than adolescents of European origin (Fuligni et al., 1999). These differences tend to increase and are consistent with regard to gender, family structure and socio-economic status. The study has also shown that the adolescents' attitudes towards family responsibilities correlate with positive relationships with parents and other family members, peers as well as academic motivation.

A survey of the literature indicates that parents are one of the most important sources of information for adolescents concerning marital, parental and work roles, and, thus, affect the formation of attitudes to these. In everyday family life, a child acquires the basic competencies, such as the communication skills, acquaintance with common life, critical thinking, the ability to change and adapt to change, creativity, tolerance, recognition, respect for others and fostering of self-confidence and self-criticism (Rogić, 2011). It is possible that the models the parents present to their children while performing their role, the identification with them, the

demonstration of the ability to change roles with regard to a new context, are much more important than mere talking. The way in which adolescents perceive and react to their parents in these roles is the most important factor which later affects their expectations of themselves. The model of parental behavior, which the children take in while they are growing up, is an example of informal learning. It is the essential element in the complex process of learning that occurs in a family from the day the child is born.

METHODOLOGY

The aim of the research. The aim of this study was to examine whether the dimensions of parental behavior and satisfaction with their own families as perceived by adolescents, can be associated with the adolescents' attitudes towards some aspects of family life. The dimensions of parental behavior are defined as acceptance by mother and father and rejection by mother and father. These dimensions and assessment of satisfaction with one's family are related to the quality of family interaction and represent in this study the independent research variables, while adolescents' attitudes towards family represent dependent variables.

Hypothesis. The family environment is the most important context in which a child's development takes place. Parental support, love and warmth have a positive impact on a child's emotional and social stability and maturity. On the other hand, indifference, rudeness, excessive control and child neglect lead to various problems and difficulties with children and later to their difficulties in adulthood. The question is: Does this have an impact on the forms of interpersonal functioning in the family and formation of attitudes in adolescence? Our hypothesis is as follows: *There is a statistically significant correlation between the assessed dimensions of family interaction and satisfaction with family life on the one hand and adolescents' attitudes towards some aspects of family life.*

The Sample. This study used a sample of 862 students, of whom 385 were male (45%) and 477 female (55%). The sample involved students from different high schools (3rd grade – 52%; 4th grade – 48%) in two counties in Croatia (Zadar and Koprivnica-Križevci).

Instruments. The instruments used in the study are the scale of the courts and the questionnaire. For the purposes of this study we designed the *Questionnaire of adolescents' attitudes towards some aspects of family life*. It contains 61 variables formed as statements. Respondents select one of the five possible responses on the Likert-type scale, which express their degree of agreement with the statement presented (from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). The statements are related to seven aspects of family life: attitudes towards marriage, attitudes towards family life, attitudes towards the role of women and men in marriage, attitudes towards parenting, attitudes towards the role of mother and father, attitudes regarding relationships among family members and attitudes towards work.

Apart from the questionnaire, we used *The Quality of Family Interaction Scale* (KOBİ),

which examines separately the interaction with mother and father, and an additional scale, designed by Vulić-Prtoric (2000), which examines the child's feelings in relation to the family as a whole. This scale measures the parent/child interaction in two dimensions, often described as acceptance (emotional warmth, intimacy) and rejection (control, emotional neglect). These two dimensions are determined in accordance with the theory of parental acceptance and rejection (PART - Parental acceptance-rejection theory) by Rohner (1999). The KOBİ scale is a scale which tests the child's feelings in relation to the family as a whole; it was modeled on the *Scale of satisfaction with family* (Lacković-Grgin & Opacić, 1989) and the *Index of family relationships* (Hudson, 1977, by Lacković-Grgin & Opacić, 1989).

RESULTS AND DISCUSSION

The table below shows the results of the correlation between the established dimension of family interactions and the adolescents' attitudes towards some aspects of family life.

Table 1: Correlation between the dimension of family interactions and adolescents' attitudes towards some aspects of family life (N = 833)

VARIABLES	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Satisfaction with family	1,00											
2. Acceptance – mother	0,63**	1,00										
3. Rejection – mother	-0,61**	-0,69**	1,00									
4. Acceptance – father	0,61**	0,40**	-0,34**	1,00								
5. Rejection – father	-0,62**	-0,40**	0,57**	-0,62**	1,00							
6. Attitudes towards marriage	-0,25**	-0,13**	0,15*	-0,20**	0,12**	1,00						
7. Attitudes towards family life	0,14**	0,19**	-0,11**	0,09*	-0,15**	-0,07*	1,00					
8. Attitudes towards the women's and men's role in marriage	0,07*	0,02	0,04	0,07*	0,06	-0,33**	-0,21**	1,00				
9. Attitudes towards parenting	0,15**	0,09**	-0,07*	0,11**	0,00	-0,42**	0,06	0,52**	1,00			
10. Attitudes towards the role of mother and father	0,15**	0,15**	-0,14**	0,17**	-0,20**	-0,05	0,39**	-0,28**	-0,06	1,00		
11. Attitudes about relationships among family members	-0,16**	-0,17**	0,22**	-0,10**	0,19**	0,05	-0,16**	0,28**	0,14**	-0,25**	1,00	
12. Attitudes towards work	0,03	0,03	0,04	-0,03	-0,01	-0,03	0,19**	0,14**	0,18**	0,12**	0,02	1,00

*p< .05 ; **p< .01

The data in the table indicate that the adolescents who experience greater acceptance by mother are more satisfied with their family ($r = 0.63, p < .01$). Contrary to this, findings show that those adolescents who experienced greater rejection by mother are less satisfied with their family ($r = -0.61, p < .01$). Similarly, it shows the correlations between the scale of satisfaction with family and the degree of acceptance or rejection by father. This was expected.

A negative correlation was found between the results on the scale of satisfaction with family and the scale of adolescents' attitudes towards marriage ($r = -0.25, p < .01$) and the scale of attitudes regarding relationships among family members ($r = -0.16, p < .01$). It is possible to conclude that the adolescents who have a more liberal attitude to marriage and those who are more tolerant of conflict, are less satisfied with their own families. The more liberal attitudes on the scale of attitudes towards marriage are related to the attitude that marriage is not necessary for a good relationship and that children are not required for a successful marriage. It is possible that these adolescents have parents who have more conservative attitudes than are their own and that this leads to the dissatisfaction with their family. Regarding the attitudes about the relationships among family members, the data showed that the adolescents who are more tolerant to conflicts among family members, show less satisfaction with their family. Assuming that the volume of conflicts reflects the level of satisfaction with the family, we can conclude that adolescents who believe that conflicts are »normal«, are probably subjected to conflict in their families, which makes them dissatisfied. As is well-known that children learn from the model, it is possible that the children who come from a family where conflicts dominated believe this is a common way of family functioning. These children very often do not learn a different way of communicating and transfer this type of communication to the relationships outside

their family. However, such communication leads to tensions and bad mood and, thus, to dissatisfaction with one's family.

Furthermore, it appears that adolescents who have positive attitudes towards happy family life are more satisfied with their own family ($r = 0.14, p < .01$). This finding was expected because in this case satisfaction certainly comes from a positive experience these children bring from their own families. The correlation with the scores on the scale of attitudes towards the role of man and woman in marriage ($r = 0.07, p < .05$) indicates that those who have more traditional attitudes towards the roles of men and women in the family, show greater satisfaction with their own families. The traditional attitudes on the scale of attitudes towards the role of man and woman in marriage are based on the belief that man is the head of family and that a woman's place is in the home. Since the Croatian family is still largely conservative and has many traditional features, changes in the roles of men and women in marriage are occurring slower than in the West, so this finding is not surprising. If the traditional view is accepted as such, it probably does not have an effect on the decrease in satisfaction with one's family. There is a correlation with the scores on the scale of attitudes towards parenting ($r = 0.15, p < .01$), so more positive attitudes towards parenting indicate greater satisfaction with one's family. Adolescents believe that parenting is an important role for both men and women and that satisfaction with one's family depends of realization of this role. And finally, the correlation with the scores on the scale of attitudes towards the role of mother and father ($r = 0.15, p < .01$) means that adolescents who have less traditional attitudes towards these roles and a responsible attitude towards parenthood, are more satisfied with their own families. Less traditional attitudes towards the role of mother and father on this scale were related to the belief in equality of mother and father and great significance of these roles for the development

of the child. The data confirm that changes are occurring in the Croatian family and that, traditional beliefs notwithstanding, the attitudes of young people are changing and show an advance that affects their satisfaction with their family.

Within the same sample we found that adolescents who have positive attitudes towards happy family life have experience greater acceptance by mother ($r = 0.19, p < .01$). Furthermore, adolescents who have more positive attitudes towards parenting have experienced greater acceptance by mother ($r = 0.09, p < .01$) too. The correlation with the scores on the scale of attitudes towards the role of mother and father ($r = 0.15, p < .01$) indicates that adolescents who have less traditional attitudes to these roles and a responsible attitude towards parenthood, have the experience of greater acceptance by mother. It can be concluded that, as was expected, the acceptance by mother has a significant influence on the formation of adolescents' positive attitudes towards family life. A negative correlation was found between the results on the scale of acceptance by mother and the scale of adolescents' attitudes towards marriage ($r = -0.13, p < .01$) and the scale of attitudes concerning relationships among family members ($r = -0.17, p < .01$). The adolescents who have more liberal attitudes to marriage and those who are more tolerant to conflict, have experienced less accepting by mother. It can be concluded that the adolescents who do not have a good and warm relationship with their mothers have more liberal attitudes about marriage, or else believe that children are not required for a successful marriage and that formal legalization of marriage is not necessary. Similarly, these adolescents show more tolerant attitudes towards resolution of conflicts among family members if they feel less accepted by mother. And this is possibly a consequence of a mother-relation in which there is little acceptance and a great deal of conflict.

Further results show that the adolescents who have more liberal attitudes towards marriage ($r = 0.15, p < .05$) and those who are more tolerant of conflict ($r = 0.22, p < .01$) felt more rejected by their mother. This is consistent with the previous results obtained on the scale of acceptance by mother, which showed a negative correlation. Adolescents who have positive attitudes towards happy family life experienced less rejection by mother ($r = -0.11, p < .01$) than adolescents who have more positive attitudes towards parenting ($r = -0.07, p < .05$). Finally, a negative correlation established on the scale of attitudes towards the role of mother and father ($r = -0.14, p < .01$), means that adolescents who have less traditional attitudes with regard to those roles and a responsible attitude towards parenthood have experienced less mother-rejection. As you can see, the dimension of rejection by mother is a factor that influences the adolescents' attitudes towards some aspects of family life. If the rejection is less present in mother-adolescent relationship, the attitudes towards and expectations regarding family life in general are more positive. .

The table shows that adolescents who have positive attitudes towards happy family life experienced greater acceptance by father ($r = 0.09, p < .05$). Similarly, adolescents who have more traditional attitudes towards the roles of men and women in the family experienced greater acceptance by father ($r = 0.07, p < .05$). This is also true of the adolescents who have more positive attitudes towards parenting ($r = 0.11, p < .01$) and the adolescents who have less traditional attitudes towards the role of mother and father in the family and a responsible attitude towards parenthood ($r = 0.17, p < .01$). The results show that the dimension of acceptance by father has a positive effect on adolescents' attitudes towards the family and the roles they will perform in the future. Those adolescents

Adolescents believe that parenting is an important role for both men and women.

who have more liberal attitudes towards marriage ($r = -0.20, p < .01$) and those who are more tolerant of conflict ($r = -0.10, p < .01$) experienced less acceptance by father. The highlighted results are almost the same as the results on the dimensions of acceptance by mother.

It also became evident that adolescents who have more liberal attitudes to marriage ($r = 0.12, p < .01$) and those who are more tolerant towards conflict ($r = 0.19, p < .01$) have experienced higher rejection by father, which is consistent with the results about the dimension of acceptance by father. It can be seen that adolescents who have more positive attitudes towards family life ($r = -0.15, p < .01$) as well as those who have less traditional attitudes towards the role of mother and father in the family and a responsible attitude to parenting ($r = -0.20, p < .01$) have experienced less rejection by father. It can be seen that adolescents who have more positive attitudes towards family life ($r = -0.15, p < .01$) as well as those who have less traditional attitudes towards the role of mother and father in the family and a responsible attitude to parenting ($r = -0.20, p < .01$) have experienced less rejection by father. Finally, we must emphasize that statistically significant correlations did not appear in the relation to the other variables tested.

CONCLUSION

In conclusion it can be said: that the degree of acceptance and rejection by parents and satisfaction with one's own family influence adolescents' attitudes towards some aspects of family life. The importance of the dimension of acceptance/rejection has proved to be nearly equal in case of both father and mother. Fathers' and mothers' behavior in the family is very important for the development and formation of adolescents' attitudes. If the family functions well, if the adolescent feels accepted rather than rejected, if he feels good in the family, he will probably have positive

attitudes towards family life. These results are consistent with the findings of several previous studies. Ivey and Yaktus (1996) established the importance of the role of parents in shaping children's attitudes. They found that parents who have traditional attitudes to gender roles and marriage transmit these attitudes to their children. The parents with more flexible attitudes to gender roles have children who exhibit less traditional attitudes and behavior. Other studies have confirmed the influence of parents, their behavior and their attitudes, on the formation of attitudes and behavior of youth (Starreles, 1994; Starreles & Holm, 2000).

The results obtained in this study show that the hypothesis stating: *There is a statistically significant correlation between the assessed dimensions of family interaction and satisfaction with family life on the one hand and adolescents' attitudes towards some aspects of family life.* – can be partially accepted. The correlations between the assessed dimensions of family interaction and adolescents' attitudes towards some aspects of family life have been proved with regard to almost all the examined aspects of family life, except the attitude to work.

The findings of this research could be used to develop programs for work with parents and adolescents, such as different types of programs for prevention, education and counseling. The implementation of such programs is especially important for parents, can educate themselves to gain a better understanding of their adolescent children and of the changes occurring during adolescence. Preventive and therapeutic work with young people from families with cold and strict parents has to focus on raising awareness of family influence on the child and, later, on his newly created family.

REFERENCES

- Adams, R. & Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and Family*, 63: 97–110.
- Allen, J.P., Moore, C., Kuperminc, G. & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69: 1406–1419.
- Ambert, A.M. (1997). *Parents, Children, and Adolescents: Interactive Relationship and Development in Context*. New York and London: The Haworth Press.
- Barnett, R.C., Gareis, K.C., James, J.B. & Steele, J. (2003). Planning ahead: College seniors' concerns about career-marriage conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 62: 305–319.
- Bertherton, I. (2005). In Pursuit of the Internal Working Model Construct and Its Relevance to Attachment Relationship. In: Grossmann, E.K., Grossmann, K. & Waters, E. (Ed.), *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*. New York.
- Bohner, G. (2003). Stavovi. In: Hewstone, M. & Stroebe, H. (Ed.) *Socijalna psihologija – Europske perspektive*. Jastrebarsko.
- Collins, W.A. & Laursen, B. (2004). Changing Relationships, Changing Youth: Interpersonal Contexts of Adolescent Development. *The Journal of Early Adolescence*, 1: 55–62.
- Fulgini, A.J., Tseng, V. & Lam, M. (1999). Attitudes towards Family Obligations among American Adolescents with Asian, Latin American, and European Backgrounds. *Child Development*, 4: 1030–1044.
- Haralambos, M. (1994). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Ilišin, V. & Radin, F. (2002). *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Ivey, D.C. & Yaktus, T. (1996). The relationship between family history, gender role attitudes, and susceptibility perception of family and family member functioning. *Sex Roles*, 34: 95–115.
- Jacobs, J.E., Chhin, C.H.S. & Shaver, K. (2005). Longitudinal Links Between Perceptions of Adolescence and the Social Beliefs of Adolescents: Are Parents' Stereotypes Related to Beliefs Held About and by Their Children? *Journal of Youth and Adolescence*, 2: 61–72.
- Janković, J. (2004). *Pristupanje obitelji – Sustavni pristup*. Zagreb: Alinea.
- Kregar, J., Polšek, D. & Ravlić, S. (2005). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Pravni fakultet.
- Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K. & Opačić, G. (1989). Interakcije s majkom i zadovoljstvo obiteljskim životom mladih iz obitelji s ocem i bez oca. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 28: 155–164.
- Lapsley, D.K. & Edgerton, J. (2002). Separation-individualization, Adult Attachment style, and College Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 8: 484–494.
- Lee, J. & Bell, N.J. (2003). Individual differences in attachment-autonomy configurations: Linkages with substance use and youth competencies. *Journal of Adolescence*, 26: 347–361.
- Lichter, D.T., Leclere, F.B. & McLaughlin, D.K. (1991). Local marriage markets and the marital behavior of Black and White women. *American Journal of Sociology*, 96: 843–867.
- McNamara, S. (2000). *Stress and Young People: What's New and What Can We Do?* London and New York: Continuum.
- Moore, K.A. & Stief, T.M. (1991). Changes in marriage and fertility behavior: Behavior versus attitudes of young adults. *Youth and Society*, 22: 362–386.
- Rogic, A. (2011). Roditelji kao informalno okružje djetetovog učenja. In: Skubic Ermenc, K. (Ed.) *Pedagoško-andragoški dnevni 2011.: Udejanjanje načela individualizacije v vzgajno-izobraževalni praksi*. Ljubljana.
- Rohner, R.P. (1999). Acceptance and rejection. In: D. Levinson; J. Ponzetti; P. Jorgensen (Ed.) *Encyclopedia of Human Emotions*. New York.
- Rosić, V. (1998). *Obiteljska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Smetana, J.G., Crean, H.F. & Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108: 31–46.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts. *Annual Review of Psychology*, 57: 255–284.
- Starrels, M.E. & Holm, K.E. (2000). Adolescents' Plans for Family Formation: Is Parental Socialization Important? *Journal of Marriage and Family*, 62: 416–429.
- Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Tomić-Koludrović, I. & Leburic, A. (1998). Kontekstualizacija istraživanja suvremene mladosti na primjeru mladih u Dalmaciji. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 13: 149–166.
- Tomić-Koludrović, I. & Leburic, A. (2001). *Skeptična generacija – životni stilovi mladih u Hrvatskoj*. Zagreb: AGM.

- Vukasovic, A. (1994). Obnova obitelji – temelj hrvatskog napretka. *Revija za socijalnu politiku*, 4: 365–374.
- Vukasović, A. (1999). *Obitelj – vrelo i nositeljica života*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor »Mi«.
- Vulić-Prtorić, A. (2000). *Struktura anksioznosti i depresivnosti u djece i adolescenata: Provjera hijerarhijskog modela*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vulic-Prtoric, A. (2001). Razvojna psihopatologija: Normalan razvoj koji je krenuo krivim putem. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 17: 161–186.

DRUŽINSKE PRAKSE V POZNEJŠIH LETIH KOT IZZIV ZA UČENJE IN RAZISKOVANJE

Doc. dr. Nives Ličen
Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

S spreminjanjem oblik družine in daljšanjem življenjske dobe nastajajo nove družinske prakse v poznejših letih. Vzpostavlja se drugačne vloge starejših in drugačni medgeneracijski odnosi. Spremenjene družinske načine življenja raziskujemo z različnimi metodami in interpretiramo v okviru različnih teorij. Ena od pogostejše uporabljenih je poststrukturalistična teorija prakse in model skupnosti prakse, ki je primeren za interpretacijo učenja kot sprejemanja kulturnih vzorcev in razvijanja novega znanja ter identitete. V članku je razčlenjena povezava med spreminjanjem družinskih praks, različnimi odnosi in raziskovanjem učenja v vsakdanjem življenju. Avtorica sklene z ugotovitvijo, da so novi partnerski in medgeneracijski odnosi v družinah starejših izziv tako za refleksivno učenje kot tudi za raziskovanje.

Ključne besede: družina, teorija prakse, staranje, učenje, raziskovanje.

FAMILY PRACTICES IN LATER LIFE AS A CHALLENGE FOR LEARNING AND RESEARCH - ABSTRACT

Changes in family types and prolongation of life span are resulting in new family practices in later life. Older people are developing new roles and new types of intergenerational relations are emerging. The changed family ways of life are being researched with various methods and interpreted by means of various theories.

One of the more frequently used tools is the post-structuralist practice theory and the community practice model, which is appropriate for interpretation of learning as reception of cultural patterns and development of new knowledge and identity. The article presents an analysis of the connections between the changing patterns of family practices, various relationships and research into learning in everyday life. The author's conclusion is that the new partnership and intergenerational relations in older people's families represent a challenge for reflexive learning and research.

Keywords: family, practice theory, ageing, learning, research.

UDK: 374.7: 316.614.5

UVOD

Družine v srednjih in poznejših letih (*midlife and later life families*) so tiste, ki so prešle obdobje vzgoje otrok. Otroci so že odrasli, družinsko skupnost so zapustili ali jo zapuščajo. V literaturi smo v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja včasih še srečevali razprave o teh dveh skupinah družin skupaj (prim. Arcus, Schvaneveldt, Moss, 1993; L'Abate, 1994), v sodobnosti pa se pojavljajo razprave o družinah v poznejših letih ločeno od preostalih obdobjih družinskega poteka. To obdobje prinaša drugačne izzive kot doba t. i. poznih srednjih let. Družina v srednjih

letih se srečuje s fenomenom praznega gnezda in priprave na upokojitev. Družina v poznejših letih pa je navadno sestavljena iz dveh članov, ki sta že oba upokojena in si življenje organizirata v novih socialnih omrežjih ter z novimi cilji in željami.

Družinski načini življenja se v poznejših letih spreminjajo. Na to vpliva več dejavnikov, med katerimi sta dva izrazitejša. Prvi dejavnik je podaljševanje življenjske dobe. Ljudje doživijo višjo starost. Drugi dejavnik je spreminjanje družine, ki ustvarja nove povezave.

Družinski načini življenja se v poznejših letih spreminjajo.

Za preteklost sta bili značilni višja rodnost in krajša pričakovana življenjska doba, zato so bile družine skupine z več otroki in malo starimi ljudmi. To pomeni, da je v družini živelo manj generacij hkrati. Sodobne družine so t. i.

beanpole families. To pomeni, da so dolge in tanke kot prekle, kar je prisposoba za več zaporednih generacij, ki so maloštevilne. Uhlenberg (v Miller in Meredith, 2006) je za ZDA izračunal, da je imel posameznik pri 40 letih leta 1900 62

odstotkov možnosti, da je imel vsaj še enega od staršev. Leta 2000 je ta možnost narasla na 95 odstotkov.

V družinah se spletajo nove povezave in nastajajo nove odnosne dinamike, pojavljajo se nove vloge, ki jih v prejšnjih kulturnih razmerah nismo poznali. Ker imajo ljudje manj otrok, nastane novo obdobje »praznega gnezda«, ko so odrasli otroci odšli od doma in se lahko stari starši posvečajo vnukom, ne da bi imeli svoje mlajše otroke, kot se je to dogajalo, če je bilo v družini deset otrok. Vloga starega starša ne poteka vzporedno z vlogo starša in se zato razvija drugače. Če sta dedek in babica »osvojenjena« svoje starševske vloge, ker so njuni otroci samostojni, bosta vzpostavila drugačen odnos do vnuka ali vnukinje, kot če bi sama še imela otroka podobne starosti, kot je vnuk ali vnukinja. Nova je tudi vloga starajočih se otrok, ki skrbijo za svoje ostarele in pomoči potrebne starše. Vse te nove vloge implicirajo tudi nove zmožnosti, da lahko ljudje svoje vloge čim bolj kakovostno oblikujejo v sodelovanju z drugimi.

Na nove družinske prakse vplivajo tudi spremembe v posamezni družini. Ker ljudje dlje živijo, bi lahko pričakovali, da bodo odnosi dolgotrajnejši, vendar to ni nujno. Odnosi se zdaj pretrgajo z ločitvami, odhodi, migracijami. Pogoste so ločitve v obdobju, ko otroci odrastejo. Vzpostavijo se novi odnosi, ker se odrasli otroci povežejo z novimi partnerji.

Naj to ponazorimo s primerom življenjske zgodbe starejšega para.

Jolanda in Jože sta stara 71 in 78 let, poročena sta 50 let in sta do pred 10 leti sledila običajnemu družinskemu loku. Po poroki sta imela dva otroke, ki sta se nato poročila in imela otroke. Pred 10 leti se je prvi sin razvezal in vzpostavil novo partnerstvo z razvezano žensko, ki ima dva otroka iz prvega zakona. Za Jožeta in Jolando je to pomenilo, da sta postala tudi »socialna« stara starša dvema novima vnukoma. Njuna »biološka« vnuka živita s svojo mamo, ki ne želi imeti več stikov z Jolando in Jožetom, a tega ne brani vnukoma. Stiki med (skoraj odraslimi) vnukoma in starima staršema se bolj ali manj ohranjajo prek internetnih povezav, ker sta se vnuka po ločitvi staršev z mamo in očimom preselila v Nemčijo. Njuna hčerka, drugi otrok, je bila poročena. Ko je ovdovela, je nekaj časa živela sama, zdaj je v partnerskem odnosu z novo partnerico, za katero pravi, da je prijateljica. Jolanda ima še mamo, ki biva v domu za starejše, kjer jo dnevno obiskuje.

Strukture sodobnih družin so fluidne, dogodki nepredvidljivi, odnosi se nenehno vzpostavljajo. Ni družbeno sprejetih pravil, ki bi določali odnose. Govorimo o refleksivni družini, fluidni ljubezni. Nekateri avtorji (npr. Morgan, 2011; Gabb, 2010) predlagajo, da bi – prav zaradi poudarka na procesnosti in nepredvidljivosti – uporabljali oznako družinskost namesto samostalnika družina. Drugi predlagajo, da bi uporabljali oznako družine (v množini) ali družinska skupnost, kjer naj bi bil poudarek na skupnosti. Pridevnik družinska pa označuje vrsto skupnosti.

Podobno kot z oznako za družino je tudi z oznako za starost (*old age*), ki naj bi jo nadomestili z besedo staranje (*ageing*), saj s tem poudarimo proces staranja, katerega začetki se

kažejo že v odraslosti in ne šele z vstopom v poznejša leta. Tako bi se tudi izognili ostremu ločevanju med odraslostjo (včasih t. i. drugim obdobjem), ki naj bi bila povezana z delom, in t. i. tretjim življenjskim obdobjem. Poimenovanje za tretje življenjsko obdobje je nastalo v času, ko je bil prehod med delom in upokojitvijo bolj izrazit. Sodobni življenjski poteki pa so zelo raznoliki in jih ne moremo zajeti s poimenovanjem in razlikovanjem med drugim in tretjim življenjskim obdobjem. Zamenjava besed ni povezana le s poudarjanjem procesnosti in raznolikosti osebnih trajektorijev, temveč je povezana tudi z željo, da bi spremenili pojmovanje starosti. Slednje je pogosto osredotočeno na težavnost, zdravstvene probleme in je tako predmet medicinskega modela interpretacije staranja. Poleg medicinskega modela bi radi okrepili sociološke in psihološke ter gerontagoške modele, ki omogočajo interpretacije staranja tudi kot procesa osebnostnega razvoja, razvoja socialnih mrež posameznika, učenja v starosti ipd. in ne le upadanja telesne moči. V medicinskem modelu smo najpogostejše osredotočeni na potrebo po pomoči, v drugih modelih poudarjamo tudi druge odnose, ki so označeni z dialoškostjo, udeleženo-stjo, samostojnostjo.

S spreminjanjem družine se ukvarjajo različne vede. Njihova spoznanja lahko uporabljamo, ko raziskujemo družinske prakse in učenje. V okviru nastajajočih družinskih študij (*family studies*) opazimo raziskovalno zanimanje za odnose, prehode, socialne vloge, ki se razvijajo v starejših družinah, npr.:

- odnosi med ostarelimi starši in odraslimi otroki,
- odnosi med ostarelimi starši in ostarelimi otroki,
- odnosi med partnerji, ki že desetletja živijo skupaj (dolgotrajna partnerstva),
- odnosi med starajočimi se sorojenci/odnosi med brati in sestrami,
- odnosi med vnuki in starimi ter prastarimi starši,

- prehod v upokojitev,
- transformacije ob vdovstvu, ločitvi,
- novo vzpostavljanje partnerskih odnosov v starejših letih,
- oblikovanje socialnih mrež v lokalnem okolju,
- vključenost starejših v sorodstvene mreže ...

Vsi omenjeni odnosi so povezani tudi z učenjem. Soustvarjanje odnosov v okoliščinah, kjer vzorci za podobne odnose še niso oblikovani, terja novo znanje ljudi.

TEORIJA PRAKSE – MODEL ZA INTERPRETACIJO PONAVLJANJA IN POSTAJANJA

Družine, ki se starajo, imajo izkušnjo skupnega bivanja in skupnega staranja, razvile so svojo mikrokulturo s pravili, vlogami in odnosi. Nič presenetljivega ni, če srečamo družine s štirimi generacijami, reorganizirane družine, kjer so v sistemu rodni stari starši in socialni stari starši, kot smo jih omenili v zgornjem primeru. Družinski odnosi nenehno nastajajo; družino »izdelujejo« člani družine v kulturnem okolju, kjer živijo, zato je treba razmišljati o soudeleženi in soodgovornosti vseh za vse odnose. Tudi medgeneracijski odnosi nastajajo v socio-kulturnem kontekstu in se povezujejo v vzorce delovanja, mišljenja, čutenja. Prepletenost med kulturnim okoljem in dejavno vlogo posameznika zajamejo v svojem modelu *teorije prakse* (*practice theory*), ki so prav zato pogosto uporabljene v interpretaciji družinskih potekov. Podobno kot smo zgoraj omenili pojmovni premik od starosti k staranju, se tudi pri opisovanju razvoja v družini uporablja koncept družinskega poteka namesto družinskega cikla, ki ga je oblikovala Evelyn Duvall kot prikaz zaporednih faz v razvoju družine. V sodobnih družinskih potekih ni jasne zaporednosti faz in tudi ni predvidljivih sosledij. Fluidnost in nepredvidljivost ustvarjata potrebo po nenehnem refleksivnem učenju in ustvarjalnem pristopu k odnosom. Zato ni naključje, da so se v zadnji tretjini prej-

Družinski odnosi nenehno nastajajo.

šnjega stoletja začeli uporabljati teoretični modeli, ki več pozornosti posvečajo delovalnosti (*agency*) v primerjavi z omejitveno strukturo, ki posameznika disciplinira. Ena od teh teorij je tudi teorija prakse, znotraj katere se je razvil model skupnosti prakse.

Teorijo prakse je Postill (2010) označil kot poststrukturalistično socialno teorijo. Njen razvoj je povezan z zanimanjem za vsakdanjost in z deli de Certeauja, Foucaulta, Bourdieuja, Giddensa, Latoura. Teorija prakse išče srednjo pot med trditvijo, da je vsaka sprememba rezultat posameznikovega delovanja, in trditvijo, da je možno vsak fenomen pojasnjevati z vplivi strukture oziroma družbe kot celote. Avtorji so želeli osvoboditi delovalnost (*agency*), to je človekovo sposobnost, da deluje in spreminja svet, iz omejitev strukturalističnih in sistemskih modelov. Prakse so »telesne in mentalne rutine« (Reckewitz, 2002). Nove rutine ali spremembe v rutinah nastajajo z učenjem. Praksa so načini vedenja, ki so sestavljeni iz različnih medsebojno povezanih elementov: telesne in mentalne aktivnosti, predmeti in njih uporaba, znanje, čustva, motivacija. Posameznik je nosilec prakse kot telesni in mentalni delovalec (*agent*). Praksa je torej rutiniziran način gibanja teles, upravljanja predmetov, obravnavanja subjektov, opisovanja in razumevanja sveta. Prakse tvorijo vzorce, ki reproducirajo določene načine porabe dobrin, ustvarjanja, vendar nobena praksa v razmerju do drugih praks ni zaprta, vsaka prenese inovacije, kar je povezano z učenjem.

O učenju v skupnosti prakse govorimo tedaj, ko se skupaj učijo ljudje, ki imajo skupen interes, ki sodelujejo ob skupnih problemih, prenašajo svoje znanje drugim in iščejo rešitve ter razvijajo novosti. Termin sta uporabila Lave in Wenger leta 1991, ko sta razvijala koncept situacijskega učenja na delu (Lave, 2010). V okviru teorije prakse lahko družino opazujemo kot skupnost prakse, ki se uči, oblikuje posameznikovo in skupno identiteto.

Učenje je za Wengerja (2010) del človekove participacije v svetu. Socialna participacija pomeni, da posameznik sodeluje v praksah ter v odnosu do skupnosti in prakse oblikuje svojo identiteto. Participirati v kuhanju dnevnih obrokov hrane ali pospravljanju stanovanja pomeni neko obliko aktivnosti in hkrati tudi obliko pripadanja. Participacija ne določa le tega, kaj delamo, temveč tudi to, kako svoje delovanje interpretiramo. Če družino analiziramo kot skupnost prakse, upoštevamo naslednje elemente: prakso, pomen, skupnost, identiteto. Upoštevamo, da se v skupni aktivnosti, ki je del vsakdanjega življenja, oblikuje individualna in skupna identiteta, gradijo skupni pomeni in občutek pripadanja. Ljudje se so-ustvarjajo ali so-vzgajajo v odnosih in delovanju.

SPREMINJANJE IN REFLEKSIVNO UČENJE

Sodeč po raziskavah iz 90. let (Finch in Mason, 1993), ljudje ne vstopajo v odnose nekritično in jih ne gradijo zgolj po pravilih kulture, ki jim je dana v okolju. O odnosih se dogovarjajo in interakcije oblikujejo. Pri »nastajanju scenarija« so tudi avtorji in ne le ponavljavci že vpisanih kulturnih vzorcev. Družinski odnosi so pojavljajoči, a hkrati nenehno nastajajo in niso zgolj ponavljajoči, čeprav tega ne moremo zanemariti. Mnogo raziskav kaže na ponavljanje vzorcev iz preteklih generacij. Da bi se izognili ponavljanju bolečih in neučinkovitih odnosnih in komunikacijskih vzorcev med moškimi in ženskami ter med generacijami, da bi razvijali družinsko prakso, pa potrebujemo reflektivno učenje. To potrebujemo tudi zato, da bi oblikovali nove odnose, kakršnih iz zakladnice preteklosti ne poznamo. Imamo torej dva izziva za učenje. Eden je, da se pojavljajo nove vloge, ki jih prej nismo poznali, drugi je, da se znane vloge destabilizirajo. Vsaka družina oblikuje svoje vloge in odnose ter za to potrebuje pristop, s katerim misli svojo prakso in jo inovativno spreminja. Takšno dogajanje zajamejo modeli biografskega učenja,

narativnega učenja, izkustvenega učenja (prim. Biesta in drugi, 2011). Koncept družinske prakse, ki ga med raziskovalci družine uporabljata npr. Morgan (1996), Nelson (2006), upošteva vidike strukture in vidike delovalnosti. Tako – s prepletom strukture in aktivnosti – pokažejo na nove družinske izkušnje in na novo učenje v družinskih odnosih.

Ljudje ustvarjajo svoje družine, išoč ravnovesje med strukturo (pravila kulture) in delovalnostjo. Oblikujejo jih v vsakodnevni rutini: od prehranjevanja do gospodinjstskih del, organizacije prostega časa ... Gradijo jih v vsakodnevni dinamiki odnosov. Učenje, ki se pri tem dogaja, razumemo kot:

- a) procese pridobivanja novih znanj, veščin,
- b) procese spreminjanja načinov pojmovanja, navad in
- c) procese postajanja, ki se nanašajo na oblikovanje identitete.

Za učenje je pomembna dialektika med stabilnostjo in spremenljivostjo. Ta značilnost je povezana z dogodki ob prihajanju in odhajanju članov (spreminjanje strukture), s spreminjanjem vlog (odraščanje, staranje) in dogajanjem zunaj družine, npr. spremembami na trgu dela, ekološkimi problemi, gospodarsko krizo. Omenjene značilnosti družinskih praks veljajo za družine v vseh starostnih obdobjih, čeprav so bile doslej raziskave bolj osredotočene na mlajše družine. Razvoj medgeneracijskih odnosov v družini, odnosov med spoloma, odnosov med krvno povezanimi in socialno povezanimi se dogaja v daljših obdobjih in ustvarja zakladnico izkušenj, pojmovanj, načinov pojasnjevanja in vpliva na odnose v poznejših letih. O tem, kako se ti vplivi pokažejo, imamo še razmeroma malo vedenja.

IZZIVI ZA DRUŽINSKE PRAKSE IN IZZIVI ZA RAZISKOVANJE

V raziskavah o družini in družinskem učenju je bilo doslej več pozornosti posvečene tistim obdobjem družinskih potekov, ko se rojevajo

otroci in se družinski člani spreminjajo/vzga-jajo, ker v družino vstopajo novi člani. Tudi večina izobraževalnih programov je bila namenjena družinam v zgodnejših obdobjih, ko je izziv vzpostavljanje partnerstva in rojevanje otrok. A tudi družina v poznejših letih doživlja mnoge spremembe, le da raziskovalci do nedavnega niso bili pozorni do teh pojavov. V zadnjem desetletju pa nastajajo raziskave o parih v času prehoda v upokožitev (Buchen-Ferstl, 2005), odnosih med materami in odraslimi hčerami (Fisher, Miller-Day, 2006), učenju med starejšimi brati in sestrami (Ličen, 2006) in tudi o vplivu migracij, novih bolezni, selitev, večkulturnosti, soočanju z boleznijo in smrtjo. Slednje je še vedno tabuizirana tema in se je lotevamo razmeroma redko. Podobno je zanemarjena tema spolnega življenja pri starejših parih, še posebno pri istospolnih starejših parih. Raziskave kažejo, da niso družine starejših nič bolj determinirane kot družine mlajših generacij. Tudi v starosti ljudje konstruirajo svoje družinske odnose, se odločajo in bolj ali manj reflektirano ustvarjajo svoje dnevne prakse. Nekateri starejši imajo sicer manj možnosti za nadzorovanje svojih dnevnih praks, kar je povezano z onemoglostjo in boleznijo, vendar pa večina starejših ni nič bolj socialno ali ekonomsko odvisnih ali učljivih, kot so mlajše družine.

V nadaljevanju bomo omenili nekatere najpogostejše odnose, ki vplivajo na družinske prakse in jih tudi v raziskavah najpogostejše srečamo kot tiste, ki vplivajo na učenje v družinah.

Starejši in njihovi odrasli otroci – Ta odnos je pogosto zaznan kot odnos dajanja in prejemanja (pomoči). V resničnem življenju večina starejših ohrani razmeroma samostojno življenje, četudi v povezavi s svojimi otroki, ki se tudi že starajo. Nov trend se kaže v razmeroma daljših obdobjih skupnega/ločenega življenja (faze LAT). Znana je faza LAT, ko se mlajši odmika-

Za učenje je pomembna dialektika med stabilnostjo in spremenljivostjo.

jo od staršev in si postopoma organizirajo samostojno življenje. Druga faza LAT, ki je manj raziskana, nastopi v starosti, ko se ostareli starši približujejo svojim odraslim otrokom. Ostareli starši lahko živijo samostojno in potrebujejo razmeroma malo pomoči svojih otrok. Živijo v ločenih gospodinjstvih, a hkrati skupaj. Medgeneracijske povezave in izmenjave (informacij, odnosnih dobrin, materialnih dobrin) se spreminjajo in diferencirajo.

Tudi *vloga starih staršev* se spreminja. V strokovni literaturi srečamo vsaj pet različnih tipov odnosov med vnuki in starimi starši. Poleg bioloških vnukov je glede na spreminjanje družinskih vzorcev in kompleksne sorodstvene vzorce vedno več »socialnih« vnukov in odnosov s starimi starši (*step-grandparents*), to je odnosov z otroki, ki so »prišleki« v sorodstvenih povezavah. Taki odnosi postajajo izkušnja mnogih starejših, a še ni podrobneje raziskana kot izkušnja, ki oblikuje (prim. Allan in drugi, 2008).

Vedno več je *partnerskih zvez*, ki trajajo 40, 50 in več let. Intimne zveze v poznejših letih pa niso le heteroseksualne dolgotrajne zakonske zveze. Poleg teh obstajajo tudi istospolna partnerstva (o katerih nimamo raziskav), partnerstva, nastala v starejših letih, partnerstva, ki nastanejo po ločitvah ali vdovstvu. Ta partnerstva so različna, toda vsa tvorijo »odnosno dobrotno« ali »socialni kapital«. Ker so to nove oblike, terjajo tudi nove zmožnosti, da bi jih lahko uresničevali. Dolgotrajni odnosi niso brezkonfliktni, oba partnerja se soočata s konflikti in jih morata reševati. Dolgotrajne zveze so prešle tudi različna tranzicijska obdobja, v katerih sta se oba spreminjala in oblikovala nove pomene. Obdobji transformativnega učenja sta denimo odhod otrok in upokojevanje. Upokojitev velja za pomembno tranzicijo v življenjskem poteku, vnese nova pravila pri delitvi del, organizaciji časa in razporeditvi denarja, zato je to faza intenzivnega učenja.

Pri razmisleku o družinskih praksah in izkušnjah v poznejših letih ne moremo mimo do-

živetja *vdovstva*. Izkušnja vdovstva bistveno vpliva na mnoge elemente v vsakdanjem življenju, ob njej se posameznik identitetno spremeni. Včasih se poveča osamljenost, včasih se odnosi s sorodstvom in drugimi socialnimi mrežami izboljšajo. Pogosteje vdovstvo pomeni tveganje za osamljenost, zato bi potrebovali oblike spodbud, kot so svetovanja, podporne skupine, različne dejavnosti, ki posameznika vključijo v nove socialne mreže, če to želi.

Pojavljajo se tudi novi izzivi, povezani z medkulturno družbo, migracijami, globalizacijo, novo tehnologijo. *Migracije* ter nastajajoče večkulture skupnosti in večkulturne družine so nova okolja za učenje. Včasih se starejši učijo tuje jezike, da bi se sporazumevali s svojimi snahami ali zeti in vnuki. Zanimiv fenomen so tudi negovalke, ki prihajajo iz ekonomsko manj razvitih držav. V Veliki Britaniji imajo veliko poljskih negovalk. Kot so v preteklosti slovenske ženske hodile za varuške otrok v tuje dežele, zdaj prihajajo tuje ženske (tudi v Slovenijo), da pomagajo pri negi starejših. Ženske, ki odidejo od doma, najpogosteje pustijo svoje otroke s svojimi starši. Stari starši skrbijo za vnuke, stari starši prevzamejo vlogo staršev. Starejši, ki potrebujejo pomoč, se srečajo z negovalko iz druge kulture.

Povezave starost – migracije so izziv tudi za migrante, ki se zdaj starajo v okolju, kamor so nekoč prišli. Raziskave v Franciji (Attias-Doufut, Tessier, Wolff v Segalan, 2009) kažejo, da se starejši migranti počutijo stabilno in ne nameravajo zapustiti Francije. O odhodu ne razmišljajo, ker imajo v Franciji odrasle otroke. Čeprav so upokojeni in jih delo ne veže, imajo občutek, da so integrirani v francosko družbo. Najbolje se počutijo tisti, katerih otroci so »napredovali« v srednji sloj.

IZZIVI ZA RAZISKOVANJE

Mnoge spremembe so vir za raziskovanje družinskega življenja in učenja. Zgoraj smo omenili nekatere vloge in odnose, ki so tak vir za učenje, a so še razmeroma malo raziskani. Iz-

zivi se kažejo tudi na ravni *raziskovalnih metod in zamolčanih tem*. Raziskovalci so pred vprašanjem, kako se približati učenju v intimnih odnosih. Sprašujejo se o učinkovitosti raziskovalnih metod pri spoznavanju učenja v vsakdanjem življenju. Naj omenimo nekatere. Gabb (2010) v svojem delu predstavlja različne metode za raziskovanje zasebnega življenja, od preglednega anketiranja do zapisovanja intimnih zgodb z uporabo biografskih intervjujev. Različni avtorji se v zborniku (Floyd in Morman, 2006) osredotočajo na uporabo različnih metod za raziskovanje komunikacije v družinah. Poleg kvantitativno zastavljenih raziskav, ki vključujejo velike vzorce ljudi, se vedno bolj širijo kvalitativni pristopi, s katerimi raziskovalci spoznavajo življenjske svetove posameznikov in manjših skupin. Ti pristopi so pogostejše uporabljani pri proučevanju vsakdanjega življenja in biografskega učenja. Uporaba biografske pripovedi (življenjske zgodbe) ima lahko dve funkciji. Biografijo lahko razumemo kot neke vrste ogledalo, ki odseva materialno-ekonomske, socialne in kulturne okoliščine življenja skupin v nekem času in prostoru. Za proučevanje učenja pa uporabimo življenjsko zgodbo kot sredstvo za premislek o igri strukture in delovalca.

Izziv je tudi raziskovanje prikritih tem, kot so kontroverznosti družinskega nasilja (prim. Loseke, Gelles, Cavanaugh, 2005). Kako spoznati in preprečevati prikrito nasilje nad starejšimi v družinah? Kako preprečevati zlorabe starejših v družinah? Ta in podobna vprašanja tudi kažejo na potrebo po dodatnem raziskovanju. Dobrodošle bi bile primerjalne študije o starejših družinah v različnih kulturah, ki bi sistematično prikazale kompleksnost staranja v družinskem okolju. Potrebovali bi tudi raziskave na večjih vzorcih v posameznih kulturah, saj je staranje v različnih kulturah različno. Tako kot z obsežnimi nacionalnimi raziskavami spremljamo mladost in prehode v mladosti – ker je to novo obdobje –, bi bilo dobro, da bi spremljali tudi staranje in značilnosti življenja v starosti. Deloma to pri nas počnemo z razi-

skavo Potrebe, zmožnosti in stališča starejših ljudi v Sloveniji (Ramovš, 2011).

V zahodni družbi nastaja nova skupina »novih starejših«, ki niso le posledica podaljševanja življenjske dobe. Novi načini življenja so tudi odraz socialne konstrukcije starosti. V sodobnem pojmovanju staranja in starosti, ki se razvija zadnjih 30 let, prevladuje zamisel dejavnega staranja. Dejavno staranje se ne kaže le na področju dela (čim poznejše upokojevanje), temveč tudi na področju izobraževanja, političnega delovanja, potovanj, prostovoljskega delovanja, spolnega življenja, prehranskih navad in tudi družinskega življenja. »Novi starejši« (ki so bili rojeni po drugi svetovni vojni in od katerih so bili nekateri del študentskih uporov iz leta 1968) cenijo dejavnost in čas kot sredstvo za razvoj individualnih zmožnosti, kar se kaže tudi v intimnem življenju in družinskih praksah. O njihovih družinskih praksah ne moremo presojati z zornega kota družinskih praks prejšnjih generacij, kar je še en element, ki kaže na potrebo po raziskovanju.

LITERATURA

- Allan, G., Hawker, S., Crow, G. (2008). *Stepfamilies*. London: Palgrave.
- Arcus, M., Schvaneveldt, J. D., Moss, J. J. (ur.) (1993). *Handbook of Family Life Education*. Vol 1, Vol 2. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Biesta, G., Field, J., Hodgkinson, P., Macleod, F., Goodson, I. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse*. London, New York: Routledge.
- Buchner-Ferstel, S. (2005). *Das Paar beim Übergang in den Ruhestand*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Finch, J., Mason, J. (1993). *Negotiating family responsibilities*. London: Routledge.
- Fischer, C., Miller-Day, M. (2006). »The Mother – Adult Daughter Relationship«. V: Floyd, K., Morman, M. (ur.), *Widening the Family Circle*. London: Sage.
- Gabb, J. (2010). *Researching Intimacy in Families*. New York: Palgrave MacMillan.
- Lave, J. (2010). »The practice of learning«. V: Illeris, K. (ur.), *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge.

- L'Abate, L. (1994). *Family Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Ličen, N. (2006). »Odnosi med odraslimi brati in sestrami kot polje naključnega in priložnostnega učenja«. *Andragoška spoznanja*, 2: 57–66.
- Loseke, R. D., Gelles, R. J., Cavanaugh, M. M. (ur.) (2005). *Current Controversies on Family Violence*. London: Sage.
- Miller, R. B., Meredith, W. H. (2006). »Diversity in International Aging Families«. V: Ingoldsby, B. B., Smith, S., D. (ur.), *Families in Global and Multicultural Perspective*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Morgan, D. (1996). *Family Connections*. Cambridge: Polity.
- Morgan, D. (2011). *Rethinking Family Practices*. New York: Palgrave MacMillan.
- Nelson, M. (2006). »Single Mothers »do« Family«. *Journal of Marriage and the Family*, vol. 68: 781–795.
- Postill, J. (2010). »Introduction: Theorising media and practice«. V: Bräuchler, B., Postill, J. (ur.), *Theorising media and practice*. Oxford, New York: Berghahn.
- Ramovš, J. (2011). »Potrebe, zmožnosti in stališča starejših ljudi v Sloveniji«. *Kakovostna starost*, 2: 3–21.
- Reckwitz, A. (2002). »Toward a Theory of Social Practices«. *European Journal of Social Theory*, 2: 243–263.
- Segalan, M. (2009). *Sociologija porodice*. Beograd: Clio.
- Wenger, E. (2010). »A social theory of learning«. V: Illeris, K. (ur.), *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge.

TRANSFORMATIVNO UČENJE V PARTNERSKIH ODNOSIH NA PREHODU V STARŠEVSTVO

Dr. Nataša Rijavec
Klobučar

Družinski center Stuk

POVZETEK

Prispevek prikazuje rezultate kvalitativne raziskave, katere namen je bil proučiti, kako in kaj se partnerja učita ob izkušnji prehoda v starševstvo in kako je s spremembami ob tej izkušnji povezano transformativno učenje. Teorija transformativnega učenja razlaga, kako se odrasli učijo ob spreminjanju pomenov lastnim izkušnjam. V raziskavi je sodelovalo 12 parov. Uporabljena je bila biografska metoda.

Rezultati kažejo, da v partnerskem odnosu na prehodu v starševstvo poteka transformativno učenje na različnih področjih v povezavi s spremembami, ki se zgodijo ob rojstvu prvega otroka. Avtorica izpostavi transformativno učenje v povezavi z odnosi z izvirno družino, oblikovanjem starševske identitete in porazdelitvijo gospodinjskega dela. Rezultati kažejo povezave med čustveno dimenzijo doživljanja in učenjem ter učenjem in oblikovanjem novih pomenov na življenjski prelomnici.

Ključne besede: transformativno učenje, starševstvo, izobraževanje za družino, tranzicijsko učenje, komunikativno učenje, epohalno učenje.

TRANSFORMATIVE LEARNING IN PARTNER RELATIONSHIPS DURING THE TRANSITION TO PARENTHOOD - ABSTRACT

The article presents the results of a qualitative study. The goal of this research study was to find out how and what couples learn while they experience the transition to parenthood and also whether, and how, the changing that occurs is connected with transformative learning. Transformative Learning Theory explains learning by making meaning of that life experience. The research included 12 couples expecting the first child. Biographical Method was used as the research method. The study showed that the transition from a childless relationship to parenthood is accompanied by transformative learning in various spheres of life. The most explicit was the transformative learning in the spheres of the relationship with the family of origin, in the formation of identity and in division of housework.

The article also mentions the emotional dimension of learning, meaning-making, and presents other results of the research.

Keywords: transformative learning, parenthood, family life education, transitional learning, communicative learning, epochal learning.

UDK: 374.7

UVOD

Rojstvo prvega otroka je ena izmed glavnih prelomnic v življenju partnerjev, kot kažejo različne raziskave (Belsky, 1994; Cowan in Cowan, 2000; Feeney idr., 2001; Shapiro idr., 2005). Ta življenjski dogodek prepoznavamo kot pomemben v skoraj vseh kulturah in časih. Vpet je v različnost socialnih, gospodarskih, kulturnih in zgodovinskih okoliščin, ki prispevajo k nastajanju nove družine, t. i. družine prokreacije. Prehod v starševstvo sproži različne spremem-

be v vsakdanjem življenju moškega in ženske (npr. Cowan in Cowan, 1992; Cooper in Murray, 1997), te spremembe zajamejo vse vidike družinskega življenja. Učenje je povezano s spremembami, vendar vsaka sprememba še ne pomeni učenja (Mezirow, 1991). Tudi vsako učenje še ni transformativno.

V prispevku bomo prikazali ugotovitve kvalitativne raziskave, ki je potekala v letih 2006 in 2007. Bila je del širše raziskave o učenju v partnerskih odnosih, kjer so bile uporabljene

mešane tehnike zbiranja podatkov in različni instrumenti (Rijavec Klobučar, 2010), namen pa je bil ugotoviti, kako in kaj se partnerji učijo in kako se s spremembami v obdobju treh mesecev pred rojstvom otroka do enega leta po rojstvu otroka povezuje transformativno učenje. Obstajajo različni vidiki teorije transformativnega učenja, v raziskavi smo uporabili teorijo, kot jo je razvil Jack Mezirow (1975, 1991, 2000, 2009).

TEORIJA TRANSFORMATIVNEGA UČENJA

Teorija transformativnega učenja velja za teorijo o učenju, ki interpretira učenje v odraslosti (Taylor, 2007). Začetnik teorije, Jack Mezirow (1975, 1992, 2000, 2009), je pred 30 leti poudarjal pomen izkušnje, kritično refleksijo in spreminjanje perspektive. Transformativno učenje predstavlja kot proces, ki odraslemu omogoča spoznavati in spreminjati strukturo njegovih pomenov (*meaning structure*), ki uokvirjajo človekovo mišljenje, čustvovanje

in delovanje (Mezirow, 2000, 2009). Spremenjeni pomeni izkušenj vplivajo na potek nadaljnjih izkušenj. Strukturo pomenov je Mezirow (2000) poimenoval referenčni okvir (*frame of reference*), ki predstavlja v kulturno okolje vpet

okvir, skozi katerega človek zaznava in interpretira svet in samega sebe. Vsebuje konativne, kognitivne in čustvene dimenzije (Mezirow, 2009). Referenčni okvir ima dve dimenziji: mentalne navade (*habits of mind*) in zorni kot (*point of view*). Mentalna navada je opredeljena kot razmeroma trajen način mišljenja, čustvovanja in delovanja, na katerega vplivajo kánoni (seti pravil). Ti kánoni so lahko sociolingvistični, moralnoetični, religiozni, estetski, psihološki, zdravstveni in drugi (Mezirow, 2000, 2006, 2009). Mentalne navade so izražene v specifičnih zornih kotih,

ki pomenijo specifičen pogled na nekaj. Zorni kot sestavljajo prepričanja, vrednostne sodbe, čustva, spomini (prav tam).

Transformativno učenje se opredeljuje kot proces, v katerem posameznik spreminja referenčni okvir (Mezirow, 2000, 2006, 2009). Pri tem lahko spreminja celoten referenčni okvir ali njegove dele. Učenje poteka na štiri načine, in sicer ob dopolnjevanju obstoječega referenčnega okvira ali ob oblikovanju novega, ob transformaciji mentalnih navad ali ob transformaciji zornega kota (Mezirow, 2000: 21). Za učenje je potreben t. i. racionalni dialog (Mezirow, 2000, 2009), v katerem posameznik potrjuje veljavnost obstoječih ali preverja veljavnost novih shem pomenov.

ROJSTVO PRVEGA OTROKA KOT UČNI TRENUTEK

Transformativno učenje se pogosto začne z »brezizhodno« dilemo (*disorienting dilemma*), ki jo sproži (ne)prijetna izkušnja, prehod v posameznikovem življenju ali druga izkušnja, ki je za posameznika nekaj povsem novega in je do tedaj še ni izkusil (Mezirow, 2000). Prehod v starševstvo je tako dilema, ki spodbudi ljudi k refleksiji o svojih referenčnih okvirih in jih naredi »odprte za spremembo«. Izkušnja sama po sebi ne vodi v učenje (Brookfield, 2000; Jarvis, 2009). Za učenje je potrebna kritična refleksija, ki ji sledi sprememba na podlagi odločitve, zapišeta Wilson in Hayes (2000). Spremembo je opaziti v spremenjenem referenčnem okviru. Te spremembe so lahko epohalne, kar pomeni nenadno in obsežno reorientacijo mentalnih navad. Lahko pa so kumulativne (*cummulative*). Kumulativno učenje označuje serijo spoznanj, ki vodijo v spremembo zornega kota in posledično lahko v spremembo mentalnih navad (Mezirow, 2000, 2009). T. i. epohalno učenje (*epochal learning*), kot ga imenuje Mezirow (2000, 2009), je značilno za izkušnje ob življenjskih prehodih, življenjskih krizah. Življenjski prehodi

Teorija transformativnega učenja interpretira učenje v odraslosti.

(*life transition*), kot je rojstvo prvega otroka, so t. i. učni trenutek (*learning moment*), kjer intenzivna izkušnja daje možnost učenja.

KOMUNIKATIVNO UČENJE NA PREHODU V STARŠEVSTVO

Transformativno učenje lahko poteka kot t. i. instrumentalno učenje (*instrumental learning*) in tudi kot t. i. komunikativno učenje (*communicative learning*) (Mezirow, 1991, 2000). Instrumentalno učenje je tisto, ki je usmerjeno na neko nalogo (*task oriented learning*) in na probleme v povezavi s to nalogo (npr. kako opremiti otroško sobo). Komunikativno učenje pa vključuje razumevanje referenčnega okvira drugega človeka. Gre torej tudi za razumevanje tistega, kar je namen drugega, da bi sporočil glede vrednot, idealov, čustev, moralnih odločitev in konceptov, kot so svoboda, pravičnost, ljubezen, delo, avtonomija, zaveza in demokracija (Mezirow, 1991: 8). Pomeni razumevanje drugega človeka in njegovega referenčnega okvira, ki se izraža skozi različne jezike, npr. umetniški jezik, govorni jezik, pisani jezik. Komunikativno učenje je proces, v katerem si prizadevamo doseči skladnost v pogovoru. Pomembno je subjektivno vzpostavljanje samorefleksije in podpora drugih ljudi (Mezirow, 2000). Komunikativno učenje je značilno za učenje v medsebojnih odnosih.

METODOLOGIJA

Raziskava, ki jo predstavljamo v članku, je del širšega raziskovanja, s katerim smo spremljali večje število parov in posameznikov v obdobju prehoda v starševstvo. Celotna raziskava (Rijavec Klobučar, 2010) se je osredotočila na analizo transformativnega učenja v partnerskem odnosu v tranziciji v starševstvo.

V nadaljevanju prikazujemo kvalitativni del raziskave, kjer smo uporabili biografsko metodo, ki se osredotoča na povezavo med posameznikovo izkušnjo in kontekstom (prim.

Alheit, 1995) ter proučuje specifičen problem z zornega kota posameznikovega vsakdanjega življenja.

Od 12 parov, ki so prostovoljno sodelovali v raziskavi, smo pridobili podatke s pomočjo *biografskega tematskega intervjuja*. Intervjuje smo opravili dvakrat, in sicer v zadnjih treh mesecih nosečnosti ter v obdobju več kot šest mesecev do enega leta po rojstvu otroka. Nato smo opravili kvalitativno analizo zbranega gradiva. Pri analizi smo izhajali iz raziskovalnih vprašanj o:

- povezanosti učenja s spreminjanjem partnerskega odnosa v več smeri,
- oblikovanju pomenov,
- povezovanju učenja s čustveno dimenzijo doživljanja,
- medgeneracijskem učenju v povezavi z izvorno družino,
- učenju v povezavi z oblikovanjem starševske identitete,
- učenju v povezavi s porazdelitvijo gospodinskega dela in organizacijo časa,
- spreminjanju komunikacijskih vzorcev in reševanju konfliktov.

ZNAČILNOSTI VZORCA

Udeležence, ki so bili vključeni v raziskavo, predstavljamo v nadaljevanju:

Tabela 1: Udeleženci po starosti in spolu

Starost	M	Ž	SKUPAJ
24–26	1	3	4
27–29	2	6	8
30–32	7	2	9
33–35	2	1	3
SKUPAJ	12	12	24

Po starosti prevladujeta skupini 27–29 let za ženske in 30–32 let za moške. Petdeset odstotkov žensk je starih 27, 28 ali 29 let, 58,33 odstotka moških je starih 30, 31 ali 32 let. Samo

8,33 odstotka moških je starih med 24 in 26 let; 16,67 odstotka moških je starih med 27 in 29 let ter med 33 in 35 let. 8,33 odstotka žensk je starih med 33 in 35 let, od 30 in 32 let je starih 16,67 odstotka žensk ter 25 odstotkov žensk od 24 do 26 let.

Tabela 2: Udeleženci po izobrazbi

Izobrazba	M	Ž	SKUPAJ
IV	1	0	1
V	2	1	3
VI	4	3	7
VII +	5	8	13
SKUPAJ	12	12	24

Glede na izobrazbeno strukturo prevladujejo udeleženci, ki so dosegli sedmo stopnjo izobrazbe ali več. Teh je 54,17 odstotka. 29,17 odstotka udeležencev je doseglo šesto stopnjo izobrazbe, 12,5 odstotka šesto, 4,16 odstotka jih je s četrto stopnjo izobrazbe. Glede na spol je 66,67 odstotka žensk s sedmo stopnjo izobrazbe, 25 odstotkov s šesto stopnjo, 8,33 odstotka s peto stopnjo in nobena ženska s četrto stopnjo izobrazbe. Med moškimi udeleženci v raziskavi jih je 8,33 odstotka s četrto stopnjo izobrazbe, 16,67 odstotka s peto stopnjo, 33,33 odstotka s šesto stopnjo in 41,67 odstotka s sedmo stopnjo dosežene izobrazbe ali več.

Tabela 3: Pari glede na število let partnerskega odnosa

Št. let	Št. parov
2–3	1
4–5	6
6–7	2
8–9	1
10–11	2
SKUPAJ	12

V raziskavi prevladujejo pari, ki so v partnerskem odnosu štiri ali pet let. Teh je polovica. Sledijo pari, ki so v partnerskem odnosu bodi-

si šest in sedem let bodisi deset in enajst let. V vsako od teh dveh skupin spada 16,66 odstotka parov. En par spada v skupino 2–3 leta in en par v skupino 8–9 let.

Tabela 4: Pari glede na kraj bivanja

Kraj bivanja	Št. parov
vas	6
mesto	6
SKUPAJ	12

Polovica udeležencev živi na vasi, polovica v mestu.

Tabela 5: Pari glede na status

Status	Št. parov
zunajzakonska skupnost	4
zakonska skupnost	8
SKUPAJ	12

Večina (66,67 odstotka) udeležencev živi v formalno potrjeni zakonski zvezi, v zunajzakonski skupnosti živi 33,33 odstotka udeležencev parov.

SPREMEMBE V PARTNERSKEM ODNOSU KOT UČNE PRILOŽNOSTI – REZULTATI RAZISKAVE

Spremembe v partnerskem odnosu na prehodu v starševstvo pogosto vključujejo spremembe v zadovoljstvu in kakovosti partnerskega odnosa, spremembe v odnosih z izvorno družino, spremembe socialnih vlog, navad, konfliktov in komunikacije, spremembe porazdelitve gospodinjanskega dela, spremembe v spolnosti, identiteti in karieri (Belsky, 1994; Cowan in Cowan, 1992, 2000; Feeney idr., 2001; Heinicke, 2002; Gottman idr., 2004; Shapiro idr., 2005; Halford idr., 2009; Mitnick idr., 2009). Te spremembe omenjene tuje raziskave prikazujejo kot nekaj, kar se zgodi, in jih ne povezujejo z učenjem. Če pojasnimo: večja koli-

čina gospodinjskega dela po rojstvu otroka je sprememba, ki se zgodi in ni nujno povezana z učenjem, torej s spreminjanjem referenčnega okvira. V raziskavi ugotavljamo, da se v povezavi z omenjenimi spremembami odvija transformativno učenje (Rijavec Klobučar, 2010).

Rezultati raziskave so pokazali, da je transformativno učenje na prehodu v starševstvo povezano z različnimi dejavniki, kot so partnerski odnos, odnosi s starši, značilnosti otrok in biološki dejavniki. Tem dejavnikom pripisujejo partnerji različne pomeni, z dejavniki pa so povezana tudi pričakovanja, ki so oblikovana na podlagi referenčnih okvirov vsakega posameznika. Osrednji dejavnik tako pri prehodu v starševstvo kot pri učenju je partnerski odnos, ki ustvarja/opredeljuje pogoje za učenje. Partnerja sta drug drugemu spodbuda in opora pri spreminjanju referenčnega okvira.

Ugotovili smo, da se s prihodom otroka kažejo »problematični« referenčni okviri, to pomeni, da partnerja nekatere sheme pomenov zaznavata kot neustrezne, spoznavata svoj lastni referenčni okvir, ga spreminjata in spoznavata referenčni okvir drugega. To je komunikativno učenje.

UČENJE OB SPREMENBAH PARTNERSKEGA ODNOSA V VEČ SMERI

V nasprotju s starejšimi tujimi raziskavami (Cowan in Cowan, 1992; Belsky, 1994, Twenge idr., 2003), da po rojstvu otroka zadovoljstvo v partnerskem odnosu (*marital satisfaction*) in kakovost partnerskega odnosa (*marital quality*) upadeta, so rezultati naše raziskave v skladu z novejšimi ugotovitvami (prim. Mitnick in Richard, 2009) o spremembah partnerskega odnosa v več smeri. Spremembe se opazijo bodisi v večji povezanosti med partnerjema,

bodisi v večjem nezadovoljstvu, bodisi ostane odnos nespremenjen. Pokazala sta se dva dejavnika, ki vplivata na smer spreminjanja, in sicer kakovost partnerskega odnosa pred rojstvom otroka in zaznavanje partnerskega odnosa kot osrednjega podsistema v družini. Ugotovili smo, da oblikovanje družine utrdi skupne točke v referenčnih okvirih. Posledično se utrdi povezanost med partnerjema, ki jo zaokroža tudi nova dimenzija, ko partnerja namesto občutka dvojine občutita množino. Skupne točke v referenčnih okvirih pridejo v ospredje ob napornih trenutkih, povezanih s skrbjo za otroka, partnerja drug drugega podpirata in čutita več medsebojne povezanosti. Odprto pa ostaja vprašanje, kako učenje poteka v odnosih, kjer partnerja občutita nezadovoljstvo oziroma sprememb ne zaznavata.

OBLIKOVANJE NOVIH POMENOV

Skladno z razumevanjem učenja kot spreminjanja pomenov je rojstvo otroka za partnerje v naši raziskavi posebno »darilo« – kot so to nekateri poimenovali –, ki oblikuje nove pomeni življenju. Otrok je zanje nadaljevanje ljubečega partnerskega odnosa. Udeleženkam pomeni materinstvo (še vedno) smisel življenja. Spremeni se tudi zaznavanje sebe in drugega; v nosečnosti zaznavajo ženske več skrbi in pozornosti svojih partnerjev, po rojstvu otroka partnerji zaznavajo sebe kot odločnejše in zrelejše.

ČUSTVENA DIMENZIJA UČENJA

Transformativno učenje na prehodu v starševstvo se povezuje z najrazličnejšimi čustvi, ki jih partnerji intenzivneje doživljajo tako med nosečnostjo kot po rojstvu. Želijo si, da bi kar najbolje poskrbeli za otroka, za katerega so se odločili iz čustvenih razlogov. Učijo se prepoznavati, izražati in razumeti svoja čustva in čustva partnerja.

»Čutila, kot nikoli prej nista čutila,« je dejal eden od pripovedovalcev, doživljata nove vsebine in načine čustvovanja. V nosečnosti je poudarjen strah pred porodom, strah pred prihodnostjo in strah za zdravje otroka. Več je tudi prijetnih čustev v izrazih naklonjenosti in pripadnosti. S prepoznavanjem, izražanjem in razumevanjem čustev so povezana vsa področja učenja v partnerskem odnosu.

MEDGENERACIJSKO UČENJE

S prihodom otroka v sistem družine se oblikujejo tudi vloge dedkov in babic, ki se učijo tudi novih odnosov z odraslimi otroki. Pojavijo se možnosti za učenje v medgeneracijskih povezavah.

Partnerjema odnosi z izvirno družino pomenijo bodisi spodbudo bodisi dodatno oviro pri oblikovanju lastnega družinskega sistema (Knauth, 2001; Glade idr., 2005). Ugotovili smo, da se odnosi po rojstvu otroka spremenijo ali ostanejo enaki. Urejeni odnosi pred rojstvom otroka se nadaljujejo tudi po rojstvu otroka, med dvema generacijama je še več povezanosti.

Ugotovili smo, da v razmerju s svojo izvirno družino v času nosečnosti partnerji kažejo t. i. učenje z umikom (Rijavec Klobučar, 2010), ki ga razumemo kot učenje, kjer se partnerji kljub zavedanju problemov v odnosu s starši zavestno izogibajo srečanju z njimi. Učenje z umikom kot obrambni mehanizem zaščiti posameznika pred neprijetnimi čustvi.

Rezultati so pokazali, da po rojstvu otroka partnerji prevzamejo odgovornost za učenje ne zgolj v svojih partnerskih odnosih, temveč tudi v odnosih s starši. Sprejmejo aktivnosti za vnos sprememb v odnose s starši. Odvija se t. i. učenje postavljanja meja, ki je povezano s transformativnim učenjem. Učijo se postaviti mejo do svojega izvirnega sistema, ki teh dveh generacij ne izključuje, temveč povezuje. Partnerja se učita z odpuščanjem, prilagajanjem, uveljavljanjem in izražanjem sebe na

drugačen način. Ob svojem otroku se naučita odpuščati napake svojim staršem. Oblikujejo se novi pomeni odnosov s starši in preteklih izkušenj s starši. V transformativnem učenju partnerja ne razumeta zgolj sebe in drug drugega, temveč ob spremenjenem referenčnem okviru tudi svoje starše. Oblikujejo se novi odnosi s starši.

TRANSFORMATIVNO UČENJE OB OBLIKOVANJU STARŠEVSKÉ IDENTITETE

Rezultati so pokazali, da učenje v partnerskem odnosu poteka ob prizadevanju moškega in ženske, da oblikujeta starševsko identiteto, ki bo ustrezna njunemu referenčnemu okviru in bo tudi družbeno sprejemljiva. Transformativno učenje poteka ob spreminjanju referenčnega okvira na način, ki dopušča materam obe vlogi, starševsko in partnersko. Pari se učijo oblikovati starševsko identiteto drugače od tradicionalne podobe matere in očeta. Očetje se učijo skrbeti za otroka in vključenosti v gospodinjstvo delo. Matere vzdržujejo svoj referenčni okvir, v katerem na začetku sicer ohranjajo tradicionalno podobo matere, ki pa jih sčasoma začne motiti. Želijo biti »intenzivne« matere, je dejala ena od sogovornic, se odzivati na otrokove potrebe, hkrati pa poskrbeti tudi za svoje biološke in psihološke potrebe. Pokazalo se je, da se ob poskusih preoblikovanja referenčnega okvira, ki bi dovoljeval oboje, pojavijo neprijetna čustva, saj nove sheme pomenov še niso preverjene v racionalnem dialogu s partnerjem. Ugotovili smo, da matere potrebujejo podporo in spodbudo partnerja, da lahko kritično reflektirajo svoj referenčni okvir in nove sheme pomenov vanj integrirajo. Transformativno učenje se odvija, ko spremenijo pomen »kako biti dobra mati«, kako optimalno poskrbeti zase in za otroka. Otrok potrebuje le »dovolj dobro mater«, je zapisal Winnicott (1991), ne pa mater, ki žrtvuje samo sebe za otroka. Iz pripovedi lahko sklepamo,

da se naše sogovornice premikajo v smer »dovolj dobre matere«.

Raziskava je potrdila, da transformativno učenje poteka vzajemno. Ženska potrebuje »dovoljenje« moškega, da lahko poskrbi za svoje psihološke in biološke potrebe, v nasprotnem primeru bi čutila veliko krivde. Očetje pa se učijo večje aktivnosti pri skrbi za otroka, medtem ko bo ženska skrbela zase.

UČENJE OB PORAZDELITVI GOSPODINJSKEGA DELA

Učenje je povezano s preseganjem tradicionalnih vzorcev pri opravljanju gospodinjkega dela in s premislekom o ustreznosti vlog. Gospodinjko delo se namreč po rojstvu otroka porazdeli tako, da ženske prevzamejo večino tega dela in so bolj obremenjene kot v času pred rojstvom otroka. Ugotovitev je skladna z različnimi raziskavami (npr. Belsky, 1995; Feeney idr., 2001; Renner idr., 2006). Učenje zajema več kot le dogovor o porazdelitvi gospodinjkega dela, in sicer gre za oblikovanje novih vzorcev medsebojnega povezovanja. Pokazalo se je, da moški in ženske doživljajo enakopravnost ne glede na enakopravno porazdelitev dela. Ob nezadovoljstvu se ženske učijo spregovoriti o neustreznosti porazdelitve dela in vključiti moškega v delo. Posebej se je nezadovoljstvo pokazalo v primerih, ko ženska nima nikakršne pomoči (npr. od svoje matere) niti razumevanja pri partnerju. Kljub potrebam po spremembi se pogosto pokaže t. i. identitetna obramba (prim. Illeris, 2009), ki otežuje spreminjanje referenčnega okvira. Spreminjanje referenčnega okvira ni enostavno in poteka vzajemno, ko se ženska uči »dati sebi dovoljenje«, da je lahko dobra partnerka, dobra ženska in dobra mati tudi, če prepusti del gospodinjkega dela moškemu.

Iz analize pripovedi lahko sklepamo, da je učenje potekalo še na nekaterih področjih. Pripovedovalci in pripovedovalke so omenjali, da je pomembno učenje na področju komuni-

kacije in reševanja konfliktov. Učenje novih vzorcev reševanja konfliktov je povezano z novimi vsebinami, vzorci reševanja konfliktov iz otroštva, z večjim razumevanjem partnerja in z nezadovoljenimi biološkimi potrebami.

Partnerji so opazili, da so se morali največ naučiti na tistih področjih, na katerih doživljajo najmanj zadovoljstva. Občutenje in zavedanje nezadovoljstva sproži učenje, ki ga lahko eksplicitno opazijo. V raziskavi se je pokazala težnja, da po rojstvu otroka upade zadovoljstvo na področju upravljanja časa, komunikacije, izkušanja enakopravnosti in izražanja ljubezni ter nekoliko zraste na področju reševanja konfliktov.

Ob sklepu naj dodamo, da je biografsko raziskovanje v svojih potekih specifično. Raziskava je pri pripovedovalcih in pripovedovalkah spodbudila refleksivno učenje. Pari so ob pripovedovanju svoje življenjske zgodbe reflektirali svoje izkušnje in jim oblikovali različne pomene. Biografska metoda raziskovanja ima tudi svoj »pedagoški naboj« (Ličen, 2011), saj ni zgolj nevtralna tehnika zbiranja podatkov, temveč (lahko) sproži t. i. narativno učenje.

ZAKLJUČEK

Rojstvo prvega otroka je za partnerja intenzivna izkušnja. Tako so izpolnjeni pogoji za transformativno učenje, partnerji so pripravljeni kritično reflektirati svoje referenčne okvire in »se odpreti« učenju. Partnerji, ki so sodelovali v raziskavi, so se učili novih vzorcev reševanja konfliktov; oblikovali so nove zorne kote pogleda na kariero; učili so se, kako upravljati čas; učili so se novih načinov fizičnega povezovanja, skrbi za otroka in prevzemanja odgovornosti za odnose ter za celotno družinsko življenje. Preoblikovali so navade, oblikovali nove vrednote.

Učenje v partnerskem odnosu, ki je bilo predmet naše raziskave, poteka v vsakdanjem ži-

Transformativno učenje poteka vzajemno.

vljenju, neorganizirano, priložnostno, situacijsko in izkustveno.

Čeprav ima naša raziskava omejitve in pomanjkljivosti, povezane predvsem z omejitvami biografskih raziskovalnih metod, lahko izsledki služijo bodisi za oblikovanje izobraževalnih programov, ki bi spodbujali refleksivne pristope k življenjskim tranzicijam, bodisi kot spodbuda za nadaljnje raziskovanje na tem področju in razvoj metodoloških pristopov pri raziskovanju učenja v vsakdanjem življenju.

LITERATURA

- Alheit, P., Bron, A., Brugger, E., Dominice, P. (ur.) (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Vienna: Verband Wiener.
- Belsky, J. (1994). *The Transition to Parenthood. How a First Child Changes Marriage*. New York: Delacorte Press.
- Baumgartner, L. M. (2001). »An Update on Transformational Learning«. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89: 15–24.
- Bron, A., West, L. (2000). »Time for Stories: The Emergence of Life History Methods in the Social Sciences«. *International Journal of Contemporary Sociology*, 2: 158–175.
- Brookfield, S.D. (2000). Transformative Learning as Ideology Critique. V: Mezirow, J. (ur.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives in a Theory in Progress*. San Francisco.
- Chibucos, T., Leite, R., Weis, D. (2005). *Readings in Family Theory*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Cranton, P., Dirkx, J. M., Mezirow, J. (2006). »Musings and Reflections on The Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow«. *Journal of Transformative Learning*, 2: 123–139.
- Cohen, L., Manion, L., Merrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge.
- Cooper, P. J., Murray, L. (ur.) (1977). *Postpartum Depression and Child Development*. New York: Guilford.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. (1992, 2000). *When Partners Become Parents: The Big Life Change for Couples*. New York: Basic Books.
- Cowan, C. A., Cowan, P. A. (1995). »Intervention to Ease the Transition to Parenthood: Why They are Needed and What They Can Do«. *Family Relations*, 4: 412–423.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage.
- Dirkx, J. M. (2000). *Transformative Learning and the Journey of Individuation*. *ERIC Digest*, 2. Dostopno na: (<http://www.ericacve.org/fulltext.asp>), 14. 12. 2007)
- Dominice, P. (2000). *Learning from our Lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feeney, J. A., Hohaus, L., Noller, P., Alexander, R. P. (2001). *Becoming Parents: Exploring the Bonds Between Mothers, Fathers and Their Infants*. New York: Cambridge University Press.
- Glade, A. C., Bean, A. R., Vira, R. (2005). »A Time for Marital/Relational Intervention: a Review of the Transition to Parenthood Literature with Treatment Recommendations«. *The American Journal of Family Therapy*, 4: 319–336.
- Gottman, J. M., Shapiro, A. F., Parthemer, J. (2004). »Bringing the Baby Home: A Workshop for New and Expectant Parents«. *International Journal of Childbirth Education*, 3: 28–30.
- Halford, W. K., Petch, J., Creedy, D. (2009). »Promoting a Positive Transition to Parenthood: A Randomized Clinical Trial of Couple Relationship Education«. *Prevention Science*, 1: 89–100.
- Heinicke, C. M. (2002). *The Transition to Parenting*. Mahwah: Erlbaum.
- Illeris, K. (ur.) (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). »Learning to be a Person in Society: Learning to be me«. V: Illeris, K. (ur.): *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge.
- Knauth, D. (2001). »Marital Change During the Transition to Parenthood«. *Pediatric Nursing*, 2: 169–184. Dostopno na: (http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FSZ/is_2_27/ai_n18611618), 15. 4. 2005).
- Ličen, N. (2011). »Biografska paradigma pri proučevanju učenja v vsakdanjem življenju«. V: Vidmar, T., Aksman, J. (ur.), *Pedagoško-andragoške raziskave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*. Ljubljana.
- Merriam, S. B. (2004). »The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory«. *Adult Education Quarterly*, 1: 60–68.
- Merriam, S. B., Cafarella, R. S., Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Merrill, B., West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- Mezirow, J. (1975). *Education for Perspective Transformation: Women's Reentry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). »Transformative Learning: Theory to Practice«. V: Craton, P. (ur.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco.
- Mezirow, J. (ur.) (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mezirow, J., Taylor, W. E. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitnick, D. M., Heyman, R. E., Smith Slep, A. M. (2009). »Changes in Relationship Satisfaction across the Transition to Parenthood: A Meta-Analysis«. *Journal of Family Psychology*, 6: 848–852.
- Renner, T., Sedmak, M., Švab, M., Urek, M. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Annales.
- Rijavec, N. (2002). »Izobraževanje za partnerske odnose kot izhodišče spreminjanja družine: partnerja-kreatorja družine«. *Andragoška spoznanja*, 1: 48–53.
- Rijavec Klobučar, N. (2004). »Kdo se izobražuje za partnerske odnose?«. *Andragoška spoznanja*, 2: 43–50.
- Rijavec Klobučar, N. (2010). *Učenje v partnerskih odnosih na prehodu v starševstvo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rijavec Klobučar, N. (2011). »Transition to Parenthood: A Qualitative Study Using the Theory of Transformative Learning«. V: *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. The Book of Abstracts of the International Transformative Conference in Europe, 9th International Conference on Transformative Learning, Athens. Dostopno na: (<http://www.tlcathens2011.gr/TLC2011BOA.pdf>)
- Schulz, M. S., Cowan, C., Cowan, P. (2006). »Promoting Healthy Beginnings: A Randomized Controlled Trial of a Preventive Intervention to Preserve Marital Quality During the Transition to Parenthood«. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1: 20–31.
- Shapiro, A. F., Gottman, J. M., Carrere, S. (2000). »The Baby and The Marriage: Identifying Factors that Buffer against Decline in Marital Satisfaction After the First Baby Arrives«. *Journal of Family Psychology*, 1: 59–70.
- Shapiro, A.F., Gottman, J. (2005). »Effects on a Marriage of Psycho-Communicative- Educational Intervention With Couples Undergoing the Transition to Parenthood, Evaluation at 1-Year Intervention«. *The Journal of Family Communication*, 1: 1–24.
- Taylor, E. W. (2007). »An Update of Transformative Learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999–2005)«. *International Journal of Lifelong Education*, 2: 173–191.
- Taylor, E. W., Snyder, M. J. (2011). *Transformative Learning Theory: Review of Research 2006–2011. Transformative Learning in time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. The International Transformative Learning Conference in Europe. Athens. Dostopno na: (<http://www.tlcathens2011.gr/TLC2011BOA.pdf>)
- West, L. (1996). *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Learning: a Biographical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- West, L. (2005). *The Radical Challenge of Family Learning: Perspectives from Auto/biographical research*. Dostopno na: (<http://www.lua.it/form/esrea/paper.html>, 15. 1. 2008)
- West, L., Alheit, P., Merrill, B., Andersen, A. (ur.) (2007). *Using Biographical and Life History Methods in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt, New York: Peter Lang.
- Winnicott, D. W. (1991). *Playing and Reality*. London, New York: Routledge.

IZZIVI ZA KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE V PRIPRAVI NA POROD IN STARŠEVSTVO

POVZETEK

Prispevek prinaša pregled in analizo obstoječe prakse izobraževanja kot dela priprave na porod na primeru šole za bodoče starše v Sloveniji. Raziskava ugotavlja potrebe po spremembah v organizacijskem in vsebinskem smislu. Avtorici najprej predstavita interdisciplinarne vsebine babištvu, porodništva in družinske andragogike ter dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost izobraževanja za bodoče starše glede na značilnosti različnih modelov izobraževanja.

Avtorici ugotavljata, da je v slovenskem prostoru vzpostavljena tradicija izobraževalnih programov za pripravo na porod in da se programi le počasi prilagajajo spremembam, ki jih lahko zasledimo v tujini, kjer se vse bolj uveljavljajo modeli, ki poudarjajo individualiziran pristop ter kontinuiteto v obravnavi od priprave na starševstvo, med nosečnostjo, porodom in v poporodnem obdobju. V letu 2010 je bila v Sloveniji prvič izvedena pilotna študija Zdrave ženske – zdrave družine prihodnosti, projekt, v katerem je bilo izobraževanje za bodoče starše izvedeno na interdisciplinaren način s strokovnjaki različnih strok ter usmerjeno v potrebe žensk in njihovih partnerjev na prehodu v starševstvo. Gre za prvi poskus novega načina izobraževanja in obravnave za bodoče starše v slovenskem prostoru, ki pa ga obstoječi zdravstveni sistem (še) ne podpira. Udeleženci so najvišje ocenili organizacijo in izvedbo programa s poudarkom na načinu podajanja snovi oziroma izbiri metode in oblike izobraževanja. Rezultati kažejo, da si udeleženci projekta pri izobraževanju za bodoče starše želijo več poudarka na vsebinah poporodne obravnave, partnerskega odnosa in nasvetov glede dojenja. Posebej izpostavljeni so bili svetovalno delo ter kontinuiteta in individualna obravnava vsakega para.

Ključne besede: rojstvo, starševstvo, šola za starše, izobraževanje.

CHALLENGES FOR QUALITY EDUCATION IN CHILDBIRTH AND PARENTHOOD PREPARATION – ABSTRACT

The article presents an overview and analysis of current practices in antenatal classes in Slovenia. The findings of the recent study show that organizational changes and changes in the content are needed in this field. Authors firstly present the interdisciplinary issues of midwifery, obstetrics and family andragogy and link them with factors affecting efficiency of parenthood education, according to different models of education.

It is established that Slovenian antenatal education has a rich history; however, recent foreign innovations are being adopted only slowly. Models of care that promote individualized continuous midwifery care during pregnancy, birth and postpartum period are becoming a standard practice abroad. They require a new approach to parenthood preparation.

In order to test the model of continuity of midwifery care in the Slovenian context, a pilot study was carried out in 2010. The project Healthy Women – Healthy Families involved antenatal classes that were run according to contemporary guidelines of best practice. An interdisciplinary approach was adopted to address all the needs of women and their partners in the transition to parenthood. This was the first attempt to innovate the current approach of parentcraft educational programmes in Slovenia. The participants of the project expressed a high level of satisfaction with continuity of midwifery care and counselling opportunities, organization and realization of the programme. They praised the new approach and methods of education introduced in antenatal classes. For the future, they expressed the wish to get more information regarding postnatal adaptation, breast-feeding and the opportunity to speak more freely about the effects a child has on relations between partners. In conclusion the authors present a list of suggested improvements for the Slovenian antenatal classes, based on the relevant literature and the experience gained during the pilot study.

Keywords: birth, parenthood, antenatal classes, education.

UDK: 374.7

UVOD

V sodobnem času se mora posameznik nenehno izobraževati za življenje, poklic in različne vloge, ki jih sprejema v življenju. Vse to je posledica velikih sprememb in hitrega tempa, ki nam ne dovoli, da bi na različnih področjih zaostali v vedenju in veščinah. Za starševsko in partnersko vlogo se nihče posebej ne pripravlja. Prevzemanje vloge očeta in matere se dogaja v procesih socializacije, tako da se znanja, vrednote in stališča večinoma oblikujejo priložnostno v izvorni družini in okolju, kjer moški in ženska živita. Veliko ljudi je prepričanih, da se za vlogo staršev usposobijo že v mladosti v svojih družinah, toda socializacija v družini v družbi hitrih sprememb ne daje dovolj za prevzemanje starševske vloge. Prav tako vzorec, ki ga doživimo doma, za kakovostno življenje v partnerskem in družinskem življenju ni vedno osrečujoč in primeren. To pomeni, da so lahko znanja in vrednote neustrezni za sodobne odnose. Vse bolj se zavedamo, da samo negovani odnosi prinašajo varnost in pogum, ki ga človek v fluidni družini potrebuje. Obdobje pričakovanja novega družinskega člana je čas, ki se ne ponovi, je prehod, ki prinese veliko sprememb, in izkušnja, ki naj ne bi puščala grenkih spominov. Za to so v prvi vrsti odgovorni bodoči starši sami, v drugi pa tudi vsi, ki se z njimi na tak ali drugačen način ukvarjajo (babice, zdravniki, izobraževalci, svetovalci). Priprava na porod in starševstvo oziroma kakor je poimenovana v večini primerov, »šola za bodoče starše«, je neformalna oblika izobraževanja in je del spleta dejavnosti priprave na porod ter integralni del predporodne babiške obravnave nosečnice in njene družine. Bodoče starše naj bi oborožila z objektivnimi, najnovejšimi informacijami, ki jim bodo omogočile kompetentne odločitve/izbire o lastni obravnavi med nosečnostjo, porodom in v poporodnem obdobju, zato je nujno, da so zdravstveni strokovnjaki, ki vodijo priprave na porod in starševstvo, ustrezno strokovno usposobljeni na ravni vsebin in na ravni andragoškega procesa (Nolan, 1997: 1202).

Rojevanje je kompleksen pojav, ki ima fizične, psihične, socialne, moralne, ekonomske in druge dimenzije. Vsaka nosečnost, zlasti prva, pa prinese številne spremembe. Par se sooči z vprašanji, ki se nanašajo na samo nosečnost (fiziološke spremembe na telesu in v psihičnem počutju, priporočila o zdravem načinu življenja, telesna dejavnost, spolnost itd.), na porod (potek poroda, možnosti glede porodnega okolja in načina poroda idr.), pa tudi na obdobje po rojstvu otroka (dinamika odnosov v družini po prihodu novega člana, nega otroka, poporodne fiziološke spremembe na telesu in psihi ženske) (Schott in Priest, 2002: 1, 2). Vse močnejši trend med nosečnicami je tudi želja po soodločanju o lastni obravnavi med porodom. Poleg tega študije kažejo na razhajanje med željami in pričakovanji ter zadovoljstvom parov s pripravami na porod in starševstvo (O'Meara, 1993; Schott, 2003; Murphy Tighe, 2010). Vse to kliče po spremembah (Walsh, 2006: 82; Carter, 1997) obporodne obravnave.

Avtorici se v raziskavi sprašujeta, kaj povzroča, da priprave na porod in starševstvo ne zadostijo pričakovanjem udeležencev. V prispevku se osredotočata na metode in oblike izobraževanja odraslih, ugotavljata potrebe po izobraževanju za bodoče starše z vidika partnerskega odnosa in družinskega življenja na prehodu v starševstvo. V drugem delu besedila je predstavljen projekt Zdrave ženske – zdrave družine prihodnosti, ki je testen program z individualnim pristopom in kontinuirano babiško obravnavo. Projekt je potekal v sodelovanju med Mestno občino Ljubljana in Zdravstveno fakulteto Ljubljana, Oddelkom za babištvo.

IZOBRAŽEVANJE ZA BODOČE STARŠE, PARTNERSKI ODNOS IN DRUŽINSKO ŽIVLJENJE NA PREHODU V STARŠEVSTVO

Za izobraževanje staršev se uporabljajo različni termini: izobraževanje za starševstvo, družinsko izobraževanje, svetovalno delo za star-

Priprava na porod in starševstvo je neformalna oblika izobraževanja.

še, izobraževanje za družinsko življenje, delo s starši. Tu bi lahko dodali tudi izobraževanje za bodoče starše, zdravstvenovzgojno delo z bodočimi starši in usposabljanje za bodoče starše, kar kaže na različna časovna obdobja, v katerih

so programi nastajali, in tudi na različna teoretična izhodišča pri pripravi programov. Večino spretnosti in informacij, ki jih potrebujemo za starševsko vlogo, pridobimo po neformalni poti. Ličen (1999) ugotavlja, da starši začnejo načrtno iskati

znanje šele takrat, ko se srečajo s problemom, ki ga sami ne znajo rešiti. Za izobraževanje in informiranje uporabljajo razne revije in knjige, pogosteje pa se zatekajo po odgovore k prijateljem, znancem in na spletne forume.

Sodelovanje pri starševstvu je zelo pomembno področje sodelovanja dveh odraslih, saj je starševstvo na eni strani vir rasti za moškega in žensko, na drugi strani pa izraz njune zrelosti in sposobnosti za sprejemanje odgovornosti zase in za druge. Kompan Erzar (2003: 111) zapiše, da starševstvo ni nikoli samo ovinek v življenju mladega človeka, samo skrb, naloga in breme, ampak hkrati pretrganje in utrditev medgeneracijskih vezi prek poglobitve odnosa med mladima staršema. Njun sistem dajanja in sprejemanja se razširi na otroka (Ličen, 1997), saj, kot dodaja (Musek, 1995: 134), šele rojstvo otroka pomeni oblikovanje družine v pravem pomenu. Izobraževanje, povezano z vlogo staršev, vključuje vsebine s področja starševske vloge in s področja partnerske vloge, kar se v programih priprave na starševstvo uveljavlja šele v zadnjih letih.

PREGLED PRIPRAVE NA POROD IN ROJEVANJE SKOZI ZGODOVINO – RAZVOJ ŠOLE ZA BODOČE STARŠE V SLOVENIJI

Različna obdobja zgodovine so zaznamovali različne življenjske razmere, različni medseboj-

ni vplivi kultur ter gospodarska, socialna in politična dogajanja. Te spremembe so se kazale tudi v življenju družine. Pogled v družino in delitev dela med možem in ženo v preteklosti nam je v veliko pomoč pri razumevanju razvoja očetove in materine vloge ter njunega položaja v času priprave na porod in poroda samega. V obdobju pred organiziranim izobraževanjem za starševstvo so si informacije o porodu in starševanju ženske izmenjevale med seboj (Nolan, 1997).

Biološko rojevanje ostaja vedno isto, skozi obdobja pa se spreminja vse drugo, kar spremlja porod. O pripravi na porod kot o organizirani skupinski obliki izobraževanja govorimo šele od 30. let 20. stoletja naprej in je sprva potekalo individualno na domu nosečnice, pozneje, ko se je porod preselil v zdravstvene ustanove, pa se je tja preselila tudi priprava na ta dogodek. Leta 1933 je angleški porodničar dr. Granly Dick Read začel propagirati t. i. naravni porod. Po njegovem mnenju je porod naravno dogajanje, poudarjal je čustveno oporo, dotik in bodrenje ter se zavzemal za aktivnejšo vlogo očeta, čeprav njegov koncept ne govori o porodnem trenerju (Milošević in Prica, 1967). Leta 1950 izobraževanje nosečnic prevzamejo babice in poteka v sklopu dejavnosti porodnišnic in bolnišnic (Nolan, 1994; Zwelling, 1996). Sprva se izobraževanje osredotoča predvsem na fizične vidike poroda in poporodnega obdobja, po ugotovitvah porodničarjev (predvsem Velovskega, Nikolajeva, Reada in Lamaza), da na porodno bolečino zelo vpliva tudi psihična pripravljenost ženske na porod, pa se programi dopolnijo še z vsebinami s psihološkega vidika. Dick-Read je menil, da porod, ki poteka po naravnih zakonitostih, ni nikoli (pre)boleč oziroma nevzdržen za žensko (Dick-Read, 1957, cit. po Leap in Anderson, 2008), ki je, ob primerni podpori babice, zmožna mobilizirati svoje notranje moči in energijo popadkov uporabiti v svojo korist za napredovanje poroda. Oblikoval je metodo priprave na porod, ki je pretrgala vzorec strah – napetost – bolečina ter preusmerila pozornost ženske, obenem pa se je

Prve informacije o vzgoji in izobraževanju je iz Anglije v Slovenijo, na Ginekološko kliniko v Ljubljani, prinesel prof. dr. D. Vilfan. Na Ginekološki kliniki v Ljubljani je pripravo na porod začela izvajati prim. dr. Lea Ozimič - Trampuž leta 1955. *Tečaj priprave na porod* je najprej potekal po Readovi metodi pod imenom psihoprofilaktična priprava na porod, kasneje pa se je bolj uveljavila ruska psihoprofilaktična metoda. Zaradi zanimanja nosečnic za pravilno nego in prehrano dojenčka, za poporodno obdobje in oblike kontracepcije po porodu, za spremembe, ki jih nosečnost in rojstvo otroka vnašata v partnerski odnos, so leta 1968 tečaj preimenovali v *materinsko šolo* (Oberstar, 2003). Poleg tečaja predporodne priprave je potekal še tečaj za nosečnice v zgodnji nosečnosti in telovadba od tretjega meseca nosečnosti naprej. Ob tečajih je potekalo še individualno delo z nosečnicami in izvajanje dekompresij po Heynsu. Ko so se poroda začeli udeleževati tudi partnerji in so nasploh očetje dobili aktivnejšo vlogo pri negi otroka, se je izkazalo, da tudi ti potrebujejo pripravo za očetovanje, zato se je leta 1991 tečaj spremenil in preimenoval v *šolo za starše* (Oberstar, 2011: 152). Izobraževalni program nudi skupna predavanja za oba starša, pa tudi ločeno pripravo za očete.

ženska, na podlagi informacij o dogajanju med porodom, otrsla strahu pred neznanim, kar je pripomoglo k nadaljnji sprostitvi. Na podobnih temeljih so slonele tudi druge teorije: npr. teorija ruskih porodničarjev in Lamazova teorija. Tečaji, razviti na dognanjih omenjenih porodničarjev (Dick-Read, 1944; Lamaze, 1958), se v praksi z različnimi modifikacijami uporabljajo še dandanes (Jaddoe, 2009). Kljub temu jasne definicije in ciljev priprave na porod in starševstvo ni, čeprav jo po drugi strani izvajalci in uporabniki opredeljujejo dokaj enotno – pridobivanje znanj, samozavedi za porod ter krepitev kompetentnosti za starševstvo (Schott in Priest, 2002).

Pravna podlaga za delovanje šole za starše v Sloveniji je Navodilo za izvajanje preventivnega zdravstvenega varstva na primarni ravni (Uradni list RS, št. 19/98, 47/98, 26/00, 67/01, 33/02, 37/03, 117/04, 31/05, 83/07, 22/09), katerega del je tudi Predporodna zdravstvena vzgoja – šola za starše. Predpis določa vsebine, izvajalce in smernice za delo (točka 1.3.4.), po katerih naj bi šole za starše delovale. Določila so dokaj natančna glede vsebin programa, vendar Skubic v svoji raziskavi (2007) ugotavlja pomanjkljivosti glede vsebin, ki obravnavajo odnos med partnerjema, vlogo očeta, odnos v prehodu iz diade v triado in pomen navezovanja stika po porodu. Očitno je, da je predpis, ki ga je izdal minister za zdravje, usmerjen predvsem v zdravstvene vidike ozi-

roma vidike fiziologije poroda. Skubic dodaja, da bi bilo v prihodnosti priporočljivo razširiti predpisane toge okvire in predlagati bolj fleksibilne možnosti glede vsebin, ki bi jih lahko načrtovalci in izvajalci programov izbirali glede na potrebe udeležencev.

METODE IN OBLIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V PROGRAMIH PRIPRAVE NA POROD

Vzgojno-izobraževalna praksa zahteva uporabo tistih metod izobraževanja, ki odraslemu človeku omogočajo, da pridejo do izraza njegove izkušnje, znanje, mišljenje in aktivnost. V šoli za bodoče starše je to zelo pomembno, saj je njen namen bodočim staršem približati nova znanja za novo pot, tako da bodo v obdobju, ki prihaja z rojstvom otroka, znanja iz teorije znali prenašati v prakso in bo to spodbudilo refleksijo o lastnem vedenju in načinih oblikovanja starševske vloge. V vzgojno-izobraževalnih programih priprave na porod se najpogosteje uporabljajo naslednje metode: predavanje, demonstracija, diskusija, delo s pisnimi viri, delavnice in vse pogostejše tudi e-učenje, npr. prek spletnih forumov in drugih omrežij.

V naši raziskavi smo ugotovili, da je v programih priprave na porod najpogostejše uporabljena metoda še vedno *predavanje* (prim. Skubic, 2007). Poudarek je na podajanju sistematično urejenih podatkov in manj na razvijanju komu-

nikacije. Pri izobraževanju odraslih uporabljamo metodo predavanja v povezavi z drugimi metodami. Navadno je predavanju namenjen uvodni del, ki mu sledi učenje z metodo primera, diskusije, simulacije.

Demonstracija je druga najpogostejša metoda v vzgojno-izobraževalnih programih priprave na porod. Bistvo demonstracije je v prikazovanju predmetov, pojavov, odnosov med ljudmi, da bi se udeleženci kar najbolje soočili z novimi situacijami in z neposrednim opazovanjem prišli do popolnejših predstav, pojmov, zaključkov, generalizacije. Metoda je zasnovana na kompleksni percepciji in nazornosti, ki omogočata popolnejše in trajnejše znanje. Poskrbeti je treba, da se udeleženci dejavno vključijo v opazovanje predmeta, giba ali opravila, ki se demonstrira. V šolah za bodoče starše se metoda demonstracije uporablja predvsem za to, da bodočim staršem pokažejo in jih naučijo, kako ravnati z novorojenčkom in dojenčkom, previjanja, kopanja in oblačenja. Priporočljivo bi bilo, da bi metodo uporabljali tudi za prikaz porodnih položajev, priporočljivih položajev spanja in položajev pri predihavanju popadkov. Uporablja se tudi demonstracija predmetov (model ženske medenice, porodna miza, pripomočki za nego dojenčka itd.), prikaz slik in diapozitivov.

Zelo pogosto se uporablja metoda *diskusije*. Odrasli z diskusijo preverjajo veljavnost vsebin, o katerih se učijo, in tako poglobljajo svoja znanja. Diskusija je metoda, kjer pridejo do izraza *znanje* in *izkušnje* udeležencev. Slednje so zelo pomembne predvsem v skupinah s pari, ki že imajo otroka. Tako se z znanjem in izkušnjami bogatijo vsi udeleženci. Vsak pove, kar ve, in tako drug drugega dopolnjujejo. Izvajalec šole za starše diskusijo vodi in usmerja k izobraževalnemu cilju, da poslušalci osvojijo predvidena znanja. Za uspešno razpravo pa je treba izpolniti nekatere pogoje: *primerni fizični pogoji* (prostor, oprema, glasnost), *primerna socialna klima* (zaupanje) in *sočuten vodja*, ki je sposoben »prebiti led« (Krajnc, 1979).

Tudi *igranje vlog* daje možnosti za vajo in učenje komunikacije ter za ocenjevanje in reševanje problemov. Med pripravo na porod se kot vaja/simulacija izvaja »potek poroda«, da bi se pari pripravili na popadke in porod. Metoda igranja vlog je v programih priprave na porod opredeljena kot način, s katerim se posamezniki spoznavajo, opazujejo svoje vedenje in se učijo vlog, ki jih bodo imeli ob porodu.

Cilji igranja vlog in simulacije poroda:

- približno začutiti, kako naj bi se počutili med porodom;
- omogočiti parterju, da vadi spretnosti, ki se jih je naučil na tečaju;
- izboljšati in pospešiti neverbalno komunikacijo med partnerjem in porodnico;
- sodelovati v porodni situaciji in nuditi pomoč pri poteku poroda.

Pred uporabo te metode je nujno, da učitelj vse simulirane situacije tehnično dobro obvlada. Vsaka scena lahko vključuje številne stresne situacije in stiske, s katerimi se lahko sreča par v porodni sobi, npr. nadzorovanje dihanja, masaža, nadzorovanje popadkov, interakcija z osebjem. Dejanski dialog med sodelujočimi je spontan. Navadno dva igrata, drugi opazujejo, učitelj pa zavzame mesto opazovalca ali mesto strokovnega delavca. Metoda igre vlog se uporablja po nekaj srečanjih, ko se udeleženci že naučijo tehnik dihanja in sproščanja in se bolj živijo v vlogo. Koncu vsakega prizora sledi diskusija, v kateri sodelujejo vsi udeleženci tečaja; njen namen je pregled dogajanja. Igranje vlog pare zabava in hkrati motivira, da kaj podobnega poskusijo tudi doma (Brookfield, 1986).

V šoli za starše bi bilo poleg metode igranja vlog primerno uporabljati tudi *metodo primera*, ki je učinkovita zato, ker sledi dialektičnemu mišljenju odraslih, saj imajo različni dogodki in zapleti vedno različne možne rešitve. Metoda primera je navadno didaktično urejena oblika resničnega dogodka, kjer je primer izbran tako, da je blizu življenjskim situacijam udeležencev, in sicer zato, da lahko svoje znanje in izkušnje uporabljajo za analizo. Poveže-

mo jo lahko z metodo *simulacije*, pri slednji problema ne analiziramo le na verbalni ravni, ampak ga tudi doživljamo.

Zanimiva nova možnost za izobraževanje odraslih v šoli za starše so tudi različne metode, ki so se razvile s pojavom informacijsko-komunikacijske tehnologije. Danes lahko najdemo mnoge spletne povezave, ki jih s pridom uporabljajo tudi bodoči starši. Pri teh je pomembno, da imajo dobre in strokovno usposobljene moderatorje.

Vedno pogostejša oblika je *svetovanje*. To je prilagojeno posameznemu paru in specifičnim problemom, s katerimi se srečujejo posamezniki.

Oblike dela, ki se v šolah za bodoče starše najpogosteje uporabljajo, so tečaji in delavnice.

Izobraževanje odraslih, ki se pripravljajo na vlogo starša, naj bi sledilo načelom aktivnega učenja, ki upošteva že pridobljena znanja in jih nadgrajuje, udeležence animira ter jih opolnomoči (Schott in Priest, 2002: 85). Kar se ljudje naučijo na ta način, si dlje zapomnijo (Bligh, 1998). Delo v majhnih skupinah, kjer se pari »izobražujejo« skozi usmerjan pogovor, je pri pripravi na porod in starševstvo v skladu z načeli andragogike (Knowles, 1975, 1978, cit. po Leap, 2010: 30) in se kaže kot učinkovito. Spodbuja neodvisnost in iskanje lastnih rešitev, spoštuje pretekle življenjske izkušnje udeležencev, gradi na njihovi notranji motivaciji za učenje, uporablja problemsko učenje¹ ter poudarja partnerski odnos učitelja in učenca.

HUMANIZACIJA PORODA IN OBPORODNE OBRAVNAVE V SLOVENIJI TER POMEN KONTINUIRANE OBRAVNAVE ŽENSK IN DRUŽIN

Pred 200 leti je bil porod humaniziran, kar pomeni, da so porodnicam pomagale babice, ki so ženske postavljale v središče in so spošto-

vale fiziologijo porodnega procesa. S koncem druge svetovne vojne se je začela doba tehnologije. Spremenil se je tudi pogled na porod, ki se je preselil v porodnišnice, kjer so obporodno skrb prevzeli zdravniki, ki s številnimi aparaturami, zdravili ter rutinskimi posegi nadzirajo in usmerjajo porodni proces. Babica je v medikaliziranem okolju porodničarjeva asistentka in ne več zagovornica ženske (Wagner, 2007: 17). V 80. in 90. letih 20. stoletja smo bili priče odzivom na medikalizirani porod in začetkom premikov k bolj humaniziranemu porodu. Ženska spet postane središče poroda in prevzame nadzor nad porodnim dogajanjem. Obporodne storitve temeljijo na preverjenih znanstvenih podatkih (Wagner, 2007). V tem konceptu se porod vidi kot fiziološko obdobje, ki ne potrebuje zdravljenja, temveč le usmerjanje, svetovanje, podporo, kar lahko zagotovijo babice na primarni ravni zdravstvenega varstva. Ti premiki se kažejo tudi v programih za pripravo na porod (prim. Drglin, 2003 in Drglin, 2007) in pri vpeljevanju posebnih porodnih spremljevalk, kot so doule.

Tudi slovenske ženske vse bolj jasno izražajo željo po spremembah obporodne obravnave (prim. Skubic, 2007). Koncepti izbire, nadzora in sodelovanja so ženskam zelo pomembni oziroma so ključni za njihovo zadovoljstvo (Richards, 1982). Posledično se spreminjajo tudi razmerja moči med zdravstvenimi delavci in uporabnicami storitev. V veljavo vse bolj stopajo pojmi, kot so kakovost ponudbe, pravice potrošnika in s tem možnost svobodnega odločanja o storitvah (Mason, 1995). Ženske, vse bolj dejavne uporabnice, želijo objektivne in znanstveno dokazane informacije, ki jih v odnosu do zdravstvenih strokovnjakov postavljajo v enakovreden položaj. Ne le, da se spreminja pomen priprave na starševstvo in raste vrednost najnovejših znanstveno dokazanih informacij, spreminja se celotna slika obporodnega zdravstvenega varstva. V skladu z opisanimi novimi trendi se ustvarjajo nova pričakovanja in zahteve za babice, kar spreminja tudi

Kontinuirana babiška obravnava zagotavlja ženskam fiziološke in psihološke koristi.

babiški poklic – babice iščejo ravnotežje med zadovoljevanjem potrebe po fizični varnosti in psihosocialnimi željami žensk (Kitzinger, 1988). Nova situacija od njih zahteva tudi nova znanja in spremembe v odnosu do žensk. Ust-

ljeni pristopi ne zadoščajo več, zato razvijajo nove modele, kot ugotavljajo različne raziskave (Flint in Poulengris, 1986; Twaddle in drugi, 1993; McGinley in drugi, 1995; Turnbull in drugi, 1996; DeVries in drugi, 2001; Davis-Floyd, 2009).

Vse bolj se uveljavljajo modeli,

ki poudarjajo *individualiziran pristop in kontinuiteto v obravnavi*: od priprave na starševstvo, med nosečnostjo, porodom in v poporodnem obdobju. Na to kaže tudi pojav poimenovanja celotnega izobraževanja kot obporodno izobraževanje ali izobraževanje v obporodnem obdobju, ki zajema izobraževanje pred porodom, oporo med porodom in izobraževanje ter obravnavo po porodu.

Literatura loči med izrazoma *kontinuiteta obravnave* (angl. *continuity of care*) in *kontinuiteta izvajalca* (angl. *continuity of carer*) (Walsh, 2008). Kontinuiteto obravnave bi lahko opisali kot enotnost prepričanj, usmeritev in vrednot različnih zdravstvenih strokovnjakov, ki žensko obravnavajo (Waldenstrom in drugi, 2000), kar prepreči nasprotujoče si nasvete in navodila (Green in Murray, 2000, citirano po Zakšek in Mivšek, 2009). V nasprotju s tem pomeni kontinuiteta izvajalca stalno navzočnost ene in iste osebe, ki obravnava žensko od obdobja načrtovanja otroka pa vse do prvega poporodnega leta. Bistveno več prednosti za žensko prinaša kontinuiteta izvajalca obravnave (Proctor, 1998; Williamson in Thomson, 1996). Kontinuiteta babiške obravnave se ženskam oziroma parom lahko zagotovi skozi različne modele; t. i. *caseload midwifery*, *team midwifery* in *midwifery-led care*, pri čemer pa le prva dva zagotavljata tudi kontinuiteto izvajalca (Homer in drugi, 2008;

Walsh, 2008), tretji pa pomeni enotno filozofijo skrbi vseh izvajalcev, ki žensko obravnavajo. Do teh modelov se pozitivno opredeljujejo tudi strokovne organizacije po svetu (Australian College of Midwives, 2007; WHO, 2010; EMA, 2009). Pomemben element kakovostne kontinuirane babiške obravnave je načelo *one to one* (ena babica za eno žensko; t. i. izbrana babica), ki zagotavlja, da so pari obravnavani individualno, glede na potrebe. Tak način obravnave bi zato moral postati ustaljena praksa v babištvu (Haines in Kimber, 2008), saj študije dokazujejo izjemno pozitivne učinke (Bick, 2003; MacArthur in drugi, 2002). Kontinuiran stik je bistven za zaupljiv odnos med babico in žensko (Lundgren in Berg, 2007), kar ženski omogoča, da izrazi svoja pričakovanja in strahove v povezavi z nosečnostjo, porodom, poporodnim obdobjem in prevzemanjem starševske vloge (Thorpe in Anderson, 2006). Kontinuirana babiška obravnava zagotavlja ženskam fiziološke in psihološke koristi (Rosen, 2004; Marks in drugi, 2003; Hodnett in drugi, 2007), povečuje njihovo zadovoljstvo (Hodnett in drugi, 2007; SOGC, 1995; Callister, 1993) ter obenem znižuje stroške oskrbe (Hunter, 2002). Dokazano je, da lahko babice s kontinuirano obravnavo delujejo pozitivno, kar posledično vpliva na počutje ženske, njeno dožemanje sebe ter njen odnos do novorojenega otroka (Oakley, 1992). Bistvena razlika kontinuirane babiške obravnave v primerjavi z običajno je, da žensko iz pasivnega objekta spreminja v aktivno udeleženko v procesu obravnave (Gale in drugi, 2001; Williamson in Thomson, 1996; Lundgren in Berg, 2007; Hunter, 2002; Bluff in Holloway, 1994; Hodnett in drugi, 2007), medtem ko pomanjkanje kontinuitete vodi v depersonalizacijo obravnave. Glede na trenutno fragmentirano obravnavo slovenskih nosečnic, porodnic in otročnic kontinuirana obravnava ni mogoča. V Sloveniji namreč v nosečnosti, med porodom in v poporodnem obdobju, če slednji potekajo normalno, žensko obravnava najmanj pet do

sedem različnih zdravstvenih strokovnjakov. O kontinuiteti obravnave torej ni mogoče govoriti (Skočir, 2004).

V letu 2010 je bil poskusno izveden program kontinuirane babiške obravnave v okviru projekta z naslovom Zdrave ženske – zdrave družine prihodnosti, ki je potekal v sodelovanju med Mestno občino Ljubljana in Zdravstveno fakulteto Ljubljana, Oddelkom za babištvo. Eden glavnih namenov projekta je bil parom med pripravo na starševstvo predstaviti najnovejše objektivne informacije na načine, ki temeljijo na načelih andragoškega izobraževanja ter sodobnih aktivnih pristopih k učenju.

PILOTNA ŠTUDIJA ZDRAVE ŽENSKE – ZDRAVE DRUŽINE PRIHODNOSTI

Temeljni namen projekta je bil ugotoviti zadovoljstvo bodočih staršev z individualnim pristopom in kontinuirano babiško obravnavo. Projekt je obsegal vsebine priprave na porod in starševstvo, spremljanje žensk in njene družine med nosečnostjo, porodom in v poporodnem obdobju, vključenih pa je bilo 12 udeleženk (in njihovih partnerjev), ki so zaradi različnih razlogov (slabe predhodne porodne izkušnje, strah pred porodom itd.) želele individualno kontinuirano obravnavo. Za čim večjo kakovost priprav na porod in starševstvo se svetuje, da število udeležencev ne presega 12 parov (torej 24 oseb) (Schott in Priest, 2002: 191).

Program je obsegal tri stopnje: pred-, ob- in poporodno obravnavo. V nosečnosti se je izvajala priprava na porod in starševstvo v obliki šole za bodoče starše, poleg tega so bile vse nosečnice deležne tudi individualne obravnave (svetovanje). Na željo jim je bilo zagotovljeno spremstvo ob porodu. Redne individualne obravnave so sledile tudi v poporodnem obdobju. Med izvajanjem projekta je bilo uvedeno 24-urno dežurstvo na mobilnem telefonu, ki je uporabnicam omogočalo takojšen neposreden stik z izvajalci projekta v primeru

zapletov, vprašanj ali začetka poroda. Uporabnice so ob vstopu v projekt podpisale izjavo o zavestni privolitvi v sodelovanje v programu ter izpolnile vstopni anonimni vprašalnik, ob koncu pa so izpolnile evalvacijski vprašalnik. Delo so evalvirali tudi izvajalci, in sicer v obliki rednih sestankov in supervizijskih srečanj (telekonference) s priznano profesorico babištva iz tujine. Program je bil hkrati tudi učni proces za študente babištva višjih letnikov, ki so se vanj aktivno vključevali pod mentorstvom izvajalcev projekta (Stanek Zidarič in drugi, 2011).

PRIPRAVA NA POROD IN STARŠEVSTVO TER SPREMLJANJE NOSEČNOSTI

V obdobju dveh tednov je bilo organiziranih pet tematskih srečanj na Zdravstveni fakulteti, kar sledi ugotovitvam (Schott in Priest, 2002: 192), da podajanje vsebine po tematikah in z vmesnimi prekinitvami (več ur ali celo dni) omogoča refleksijo in preprečuje, da bi udeleženci pridobili preveč informacij naenkrat in jih tako ne bi mogli predelati. Vsako srečanje je trajalo po dve šolski uri z vmesnim odmorom. K pripravi na porod in starševstvo so bili povabljeni tudi partnerji. Metode dela so bile predavanje, demonstracija in praktična delavnica, ob koncu vsakega srečanja pa je sledila tudi diskusija. Vsebine so temeljile na dokazih iz najnovejših raziskav in so obsegale naslednja področja:

- zdrav način življenja in nosečnost, zdravstveno in socialno varstvo med nosečnostjo,
- psihofizična priprava na porod, potek poroda, bivanje v porodnišnici,
- prihod novorojenčka v družino, partnerski odnos in vzpostavitev stika z novorojenčkom ter nega novorojenčka,
- poporodno obdobje, poporodno socialno varstvo,
- dojenje in prehrana novorojenčka.

Za bodoče starše je bila pripravljena didaktična brošura s povzetki predavanj, ki so jih lah-

ko dopolnjevali z lastnimi opombami, zapiski, vprašanji in komentarji. Ob koncu projekta je bila izvedena evalvacija slušateljev (anonimni anketni vprašalnik), samoevalvacija oziroma refleksija (Zakšek in drugi, 2011) ter evalvacija kolegov (na vsakem srečanju je bil navzoč še kateri od članov projektne skupine, ki je lahko izvajalcu ponudil povratne informacije, t. i. *peer review*), kot to priporoča literatura (Schott in Priest, 2002: 24, 235–243).

Bodočim staršem je bilo med nosečnostjo omogočeno tudi individualno svetovanje. Ker so bile vse nosečnice vključene tudi v obstoječo shemo antenatalnega zdravstvenega varstva, so se srečanja na preglede v fizičnem smislu osredotočala le na njihovo željo. Anamnestični in drugi podatki so se vodili v Dnevniku vodenja nosečnosti, poroda in poporodnega obdobja, ki je bil za potrebe projekta razvit po tujih modelih.

POROD IN POPORODNO OBDOBJE

Vse udeleženke projekta so želele navzočnost izbrane babice med porodom. Glede na to, da večina slovenskih porodnišnic omejuje število spremljevalcev ob porodu na enega (navadno je to bodoči oče), je bila na vodstvo porodnišnic, ki so si jih pari izbrali kot kraj poroda, naslovljena prošnja za možnost drugega spremljevalca ob porodu. Z njihovo privolitvijo so se izvajalci projekta parom pridružili kot sekundarni spremljevalci. Izbrana babica je žensko na njeno željo obiskala že v porodnišnici in/ali kasneje na domu. Nudila ji je informacije ter pomoč glede dojenja, samooskrbe, nege otroka itd. Vsem družinam je bila ponujena tudi možnost opazovanja novorojenčkov (*Newborn Behavioural Observation Session*), ki ga na podlagi izobraževanja v tujini in pridobljenega certifikata izvajajo izvajalci projekta.

Zaključek projekta je bil v obliki evalvacijskega skupinskega srečanja po porodu za vse udeležence projekta skupaj z dojenčki, kjer je

bila izražena želja po skupinskih srečanjih tudi po porodu.

Prednost projekta je, da so izvajalci program sestavili v medsebojnem sodelovanju, se uskladjali o vsebinah in organizaciji izvedbe ter si tudi med projektom izmenjevali informacije. Poudarek je bil na interdisciplinarnem pristopu ter kontinuirani obravnavi posameznika in para. S specialnimi znanji so si bili izvajalci v medsebojno pomoč pri reševanju različnih stisk in težav žensk in njihovih družin (Zakšek in drugi, 2011). Če pripravo na porod in starševstvo izvaja več strokovnjakov, je nujno potrebno, da pripravijo program skupaj, se skupaj predstavijo na prvem srečanju, redno komunicirajo o napredku ter skupno evalvirajo uspešnost programa – tako v organizacijskem smislu kot tudi izvedbeno in vsebinsko (Schott in Priest, 2002: 226, 227). Čeprav se njihovi stili poučevanja razlikujejo, je nujno, da imajo enake cilje in enako filozofijo (Schott in Priest, 2002: 188), npr. strinjanje o tem, da bodo spodbujali informirano odločitev (angl. *informed consent*), sledili načelom poučevanja odraslih in udeležencem omogočali diskusijo.

ANALIZA STANJA NA PODROČJU DELOVANJA ŠOL ZA BODOČE STARŠE V SLOVENIJI IN EVALVACIJA PROJEKTA ZDRAVE ŽENSKÉ – ZDRAVE DRUŽINE PRIHODNOSTI

Izhodišče za pripravo programa ter izvedbo pilotne študije in projekta *Zdrave ženske – zdrave družine prihodnosti* so bili podatki Inštituta za varovanje zdravja (IVZ), lastna opazovanja pri delu v praksi, intervjuji uporabnic šole za starše ter pregled tujih raziskav in ugotovitev. Na IVZ so pripravili raziskavo, v kateri so ocenili kakovost šol za starše, ki delujejo po vsej Sloveniji. Kot povzema Skubic (2007), je v raziskavi sodelovalo 46 ustanov. Rezultati študije kažejo veliko neenotnost v izvedbi tečajev. Predavanja so omejena na eno sreča-

nje ali pa razdeljena v sklope (od pet do devet predavanj). Število udeležencev je od pet do 60. Priprave se razlikujejo tudi glede trajanja (šest do 36 ur), vsebin ter izvajalcev (od enega do sedem različnih profilov). Od 46 šol za bodoče starše jih program redno evalvira le 33 v obliki ankete na koncu tečaja. Več kot polovica izvajalcev po Sloveniji (56,5 odstotka) meni, da šole za bodoče starše potrebujejo spremembe, predvsem v smislu poenotenja minimalnih kriterijev.

Tudi uporabnice želijo spremembe, kot naveda ja Skubic (2007) in na podlagi analize šole za bodoče starše na Ginekološki kliniki v Ljubljani kot primeru dobre prakse ugotavlja, da izobraževanje še vedno poteka na klasičen (*ex chatedra*) način. Diskusija je otežena zaradi velikosti skupin (do 60), vsebinsko pa se program osredotoča predvsem na nosečnost in porod. Evalvacija je skromna (na koncu tečaja uporabniki izpolnijo anketni vprašalnik) in ni redna. Uporabnice izražajo nezadovoljstvo predvsem glede številčnosti skupin, neprimer- nih prostorskih razmer, pomanjkanja znanja izvajalcev o andragoških pristopih in izbiri metod dela.

Na podlagi dobljenih rezultatov je smiselno razmišljati o smeri snovanja novega enotnega in izpopolnjenega programa za izobraževanje bodočih staršev.

Dodatno potrditev, da so novejši pristopi učinkoviti in dobrodošli, nam dajejo tudi podatki in ugotovitve, ki jih razberemo iz evalvacije projekta *Zdrave ženske – zdrave družine prihodnosti*. Evalvacija je vključevala evalvacijski vprašalnik, ki so ga udeleženke programa izpolnile po končanem izobraževanju. Program je evalviralo sedem (od skupno 12) udeleženek. Vprašalnik je vseboval pet vprašanj oziroma postavk: (1) Koliko pridobljenega znanja boste lahko uporabili?, (2) Kaj bi želeli pohvaliti?, (3) Ali sta tema in način dela v programu, v primerjavi z drugimi oblikami usposabljanja, ki ste se jih udeležili, pomembna za vaš osebni razvoj?, (4) Kakšni so vaši

predlogi in na katerih področjih bi želeli več poudarka?, (5) Kakšen način podajanja vsebin vam je najbolj ustrezal?

V okviru evalvacije programa *Zdrave ženske – zdrave družine prihodnosti* smo prišli do naslednjih ugotovitev:

Tabela 1: Analiza vprašanj

	Ocena organizacije	Koliko pridobljenih znanj boste lahko uporabili?	Ali sta tema in način dela v programu pomembna za vaš osebni razvoj?
N	7	7	7
Mean	5,00	4,14	4,71
Median	5,00	4,00	5,00
Modus	5	4	4
Standardni odklon	,000	,690	,378
Varianca	,000	,476	,243
Minimum	5	3	4
Maximum	5	5	5

- Organizacijo izvedbe programa so vse udeleženke ocenile z najvišjo možno oceno, tj. odlično 5 (glej Tabelo 1).
- Največ udeleženek (N = 4) je navedlo, da bi posebej pohvalile metodo dela, kot način podajanja vsebin pa jim je najbolj ustrezala individualna oblika dela, ki je temeljila na svetovanju (N = 5).
- Udeleženke so s skupno povprečno oceno M = 4,14 ocenile, da bodo lahko uporabile zelo veliko pridobljenega znanja.
- Temo in način dela v programu so ocenile kot zelo pomembna elementa za svoj osebni razvoj (M = 4,71).
- Za v prihodnje so izrazile željo, da bi bilo še več poudarka na področjih poporodne obravnave, odnosa med partnerjema po porodu, dojenja in dihalnih vaj.
- Pohvalile so svetovalno vlogo babice in v okviru programa poudarile vrednost njene- ga spremljanja vsake posameznice posebej skozi različna obdobja nosečnosti do poroda.

Po analizi literature in izbranih programov lahko sklenemo, da se tradicija priprave na po-

rod tudi v našem prostoru dopolnjuje z novimi spoznanji o vsebinah in načinih izobraževanja. Različne ugotovitve kažejo, da bi v sodobnem času potrebovali zasnovo novega programa, ki bi slonel na dejavnejših metodah izobraževanja in bi prinašal tudi nekatere nove vsebine, zato bi bilo dobro programe pripraviti interdisciplinarno. Organizatorji bi lahko povabili k sodelovanju strokovnjake z različnih področij in upoštevali modele, ki so se razvili in uveljavili v tujini. Slednjih ni mogoče neposredno prenašati, saj so slovenske razmere drugačne od, denimo, ameriških. Možno pa je uporabiti dobre modele tako, da sledimo potrebam bodočih staršev v slovenskem prostoru.

UGOTOVITVE IN ZAKLJUČKI

Kakovostna priprava na porod in starševstvo je tista, ki vsebuje relevantna, preverjena teoretična in praktična znanja, ki jo vodi strokovno osebje, ki sloni na kakovostni komunikaciji ter ponuja mirno in varno okolje, ki spodbuja učenje. Na podlagi pregleda literature in analize primerov lahko strnemo spoznanja v naslednja priporočila za preoblikovanje priprav za porod in starševstvo.

- Ugotoviti je treba, kaj bodoči starši pričakujejo. Prvi pogoj za uspešno zadovoljitev potreb po izobraževanju je, da imajo šole za bodoče starše glede na potrebe posamezne skupine jasen cilj (Skubic, 2007). Današnji udeleženci priprav na porod in starševstvo so namreč pari, ki so močno motivirani za pridobivanje novih znanj, ki jim bodo v pomoč pri odločitvah za sooblikovanje lastne perinatalne zdravstvene obravnave. Uporabniki storitev so torej starši, ki pričakujejo objektivnost, zanesljivost, potrpežljivost, prijaznost, zaupnost, empatijo (Koželj, 2004), predvsem pa znanje (Thompson, 2009).
- Svetuje se, da se priprave na porod in starševstvo izvajajo v manjših skupinah (Walsh, 2006), da babica individualno spozna

potrebe tečajnikov ter omogoča diskusijo (Ho in Holroyd, 2002; O'Meara, 1993; Leap, 2010: 28). Za zaupnost je nujno, da so udeleženci skupine stalni (Schott in Priest, 2002: 189), zaželeno pa je tudi, da tečaj vodi ista babica; še boljše je, da je to babica, ki bo žensko spremljala tudi ob in po porodu (Leap, 2010: 29). Da bi se zagotovila največja kakovost, se svetuje, da se srečanja nadaljujejo tudi v obdobju po porodu (Jaddoe, 2009), česar si želijo tudi ženske (Murphy Tighe, 2010). Treba je dodati vsebine poglobljene psihološke priprave na porod in starševstvo (o navezovanju z otrokom ter spremembah v odnosu para (Skubic, 2007), kar dokazujeta tudi (Bryan, 2000; Shapiro in Gottman, 2004, 2005).

- Poudarjajo se tudi prednosti glede kontinuitete izvajalca (Schott, 2003), vseeno pa je za največjo kakovost tečajev priprave na porod in starševstvo potrebno, da babica k sodelovanju povabi tudi druge strokovnjake različnih specialnosti (Leap, 2010: 30). Zato se morajo izvajalci med seboj uskladiti tako, da udeleženci ne dobivajo nasprotujočih si nasvetov in se informacije ne podvajajo (Ho in Holroyd, 2002; Schott in Priest, 2002: 11).
- Informacije morajo biti v skladu z dognanji iz najnovejših raziskav. Priprava na porod in starševstvo ne sme biti podaljšek klinične prakse (Schott in Priest, 2002: 10). Razlog je lahko, da se izvajalci bojijo v ženskah vzbuditi prevelika pričakovanja, preveliko razhajanje med pričakovanji in realnostjo pa je povezano z nezadovoljstvom s poročno izkušnjo. Vendar pa z omejevanjem informacij priprava na porod in starševstvo ni več izobraževanje, temveč indoktrinacija (Mezirow, 1983: 135).
- Izvajalce, babice in druge zdravstvene delavce (Beldon in Crozier, 2005), je nujno usposobiti za poučevanje odraslih (Skubic, 2007), ki temelji na tehnikah aktivnega učenja; npr. delo v manjših skupinah,

voden pogovor med udeleženci (Dorsey Smith: 2) ter igranje vlog (Leap, 2010: 28). Predavanje je najmanj učinkovita metoda (Schott, 2003).

- Neupoštevanje preteklih izkušenj in znanj udeležencev povečuje tveganje, da izvajalec udeležence in udeležence podceni, to pa vodi v pokroviteljski odnos, ki se izraža v komunikaciji (Leap, 2010: 29; Ho in Holroyd, 2002; Murphy Tighe, 2010). Poleg tega imajo zdravstveni delavci težnjo po moraliziranju, kar udeležence, ki ne ravnaajo v skladu s pričakovanji, odbija in jim vzbuja krivdo (Schott in Priest, 2002:8). Jezik voditelja tečaja mora biti strokoven, a razumljiv (Schott and Priest: 2002: 49; Schott, 2003). Raba žargona in evfemizmov (npr. nelagodje namesto porodna bolečina) ni primerna, primerjave pa naj bi bile življenjske.
- Podajanje snovi naj poteka v sklopih, ki jih sestavljajo predavanja (1), ta pa naj se nadgradijo tudi s praktičnimi vajami (2) in pogovori o občutkih in mnenjih (3) (Skubic, 2007). Ženske namreč navajajo, da si želijo več možnosti, da bi preizkusile stvari, ki so jim na predavanjih teoretično predstavljene (Spiby in drugi, 1999; O'Meara, 1993; McIntosh, 1993). Le tako bi se počutile bolj kompetentne za materinsko vlogo (Fabian in drugi, 2005; Ho in Holroyd, 2002). Pri pomočki, ki jih uporablja voditelj, naj bodo iz vsakodnevnega življenja, predvsem pa naj udeležencem čim več stvari pokaže sam – videoposnetki se niso izkazali za najbolj učinkovite (Schott in Priest, 2002: 82).
- Bolj kot enkratno srečanje so učinkovita večkratna zaporedna predavanja (Dorsey Smith, 1981). Priporoča se izobraževanje v več delih; ločeno za nosečnost in porod ter poporodno obdobje. Če so informacije o starševstvu podane prezgodaj, so nemalokrat neučinkovite (Walsh, 2006). Pomembno je, da je čas predavanj prilagojen (dopoldanski oziroma večerni termin). Op-

timalno trajanje posameznega srečanja je ena ura (Leap, 2010: 29); od tega naj bo le prvih 20 minut tistih, ko se podaja glavnina snovi, saj je to maksimalni čas pozornosti za odraslega človeka (MacManaway, 1970, citirano po Schott in Priest, 2002: 17). Uporabna je tehnika 3×3 (Skubic, 2007). Sposobnost koncentracije nosečnic je zaradi nosečniške amnezije lahko časovno še bolj omejena (Stark, 2000; Sharp in drugi, 1993).

- Za skupinska srečanja po porodu je treba ustvariti okolje, ki je primerno tudi za novorojenčke. V Sloveniji je prva taka oblika srečevanja po porodu skupina za mamice z dojenčki (*young mothers group*), ki poteka pod vodstvom dr. Katarine Kompan Erzar s sodelavci. Ideja o skupini in srečevanju mamic z dojenčki po porodu je rezultat večletnih izkušenj svetovanja mladim materam, parom v pripravi na starševstvo in parom z otroki (Kompan Erzar in drugi, 2008). V nekaterih poporodnih obravnavah materam nudijo celo varstvo otroka, da se lahko ženska popolnoma osredotoči nase in na svoje potrebe (npr. v primerih poporodne depresije) (Mauthner, 1997).
- Del priprav na starševstvo naj bo usmerjeno tudi na telesno pripravo ženske na porod, ki je v mejah fizioloških adaptacij telesa na nosečnost. Nujno je, da je vaditelj usposobljen za vodenje nosečniške vadbe (licenca).
- Posebno pozornost je treba nameniti bodočim očetom; poleg srečanj za mešane skupine je priporočljivo organizirati tudi ločena srečanja za ženske in moške (Leap, 2010: 28), ker Swedin (1996) ugotavlja, da so potrebe očetov na prehodu v starševstvo drugačne in potrebujejo specifično obravnavo.
- Sprotna in zaključna evalvacija programa naj se izvede s samooceno in povratno informacijo udeležencev in izvajalcev. To se lahko zagotovi na neformalen način (npr.

opazovanje, pogovor), na formalen način (evalvacijski vprašalnik) ali s pomočjo ponovnega srečanja, ki se izvede nekaj tednov po porodu. Poudarja se pomen dolgoročne evalvacije.

LITERATURA IN VIRI

- Australian College of Midwives. *Midwifery continuity of care*. Dostopno na: <http://acmi.naqtechnology.com.au/AboutUs/ACMPositionStatements/Midwiferycontinuityofcare/tabid/809/Default.aspx> <27.10.2010>
- Beldon, A., Crozier, S. (2005). »Health promotion in pregnancy: the role of the midwife«. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 5: 216–21.
- Bick, D. (2003). »Strategies to reduce postnatal psychological morbidity: the role of midwifery services«. *Disease management and health outcomes*, 1: 11–20.
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures?* London: Intellect.
- Bluff, R., Holloway, I. (1994). »They know best: women's perceptions of midwifery care during labour and childbirth«. *Midwifery*, 10: 157–64.
- Brookfield, S. (1984). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Callister, L.C. (2003). »The role of the nurse in childbirth: perceptions of the childbearing women«. *Journal of Advanced Nurse Practitioner*, 6: 288–293.
- Carter, E. (1997). »Changing childbirth – challenging antenatal education?« *Embase modern midwife*, 2: 23.
- Davis-Floyd, R., Barclay, L., Daviss, B.A., Tritten, J. (2009). *Birth models that work*. Berkeley: University of California Press.
- DeVries, R., Benoit, C., van Teijlingen, E., Wrede, S. (2001). *Birth by design: pregnancy, maternity care and midwifery in North America and Europe*. New York: Routledge.
- Dick-Read, G. (1944). *Childbirth without fear: the principles and practice of natural childbirth*. New York: Harper.
- Dorsey Smith, E. (1981). *Maternity care: a guide for patient education*. New York: Appleton Century Crofts.
- Drglin, Z. (2003). *Rojstna hiša: kulturna anatomija poroda*. Ljubljana: Delta.
- Drglin, Z. (2007). »Vse najboljše za rojstni dan! Ranljivost in moč žensk v sodobnih porodnih praksah.« V: Drglin Z. (ur.). *Rojstna mašinerija: Sodobne obporodne vednosti in prakse na Slovenskem*. Koper.
- EMA (European Midwifery Association). *Position papers: Statement of EMA on antenatal care*. Dostopno na: http://www.europeanmidwives.eu/ema/60Position_Papers/ANTENATAL_CARE/ <15.8.2011>
- Fabian, H. M., Radestad, I. J., Waldenstom, U. (2005). »Childbirth and parenthood education classes in Sweden: women's opinion and possible outcomes«. *Acta Obstet Gynecol Scand*, 5: 436–43.
- Flint, C., Poulengris, P. (1986). »To know your midwife Scheme report«. *Midwifery*, 5: 11–6.
- Gale, J., Fothergill-Bourbonnais, F., Chamberlain, M. (2001). »Measuring nursing support during childbirth«. *MCN*, 5: 264–271.
- Haines, A., Kimber, L. (2008). »Improving the birthing environment«. V: Wickham S. (ur.), *Midwifery: Best Practice, Volume 5*. Philadelphia.
- Ho, I., Holroyd, E. (2002). »Chinese women's perceptions of the effectiveness of antenatal education in the preparation for motherhood«. *JAN*, 1: 74–85.
- Hodnett, E. D., Gates, S., Hofmeyr, G. J., Sakala, C. (2007). Continuous support for women during childbirth. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3: 1–33.
- Homer, C., Brodie, P., Leap, N. (2008). *Midwifery Continuity of Care: A Practical Guide*. Sidney: Churchill Livingstone/Elsevier.
- Hunter, L. P. (2002). »Being With Woman: A Guiding Concept for a Care of Laboring Women«. *JOGNN*, 6: 650–657.
- Jaddoe, V. W. (2009). »Antenatal education programmes: do they work?« *The Lancet*, 374: 863–864.
- Kitzinger, S. (1988). »Why women need midwives«. V: Kitzinger S., *The midwife challenge*. London.
- Kompan Erzar, K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kompan Erzar, K., Poljanec, A., Simonič, B., Novšak, R. (2008). »A Young Mothers' Group: A Safe Haven and Secure Base for Motherhood«. *Illinois child welfare*, 1: 1–2.
- Koželj, R. N. (2004). *Zakaj komunikacijo v zdravstvu sploh omenjamo?* Dostopno na: <http://home.amis.net/kozelj/nina/zdravstvo.html> <1.8.2011>
- Krajnc, A. (1979). »Predzakonsko in družinsko svetovanje kot andragoški pojav«. V: *Svetovanje za skupno življenje*. Ljubljana.

- Lamaze, F. (1958). *Painless childbirth: psychoprophylactic method*. London: Burke.
- Leap, N. (2010). »The less we do the more we give«. V: Kirkham M., ur., *The midwife-mother relationship*. New York.
- Leap, N., Anderson, T. (2008). »The role of pain in normal birth and the empowerment of women«. V: Downe S., ur., *Normal childbirth: evidence and debate*. Edinburgh.
- Ličen, N. (1997). *Potrebe in razvoj izobraževanja staršev*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ličen, N. (1999). *Izobraževanje odraslih za življenje v družinski skupnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lundgren, I., Berg, M. (2007). »Central concepts in the midwife–woman relationship«. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 2: 220–8.
- MacArthur, C., Winter, H. R., Bick, D. E., Knowles, H., Lilford, R., Henderson, C., Lancashire, R. J., Braunholtz, D. A., Gee, H. (2002). »Effects of redesigned community postnatal care on women's health four months after birth: a cluster randomised controlled trial«. *The Lancet*, 2: 378–385.
- Marks, M. N., Siddle, K., Warwick, C. (2003). Can we prevent postnatal depression? A randomised controlled trial to assess the impact of continuity of midwifery care on rates of postnatal depression in high risk women. *Journal of Maternal Fetal and Neonatal Medicine*, 13: 119–127.
- Mason, G. (1995). »Governing childbirth: the wider view«. *JAN*, 22: 835–840.
- Mauthner, N. S. (1997). »Postnatal depression: how can midwives help«. *Midwifery*, 4: 163–171.
- McGinley, M., Turnbull, D., Fyvie, H., Johnstone, I., MacLennan, B. (1995). »Midwifery department unit at Glasgow royal maternity hospital«. *British journal of midwifery*, 3: 465–7.
- McIntosh, J. (1993). »The experience of motherhood and the development of depression in the postnatal period«. *Journal of clinical nursing*, 2: 243–9.
- Mezirow, J. (1983). »A critical theory of adult learning and education«. V: Tight M. (ur.), *Adult learning and education*. London.
- Milošević, B., Prica, R. (1967). *Bezbolni porodaj*. Beograd: Medicinska knjiga.
- Murphy Tighe, S. (2010). »An exploration of the attitudes of attenders and non-attenders towards antenatal education«. *Midwifery*, 3: 294–303.
- Musek, J. (1995). *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.
- Navodila za izvajanje preventivnega zdravstvenega varstva na primarni ravni (1998). Uradni list RS 19 (807): 1253.
- Nolan, M. (1994). *Antenatal education: a dynamic approach*. London: Bailliere Tindall, 1–4.
- Nolan, M. (1997). »Antenatal education, where next?«. *JAN*, 25: 1198–1204.
- Oakley, A. (1992). »Commentary: the best research is that which breeds more«. *Birth*, 1: 8–9.
- Oberstar, B. (2003). »Šola za starše. Ljubljana: Funkcionalno izobraževanje«. *Zbornik*: 44–45.
- Oberstar, B. (2011). »55 let šole za starše na Ginekološki kliniki v Ljubljani«. *Obzornik zdravstvene nege*, 2: 152–155.
- O'Meara, C. M. (1993). »An evaluation of consumer perspectives of childbirth and parenting education«. *Midwifery*, 9: 210–219.
- Proctor, S. (1998). »What Determines Quality in Maternity Care? Comparing the Perceptions of Childbearing Women and Midwives«. *Birth*, 2: 85–94.
- Richards, M. P. M. (1982). »The trouble with 'choice' in childbirth«. *Birth*, 9: 253–260.
- Rosen, P. (2004). »Supporting Women in Labor: Analysis of Different Types of Caregivers«. *Journal of Midwifery and Women's Health*, 1: 24–31.
- Schott, J., Priest, J. (2002). *Leading Antenatal Classes. A practical guide*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Schott, J. (2003). »Antenatal education changes and future developments«. *British journal of midwifery*, 10: 15–17.
- Sharp, K., Brindle, P. M., Brown, M. W., Tirner, D. (1993). »Memory loss during pregnancy«. *British journal of obstetrics and gynaecology*, 3: 209–215.
- Skočir, A. P. (2004). *Midwives' and nurses' perception of their role in the prevention, detection and management of postnatal depression*. MSc thesis. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Skubic, M. (2007). *Izobraževanje kot del priprave na porod*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- SOGC (Society of Obstetricians and Gynaecologists of Canada) (1995). »Fetal health surveillance in labour«. *Journal of SOGC*, 9: 859–901.
- Spiby, H., Henderson, B., Slade, P., Escott, D., Fraser, R. B. (1999). »Strategies for coping with labour: does prenatal education translate into practice?«. *JAN*, 29: 388–394.
- Stanek Zidarič, T., Mivšek, A. P., Skubic, M., Zakšek, T. (2011). »Kontinuirana babiška skrb: predstavitev projekta Oddelka za babištvo ZF UL in MOL«. *Obzornik zdravstvene nege*, 2: 141–145.
- Stark, M. A. (2000). »Is it difficult to concentrate during the third trimester and postpartum?«. *JOGNN*, 4: 378–389.

- Swedin, G. (1996). »Sodobno švedsko očetovstvo«. V: Bergstrand, G. in drugi: *Prostori moškosti*. Ljubljana.
- Thompson, A. (2009). *Are antenatal classes a waste of time and cash?* Dostopno na: http://women.timesonline.com.uk/tol/life_and_style/women/families/article6439698.ece <1.8.2011>
- Thorpe, J., Anderson, J. (2006). »Supporting women in labour and birth«. V: Pairman S., Pincombe J., Thorogood C. (ur.), *Midwifery: preparation for practice*. Sydney.
- Turnbull, D., Holmes, A., Shields, N., Cheyne, H., Twaddle, S., Gilmour, J., McGinley, M., Reid, M., Johnstone, I., Greer, I., McIlwaine, G., Lunan, C. B. (1996). »Randomised controlled trial of efficacy of midwife-managed care«. *The Lancet*, 348: 213–218.
- Twaddle, S., Liao, X. H., Fyvie, H. (1993). »An evaluation of postnatal care individualised to the needs of the woman«. *Midwifery*, 9: 154–60.
- Wagner, M. (2007). »Evolucija k žensko osredičeni obporodni skrbi«. V: Drglin Z. (ur.), *Rojstna mašinerija: Sodobne obporodne vednosti in prakse na Slovenskem*. Koper
- Waldenstrom, U., Brown, S., McLahlan, H., Forester, D., Brennecke, S. (2000). »Does team midwife care increase satisfaction with antenatal, intrapartum and postpartum care? A randomized controlled trial«. *Birth*, 3: 156–167.
- Walsh, D. (2006). »A new dawn for antenatal education: Taking a fresh approach«. *British Journal of Midwifery*, 2: 82.
- Walsh, D. (2008). »Promoting normal birth: weighing the evidence«. V: Downe S. (ur.), *Normal Childbirth: Evidence and debate*. Edinburgh.
- WHO (World Health Organization). *Core documents: Philosophy/ Model of midwifery care*. Dostopno na: http://www.who.int/core_documents/ <15.2.2011>
- Williamson, S., Thomson, A. M. (1996). Women's satisfaction with *antenatal* care in a changing maternity service. *Midwifery*, 12: 198–204.
- Zakšek, T., Mivšek, A. P., Skubic, M., Stanek Zidarič, T. (2011). »Zadovoljstvo babic z nudenjem kontinuirane babiške skrbi: rezultati pilotne študije«. V: Skela-Savič B. (ur.), Hvalič Touzery S. (ur.), Zirc J. (ur.), Skinder Savič K. (ur.), *4th International Scientific Conference on Research in Nursing and Health Care. Evidence-based health care – opportunities for linking health care professions, patient needs and knowledge : proceedings of lectures with peer review*. Jesenice.
- Zakšek, T., Mivšek, A. P. (2009). »Vloga babice pri obporodnih stiskah«. V: IVZ. *Duševno zdravje in nosečnost, porod ter zgodnje starševstvo*. Ljubljana.
- Zwelling, E. (1996). »Childbirth education the 1990's and beyond«. *JOGNN*, 25: 425–432.

¹ Oziroma v babilstvu, ki nosečnost, porod in poporodno obdobje šteje za fiziološka obdobja v življenju ženske, kjer problemi ne obstajajo, t. i. enquiry/inquiry, based learning.

VZPOSTAVLJANJE VARNE NAVEZANOSTI KOT TEMELJ DELA S POSAMEZNIKI, PARI IN DRUŽINO

Prof. dr. Tomaž
Erzar.

Dr. Katarina
Kompan Erzar.

Teološka fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

Teorija navezanosti je eden od mejnikov v raziskovanju in razumevanju dela z ljudmi. Razumevanje odnosov kot vzajemnih, torej dvostranskih, in kot razmerij, v katerih gre za regulacijo afektov, odpira povsem nov pogled na različne oblike dela z ljudmi, tako klinične kot preventivne in izobraževalne. Raziskave in dolgoletna terapevtska praksa kažejo, da je ustrezna oblika pomoči oziroma okvir za kakovostno delo z ljudmi samo tista, ki zagotavlja varnost. Torej varno zavetje, kadar posamezniki prihajajo iz nevarnih okolij in razmer ter izkušenj, in trdno izhodišče za posameznike, ki želijo razširiti, preoblikovati in na novo vzpostaviti nekatere vidike svojega življenja in odnosov. V našem prispevku bomo predstavili tri temeljne premike v pojmovanju tega dela in opisali primere konkretnih praks oziroma novih oblik dela, ki iz teh premikov izhajajo. Ti trije mejniki so: drugačno pojmovanje otroka (otrok kot odvisen od odraslih), drugačno pojmovanje starševstva oziroma na otroka usmerjeno starševstvo ali notranje starševstvo in drugačno delo z družino kot sistemom, ki ga zaznamujejo globoke vezi navezanosti, od katerih je v veliki meri odvisno, kako se bosta sistem in posameznik znotraj sistema razvijala ter kako morajo biti oblikovane intervence, kadar gre za sisteme, ki temeljijo na sramu, strahu in nevarnih oblikah navezanosti.

Ključne besede: teorija navezanosti, delo z ljudmi, relacijska perspektiva, sistem, varnost.

ESTABLISHMENT OF SAFE ATTACHMENT AS THE BASIS FOR WORK WITH INDIVIDUALS, COUPLES AND FAMILIES – ABSTRACT

Theory of attachment has radically changed the way we understand human relationships and work with people today. Understanding relationships as processes of mutual affect regulation has opened the door to a new generation of approaches to clinical work, prevention and education. Therapeutic research and practical work with clients show that providing relational safety, or a secure base, is a necessary precondition for working with vulnerable populations. In the article three fundamental shifts in our understanding of therapeutic and preventive work are presented and described with the help of examples of good practice. First, a child is dependent on adult caregivers for her/his emotional and physical well-being; second, parenting starts from the inside out, and third, family relationships are an intergenerational attachment-driven system. Designing effective interventions in cases of shame- and fear-based family systems requires paying special attention to this aspect of insecure attachment.

Keywords: attachment theory, clinical work, relational perspective, system, secure base.

UDK: 615.851

V prispevku se bomo osredotočili na vidike terapevtskega dela z družinami, starši in otroki, ki omogočajo vzpostavitev, razvoj in ohranjanje varnih odnosov pripadnosti. Z opiranjem na teorijo navezanosti in na oblike psihoterapije, ki izhajajo iz nje, bomo poskušali odgovoriti na vprašanje, kaj varni odnosi pomenijo v razvoju posameznika, družine in družbe ter

kakšne implikacije ima globinsko poznavanje in razumevanje odnosov za širši družbeni kontekst dela z ljudmi. Predstavili bomo terapevtska izhodišča in intervence, ki omogočajo oblikovanje ustreznih programov za delo z družinami v različnih razvojnih obdobjih, in v sklepnem delu prispevka opisali nekaj različnih oblik dela, ki smo jih razvili pri nas.

AS 3/2011

TEORIJA NAVEZANOSTI IN PSIHOTERAPIJA: DRUGAČNO POJMOVANJE OTROKA

Terapevtska in razvojna stroka sta se v prejšnjem stoletju kar nekaj desetletij ukvarjali z vprašanjem, kaj je jedro zdravega in čustveno bogatega razvoja posameznika. Ob tem sta prišli do spoznanja, da osebnostnega razvoja ni mogoče niti spodbuditi niti razumeti, ne da bi poudarili ključno vlogo varne navezanosti med otrokom in starši ter vlogo v odraslih odnosih pridobljene varne navezanosti, ki omogoča celotnemu družinskemu sistemu globinsko preoblikovanje notranjih nefunkcionalnih vzorcev

Odnos med materjo in otrokom v prvih treh letih življenja je ključen za zdrav čustveni razvoj otroka.

iskanja čustvene bližine in opore (Kobak, 1999). Ključne korake v smeri relacijskega in zlasti nenagonskega pojmovanja otrokovega razvoja je že v 50. letih naredil John Bowlby, angleški psihiater, utemeljitelj teorije navezanosti, in jih kasneje sistematično opisal v trilogiji »Attachment and Loss« (Bowlby, 1969, 1973, 1980). S sodobnimi

nevropsihološkimi raziskavami o organskem delovanju možganov so te ugotovitve dobile tudi naravoslovno podlago ter omogočile integracijo prej na videz razpršenih spoznanj različnih strok (psihoanalize, sistemske psihoterapije, razvojne psihologije, etologije, kibernetike).

Med teorijo navezanosti in psihoterapijo za starše in otroke obstajata torej podobnost in tesna zgodovinska povezanost. Prvič, obe poudarjata ključni pomen odnosa med materjo in otrokom v prvih treh letih življenja za zdrav čustveni razvoj otroka. Drugič, oba pristopa sta se uveljavila v 70. letih kot nadaljevanje psihoanalitičnega zdravljenja in psihoanalitičnih pojmovanj. Psihoterapija za starše in otroke je že sredi 60. let dobila močne teoretične in praktične spodbude, pri čemer imamo v mislih zlasti dela Bowlbyja, Winnicotta in Anne Freud. Teme in ideje teh sicer različnih avtorjev so si bile vendarle v grobem zelo podobne: otrok potrebuje varen odnos

s starši, odsotnost teh odnosov je za otroka škodljiva, škodljiv pa je za otroka lahko tudi vpliv, ki ga ima notranji svet staršev na njihov odnos do otroka. Pri vseh zasledimo temeljni premik od klasičnega psihoanalitičnega pristopa, v katerem so starši žrtve otrokovih agresivnih in erotičnih nagnjenj, k pojmovanju, da je otrok marsikdaj zgolj transferni objekt za projekcije staršev, ki izhajajo iz njihovega otroštva.

V ZDA ta prehod od klasične psihoanalitične drže do otroka k teoriji navezanosti najbolje poseblja delo Selme Fraiberg (1918–1981), ki je v 70. letih na univerzi v Michiganu razvila samostojni terapevtski program za pomoč staršem in otrokom. Pomembna novost v programu je bila navzočnost otroka na terapevtskih srečanjih, podprta z ugotovitvijo, da poročanje staršev o otroku ne more nadomestiti neposrednega opazovanja, pri katerem lahko terapevt opazi tudi tiste otrokove lastnosti, čustvene vsebine, oblike vedenja ali razvojne momente, ki bi jih starši nehote zakrili ali prikazali popačeno. Terapevt pri svojem delu izhaja iz spoznanja, da otrokov zdravi razvoj zavirajo podobe in občutja, ki izhajajo iz otroštva staršev in nimajo zveze z otrokovim trenutnim življenjem in doživljanjem: »Otrok je za starše le zastopnik oseb iz njihove preteklosti ali zastopnik nekega vidika v doživljanju sebe pri starših, ki je bil izrinjen ali zanikan.« (Fraiberg, 1980: 61.) Bistvena lastnost odnosov, kjer starši otroka dojemajo popačeno, je, da ga doživljajo kot čustveno veliko močnejšega in nasilnejšega, kot je v resnici, saj se jim ob otroku prebujajo občutja nemoči in strahu, ki so jih doživljali ob svojih starših. Otroka sicer zavestno in namerno ne doživljajo kot lastne starše, a se kljub temu nanj odzivajo povsem obrambno, tako da nanj usmerjajo jezo in bes, ki ju niso mogli pokazati svojim staršem. Iz tega popačenega dojemanja otroka, ko ta v očeh in doživljanju staršev naenkrat postane zelo močan vir številnih težav, ki jih imajo odrasli v svojih družinah in odnosih, je izhajalo tudi dolgotrajno psihoanalitično prepričanje, da otrok v civilizirani svet prepovedi in odpovedi

vnaša nevzdržna občutja in da so starši prve nemočne žrtve teh občutij.

Podobno kot je individualna psihoterapija dosegla presenetljive spremembe v psiholoških simptomih in destruktivnih vzorcih vedenja odraslih ljudi, ko so se ti lahko spominjali ključnih dogodkov iz svojih otroških let ter podoživeli z njimi povezano bolečino, strah, jezo in nemoč, je v 70. in 80. letih tudi psihoterapija za starše in otroke sprožila neverjetne spremembe v doživljanju otroka pri starših in posledično tudi spremembe v otrokovem vedenju. Starši so lahko na terapevtskih srečanjih svojo negotovost, preplavljenost s krivdo ali izbruhe besa in celo sovraštva do otroka povezali z lastnimi izkušnjami ob svojih starših ter svojemu otroku s tem omogočili, da ni bil več tarča pripisovanja te vloge in reaktivnega vedenja, ampak je bil deležen nove pozornosti, novoodkrite nežnosti in sočutja. Nemirni, umaknjeni ali jezni otrok se je spremenil v živahnega, zadovoljnega in ljubljenega. Starše je v tem procesu najbolj pomirilo spoznanje, da jih ima otrok iskreno rad in jih potrebuje. Na podlagi varnosti, ki jim jo daje ta notranji občutek, so lažje sprejeli, da je velik del problema nastal zato, ker so oni napačno dojemali otroka, k čemur so jih silili vzorci iz otroštva, ko so oni sami večkrat doživljali, da jih starši nimajo zares ali dovolj radi. Tako so svoj sedanji strah, jezo in nemoč ob tem, da jih otrok nima rad ali da jih zavrača in se vede kot »tiran«, prevedli v svoj nekdanji otroški strah, jezo in nemoč, ko

so doživljali, da so prepuščeni sami sebi, da nikomur ni mar zanje in da ne morejo narediti ničesar, da bi kaj spremenili in starše omehčali.

NA OTROKA USMERJENO STARŠEVSTVO ALI NOTRANJE STARŠEVSTVO

Terapevt pomaga staršem do bolj naklonjene in manj tesnobe držo do otroka s tem, da ustvari zanje čustveno varen in naklonjen prostor (Hughes, 2009). To stori tako, da najprej pri sebi poišče ustrezno držo do starševske patologije oziroma da omogoči staršem, da poiščejo vir stisk in tesnobe v svojem otroštvu in odraslosti ter prepoznajo, kateri del njihove notranjosti prebujajo njihov otrok s svojimi specifičnimi značilnostmi. Daniel Siegel v svojem delu »Parenting from the inside out« (2003) pravi, da vsak otrok v starših prebujajo tista čutenja, ki so zanje najtežja. Če torej terapija staršem pomaga ozaveštevati položaj in zdržati s temi čustvi ter jih povezati z njihovo preteklostjo, potem bo tudi njihovo soočanje z otrokovim vedenjem in spodbujanje zdravega razvoja steklo brez nepotrebnih stisk in pritiskov. To pa se lahko zgodi takrat, ko terapevt staršem najprej omogoči razumevanje otroka, in razumevanje tega, da globina in moč stiske, ki se jim prebujajo ob otroku, govori o njihovi sposobnosti reguliranja stresa in o starševstvu njihovih staršev. Pristop, ki temelji na zaupanju v starševsko ljubezen do otroka, ima za neposredni rezultat prav prebuditve ali oživitve te ljubeče držo pri starših. V zvezi s tem se pred terapevta postavlja naloga, da s pomočjo lastnega doživljanja najprej pri sebi prepozna ovire za naklonjenost do otroka in staršev, nato pa te ovire prevede v doživljajski svet staršev in poskuša skupaj z njimi prepoznati te ovire v odnosih v njihovih izvornih družinah. Izkušnja tega naklonjenega raziskovanja preteklosti deluje korektivno za vse vključene člane družine, saj se na tej poti izza strahu in jeze, ki sta dva normativna odgovora na neustrezno starševstvo, prebijejo na plan pristna skrb, razumevanje in

Ključno za spremembo držo staršev do otroka je bilo, da so premagali svojo trenutno frustracijo, kar se je zgodilo takrat, ko so lahko kljub nemoči sebe vendarle doživeli kot učinkovite dejavnike v vsakodnevnem odnosu z otrokom, še več, kot ključne in edine dejavnike, ki so ne samo potrebni in nujni, ampak celo zaželeni in ljubljeni (Erzar, Kompan Erzar, v tisku).

sočutje, ki so značilni za ustrezno starševstvo (Erzar in Kompan Erzar, v tisku).

Eno najtežjih čustvenih stanj, ki dostikrat postane vir stisk in težav starševstva, je osramočenost oziroma sram. Sram psihofiziološko pomeni tisto stanje organizma, ki se pojavi takrat, ko posameznik ob svoji iniciativi, dejanju, besedi, pogledu, drži doživi avtomatičen in neposreden odpor in neodobranje drugih. Ta odziv v telesu sproži vzbujenje parasimpatičnega živčevja, ki povzroči takojšnjo ustavitev vseh telesnih motoričnih aktivnosti in mlahavost telesa. Sram ima namreč funkcijo preprečevanja aktivnosti, ki bi ogrozile posameznikovo preživetje, tudi v socialnem smislu. Sram je tako neposredno povezan z iniciativo in je eden ključnih afektov, čutenj, ki omogoča regulacijo in preoblikovanje iniciativ, impulzov v socialno in fizično sprejemljive oziroma varne (Schore, 1994). Ključni preobrat v starševstvu torej nastopi takrat, ko starši prek obvladovanja svojih impulzov, ki jih v njih prebudi otrok (ko se počutijo osramočene, ker se je v trgovini vrgel na tla in kriči; ko jih je sram, ko pokaže jezik teti; ko potegne za žico in mu grozi, da bo nanj padel televizor ...), zmorejo ohraniti stik z otrokom in otroka zavarovati pred sovražnimi pogledi, fizičnimi poškodbami in pretirano izčrpanostjo. Ob tem pa sami začutijo ponos, moč in povezanost z otrokom, ki posledično umiri tudi njih (Kompan Erzar, Poljanec, 2010).

Ta preboj je praviloma povezan z občutjem sramu in osramočenosti, ki je v sedanjosti največkrat povezan s tem, da se starši počutijo nesposobne ali izpostavljene, ker so bili prisiljeni poiskati pomoč, ali ponižane, ker so bili »zasačeni« pri dejanjih, ki so sramotna. Korenine tega sramu pa segajo v njihove izkušnje navezovanja v otroštvu, v katerih je bila otrokova iniciativa pri iskanju opore in pomoči ustavljena s sramotenjem ali poniževanjem. Ko terapevt spodbuja starše k novi drži in razmišljanju o njihovih otroških izkušnjah, se v njih naravno prebudi odpor kot izraz jeze in protesta zoper tako sodelovanje in spodbuja-

nje iniciativnosti. Starši pri tem doživljajo, da so v sodelovanje prisiljeni oziroma da jim je ta situacija vsiljena, podobno kot jim je bilo nekoč vsiljeno sodelovanje z njihovimi starši, ki je bilo utemeljeno na ustrahovanju in prisili. Ta odpor terapevt premaga z razumevanjem in sprejemanjem jeze in protesta, s čimer da temu izrazu vso upravičenost. Zmanjšanju jeze praviloma sledi občutek izpostavljenosti ali sramu, se pravi globalno stanje brez zaščite, ki jo dajal bodisi strah bodisi jeza in odpor, pa tudi stanje, ki vodi nazaj v pasivnost in status quo. Od tod terapevtova previdnost in postopnost, kajti za sramom je občutljivi otroški občutek zase in za lastno učinkovitost (prim. stopnje doživljanja sebe in drugih) (Erzar, Kompan Erzar, v tisku). V splošnem lahko rečemo, da je preoblikovanje notranjega delovnega modela pri starših tesno povezano s tem, kako dejavni bodo v trenutkih popolne ranljivosti in izpostavljenosti, ki nastopijo v procesu terapije in ki jih bodo začutili tudi v svojem odnosu do otroka in partnerja.

Odpor do razumevanja otroka kot nekoga, ki je odvisen od staršev (in ne obratno, kakor je trdila psihoanaliza), je zelo pripomogel k temu, da je bila teorija navezanosti v terapevtskih vrstah razumljena kot obrobni pojav, kot parcialna teorija o nekem vidiku otrokovega razvoja, ki ne zadeva področja drugih, bolj odraslih motivacijskih sistemov, kot so spolnost, agresija ali moč. Poudarjanje varnosti se jim je zdelo z vidika kliničnega dela z odraslimi preozko, zato so imeli teorijo za akademsko, raziskovalno, ne pa za klinično uporabno. Šele postopoma sta se psihoanaliza in klinično delo z odraslimi odprla vplivom in idejam, ki jih je zagovarjala teorija navezanosti: upoštevanje navezanosti kot samostojnega motivacijskega sistema, pomen dejanskih življenjskih izkušenj in dogodkov, opazovanje vedenja in neverbalnih sporočil ter upoštevanje intersubjektivne narave nezavednih procesov. Pobudo pri razvijanju psihoanalitičnih smeri so v 80. in 90. letih prevzeli razvojno šolani raziskovalci, ki so

bili hkrati psihoanalitično formirani terapevti, denimo Joe Lichtenberg, Peter Fonagy, Robert Emde, Daniel Stern in Karlen Lyons-Ruth.

Ključna razlika na ravni terapevtske prakse se pojavi pri tem, kako je v obeh pristopih, analitičnem in navezanostnem, razumljena vloga terapevta. Stališče teorije navezanosti je, da terapevtova naklonjena in raziskovanju namenjena drža že v odnosu do staršev odpira možnost nove navezovalne strategije. Jedro te drže je varna regulacija strahu, jeze, sramu in iskanja bližine. Terapevt deluje kot varno izhodišče preiskovanja lastnega doživljanja v sedanjosti in preteklosti: to delo prebuja, kot smo videli, odpor, krivdo, izmikavanje kazni in osramočenost, toda ker terapevt ob tem ne išče varnosti zase, ampak še vedno deluje kot varno zatočišče, omogoča ponoven zagon preiskovanja in poskušanja. Nova iniciativnost staršev v odnosu do otroka je razumljena kot posledica te ponovno obujene iniciative v odnosu med terapevtom in starši. Ta iniciativa seveda ni brez ovir, saj je treba na poti preiskovanja jezo slej ko prej preusmeriti z otroka nazaj na lastne starše, kar nehote odpre problem lojalnosti in zvestobe. Terapevt tudi tu deluje kot varno zatočišče in varno izhodišče, kolikor omogoča staršem, da na podlagi nove naklonjene drže do otroka, do samih sebe in do njega kot terapevta nadaljujejo preiskovanje okoliščin lastnega otroštva. Ob tem je pomembno, da starši razumejo, da je bila njihova največkrat nekritična in čustveno neupravičena lojalnost do staršev v nekem obdobju njihovega razvoja in poslavljanja od doma vendarle upravičena, saj je bila edina možnost za ohranjanje vezi med njimi kot otroki in njihovimi starši. Še zlasti če vemo, da je podoba o starših kot popolnih in ljubečih skrbnikih toliko bolj močna in idealna, kolikor več je bilo v odnosu med njimi in otrokom izogibanja in zavračanja bližine. V tem smislu bi lahko rekli, da je bila stara lojalnost v izvorni družini staršev lojalnost brez sočutja in razumevanja, medtem ko je nova lojalnost do njihovega otroka in samih sebe zgrajena na sočutnem odnosu do otroške stiske.

Bistveni poudarki terapevtskega dela s starši z vidika teorije navezanosti so torej naslednji: pozornost se namenja procesom navezovanja v sedanji in izvorni družini ter njihovemu ovrednotenje s stališča otrokovih potreb; pozornost se namenja dejanskim otrokovim izkušnjam ločitve, izgub, zlorab, prikrajšanosti in zanemarjanja; pozornost se namenja opazljivim potezam otrokovega vedenja v odnosu do staršev, zlasti čustveni plati teh odnosov in tega vedenja v dejanski terapevtski situaciji »tu in zdaj«; pozornost se namenja povečanju materinske občutljivosti in odzivnosti; pozornost se namenja strategijam izmikavanja, izogibanja in minimaliziranja stiske ter drugim strategijam, ki delujejo kot obramba pred tesnobo, strahom ali navali jeze. V tem pogledu lahko rečemo, da je teorija navezanosti povsem na novo ovrednotila terapevtsko delo, ne le s starši in otroki, ampak posledično tudi z odraslimi.

PSIHOTERAPIJA DRUŽIN: DRUGAČNO DELO Z DRUŽINO

Če otroke razumemo kot odvisne in vzajemno povezane z odraslimi skrbniki, odrasle kot posameznike, ki jih povezujejo vzajemna regulacija čustvenih stanj in afektov, prek katere vzpostavljajo nove odnose varne navezanosti, ki je v svojem otroštvu niso mogli razviti, ter starše kot posameznike, ki ob otroku marsikdaj sploh prvič pridejo v stik s svojo notranjostjo, potem se nam odpre tudi dosti bolj kompleksna in razvejena čustvena podoba in razumevanje družine. Temeljne predpostavke družinske terapije, ki še ni eksplicitno vključevala teorije navezanosti, ob integraciji spoznanj o navezanosti dobijo precej globlji pomen. Zato so tudi intervence, ki jih taka drža omogoča, usmerjene hkrati v nevropsihološke zakonitosti delovanja možganov ter medosebno dinamiko odnosov v družini in vzdušje, ki ga družina kot celota ustvari v terapevtski pisarni (Kompan Erzar, 2008).

Zbližanje med teorijo navezanosti in kliničnim delom z družinami se je začelo v 80. letih prejšnjega stoletja v Ameriki, kar se je videlo v številnih programih za pomoč socialno ogroženim družinam in otrokom iz teh družin. Med te

programe sodi tudi tisti, ki ga je razvila Selma Fraiberg v Ann Arborju (Michigan), nadaljeval pa se je v San Franciscu z imenom Infant-Parent Program (IPP). Namenjen je bil socialno ogroženim družinam, za katere so bili značilni pomanjkanje izobrazbe pri starših, brezposelnost, stanovanjski problemi, duševne motnje, zloraba drog in nasilje bodisi v družini bodisi na ulici. Otroke so na terapijo napotile svetovalne in socialne službe, sodišča, bolnišnice, pediatri, patronažne službe ali nevladne organizacije (Erzar, Kompan Erzar, v tisku). V teh programih so najbolj napredovali otroci, pri katerih se je vključila vsa družina in je bila pripravljena sprejeti konkretne spremembe ter dodatne oblike zdravljenja, kadar je bilo potrebno (denimo zdravljenje alkoholizma, duševnih bolezni ...). Učinek se je torej pokazal pri vsej družini ali pa program dolgoročno ni dosegel zelenega uspeha niti pri otroku. Naslednja ugotovitev, ki je bila za tisti čas presenetljiva, je bila, da se proces sočutnega razumevanja in prepoznavanja potreb odvija vzporedno oziroma hkrati v odnosu med terapevtom in starši ter starši in otrokom. Torej ne glede na to, ali je šlo pri otroku za zaostanek v razvoju, depresivnost, ločitveno tesnobo, pretirane strahove, besne izpade, raztresenost, impulzivnost ali slabo obvladovanje vedenja, se je to vedenje spremenilo izključno takrat, ko je terapevtu uspelo zmanjšati stres pri starših. Zato je bilo treba družinsko terapijo in delo z otrokom nujno dopolniti tudi s terapijo staršev, torej z delom na partnerskem odnosu in na odnosu med staršema.

Druga veja se je lotila problematike tvegane materinstva in nasilja oziroma oblikovanja programov za otroke, ki so odraščali kot priče nasilja nad svojimi materami. Eden takih programov za otroke iz nasilnih družin, natančneje za otroke, ki so bili priče nasilnemu vedenju do svojih mater, imenovan Child Trauma Research Project ali CTRP, je nastal v San Franciscu. V Minnesoti pa so v začetku 90. let začeli izvajati preventivni program za matere, ki so rodile prvega otroka (Steps Toward Effective,

Enjoyable Parenting ali STEEP), in za bodoče matere iz revnih družin, ki so jih poleg zelo zgodnjega materinstva spremljale še druge težave: slaba izobrazba, socialna izoliranost, slabi odnosi z domačo družino (Erickson in drugi, 1992). Sodelujoči terapevti so ugotovili, da je bilo za mlade matere, ki so se vključile v program, zelo pomembno, da so se lahko navezale na eno osebo, kar je bistveno pripomoglo k večjemu občutku varnosti in zaupanju (Erzar, Kompan Erzar, v tisku).

Ob izvajanju teh programov se je spontano razvilo tudi sodelovanje različnih socialnovarstvenih in zdravstvenih služb. Tako so bili na primer v program za pomoč ogroženim družinam konec 80. let prejšnjega stoletja v New Yorku že vključeni tako socialni delavci kot psihoterapevti, psihiatri, defektologi, logopedi in psihologi. Namen je bila prilagojena pomoč družinam, ki ne zmorejo obiskovati različnih ustanov. Program je vključeval svetovanje na domu, pomoč pri vsakodnevni logistiki in uporabljanju socialnih storitev (Cicchetti in Toth, 1987). Taki programi se razvijajo tudi pri nas. Program zgodnjih intervenc v okviru MDDSZ od leta 2011 izvaja Frančiškanski družinski inštitut v Ljubljani.

Pomembno področje, ki sodi v ta sklop in izhaja neposredno iz razumevanja družinske dinamike kot dinamike, ki jo poganja mehanizem navezanosti, je delo z rejniškimi družinami. Otroci, ki so bili zaradi zlorabe ali zanamaranja nameščeni v rejniške družine, so bili v New Orleansu skupaj z rejniki in biološkimi starši vključeni v program, katerega cilj je bil iskanje najhitrejša poti do varne navezanosti za otroke do četrtega leta, sestavljen pa je bil iz obiskov na domu pri bioloških starših in rejnikih, iz ocene odnosa do otroka pri enih in drugih, poročanja sodiščem ter izdelave načrta pomoči (Larrieu in Zeanah, 2004). Temeljlil je na predpostavki, da otrok v odraslih praviloma prebudi starševsko držo in da umanjkanje te drže pomeni resno motnjo, ki terja terapevtsko obravnavo z vidika medgeneracijskega

prenosa navezovanja, pri čemer so dopustili možnost, da so vzroki tudi v otroku ali okolju oziroma da gre za kombinacijo več vzrokov. Pokazalo se je, da je varna navezanost lastnost odnosa in da ima lahko otrok z različnimi skrbniki različno kakovostne odnose. Skozi te programe se je kot zelo smiselno in utemeljeno pokazalo tudi vključevanje sodišč, saj so čustveno dobro pripravljene in soglasno dogovorjene rešitve močno olajšale sodne postopke. Postopoma so se razvili tudi učni centri za starše in rejnike, katerih cilj je bil, da prek razumevanja in poznavanja mehanizma navezanosti preoblikujejo dotedanje neuspešne poskuse sodelovanja in sporazumevanja med starši in otrokom. Ta cilj je bil dosežen s povečanjem občutka učinkovitosti pri starših in otroku, v prvi vrsti učinkovitosti v medsebojnih interakcijah, skupnem načrtovanju in pogajanju, nadalje s povečanjem odzivnosti pri starših ter večjim izražanjem lastnih čustvenih stanj pri otroku (Speltz, 1990).

Program Susan McDonough (1993) z imenom Interaction Guidance (IG) so razvili na Child Guidance Clinic v Los Angelesu in je namenjen družinam, ki načeloma ne iščejo terapevtske pomoči. Preusmeritev iz »zdravljenja« v »izobraževanje in ozaveščanje« je prek dekulpacije staršev povzročila, da je program dosegel širši spekter družin, predvsem družine, ki zaradi stigmatizacije ne iščejo pomoči. Program se začne kot skupno odkrivanje in raziskovanje otrokovega vedenja, z obiskom na domu, ki mu sledijo formalna srečanja s starši in otrokom v ustanovi. Na srečanjih, ki so posneta s kamero, se otrok igra sam ali s starši. Ti se med tem s terapevtom pogovarjajo o preteklem tednu ter si nato skupaj ogledajo posnetke in jih komentirajo. Cilj programa je spremeniti povezavo med vedenjem staršev do otroka in miselnimi procesi pri starših oziroma doživljanjem otroka, ki izhaja iz njihovega notranjega delovnega modela, s pomočjo katerega interpretirajo otrokovo vedenje. Na podlagi zaupnega stika s terapevtom starši

postopoma sprejmejo drugačno, ustrežnejšo in bolj sočutno razlago otrokovega vedenja in čustvovanja, kar pripelje do tega, da se na to vedenje tudi odzivajo drugače in bolj sočutno. Program je dokazano učinkovit za depresivne starše, starše, ki se upirajo drugim oblikam pomoči, starše z manjšimi kognitivnimi sposobnostmi in za starše otrok, ki imajo težave s spanjem, hranjenjem ali pretirano jokajo (Erzar, Kompan Erzar, v tisku).

V zadnjih treh letih je Katarina Kompan Erzar s sodelavkami na Frančiškanskem družinskem inštitutu v Ljubljani razvila program pomoči mladim materam, ki vsebuje osem dvournih srečanj za matere, ki so na porodniškem dopustu in lahko zato obiskujejo srečanja skupaj z otrokom. Cilj srečanj je razviti in okrepiti sposobnost mater za netesnobno prisotnost ob otroku in sočasno razpoložljivost za otrokove signale in potrebe. Pot do te sposobnosti vodi prek soočanja mater z lastnimi skrbmi in dilemami, zlasti v zvezi s partnerjem in njegovi odzivi na njeno materinstvo. Prav zato je v program vključeno tudi srečanje z očetmi oziroma možmi teh mater, kar po njihovih izjavah močno pripomore k zmanjšanju napetosti in večji varnosti v vsej družini. Voditeljice in sodelavke programa so ob tem ugotovile, da ustvarjanje varnega prostora za delovanje in vodenje skupine, ki je tako občutljiva za napetosti in vplive okolja, zahteva od njih samih tako predhodno kot sprotno ustvarjanje čustvene povezanosti in uglašenosti (Kompan Erzar, Poljanec, Simonič in Novšak, 2008).

Vsi programi, ki se opirajo na teorijo navezanosti, izhajajo iz načela, da mora biti terapevtska in starševska drža do otroka ne samo rahločutna in odzivna, ampak tudi primerna njegovi starosti, saj le tako pripomore k otrokovemu duševnemu zdravju ter čustvenemu, socialnemu in kognitivnemu razvoju. Kakršnekoli metode ali oblike pomoči, ki vsebujejo elemente prisile, kaznovanja in čustvenega izsiljevanja ali

*Varna navezanost
je lastnost odnosa.*

poskuse spreminjanja vedenja pri otroku, ki so letom neprimerni, ker vsebujejo napačen fizični stik, so s tega vidika stranpot, ker ne gradijo vzajemne čustvene povezanosti med terapevtom in otrokom, ne vzbujajo zaupanja in ne pospešujejo usklajenega sodelovanja.

SKLEP

Današnja spoznanja o družini in odnosih v družini bi lahko strnili v naslednje postavke: a) vsak živi sistem, tudi sistem odnosov v družini, je celota med seboj odvisnih in povezanih delov, ki so šibkejši od celote; vsak sistem

Vsak otrok potrebuje varen temelj.

je zgrajen iz podsistemov, ki jih ločijo meje ali razmejitve; vzorci vedenja v sistemu so krožni in nelinearni; sistemi se samouravnavajo in težijo k stabilnosti; b) otrok je najšibkejši člen družinskega sistema, ker se zgolj odziva na dogajanje v drugih delih sistema; otrok ni sedež nagonskih impulzov; c) odnosi so vzajemni, kar pomeni, da en član sistema ne more vplivati na drugega, ne da bi drugi vplival na prvega; v teoriji navezanosti to pomeni, da otrok ne more razviti sistema navezovanja, če ne sproži v skrbniku vzajemnega odzivanja njegovega starševskega sistema; d) regulacija afekta, ki jo teorija navezanosti opazuje v diadi, je v svojem jedru sistemska; ker se navezovalne potrebe prebujajo hkrati pri vseh družinskih članih, ali, drugače rečeno, ker te potrebe prebudijo v odraslih reakcije, ki imajo ozadje v navezovalnih izkušnjah v izvorni družini, je navezanost tipično sistemski in medgeneracijski pojav; regulacija afekta, ki spremlja navezovalno vedenje, se odvija za vse člane sočasno, kar je še posebno očitno v manj funkcionalnih družinah, kjer člani zaradi podobnih izkušenj doživljajo podobno stisko in je drug drugemu ne morejo olajšati, kar jih potegne v vrtnec obtoževanj in jeze.

Opazovanje in sočutna obravnava otroške nemoci in stiske sta bila glavni vir razvoja teo-

rije navezanosti. Otroško trpljenje nas vedno znova opominja, da smo odrasli tukaj zato, da na to stisko damo ustrezen odgovor, torej, da najprej ustavimo nasilje in zlorabo, izoblikujemo tolažbo, poiščemo vir stiske in zagotovimo okolje, v katerem bo ta vir lahko preoblikovan in ustrezno zamejen. Naslednji korak je vzpostavitev varnih sistemov pomoči, ki bodo lahko delovali kot varno zavetje in trdno izhodišče za posameznikov zdravi razvoj. Z besedami Johna Bowlbyja iz njegovega dela »A secure base« bi povzeli, da vsak otrok potrebuje varen temelj, na katerem bo zmozel izoblikovati močan in učinkovit način soočanja z izzivi razvoja in način regulacije stresa, ki mu bo omogočal povezovanje z varnimi drugimi na varen način (Bowlby, 1988).

LITERATURA

- Bowlby, J. (1969). *Attachment, vol. 1 of Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Separation: anxiety and anger, vol. 2 of Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: sadness and depression, vol. 3 of Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. London: Basic Books.
- Cicchetti, D., Toth, S. L. (1987). »The application of a transactional risk model to intervention with multi-risk maltreating families«. *Zero to Three*, 1–8.
- Erickson, M. F., Korfmacher, J., in Egeland, B. (1992). »Attachments past and present: Implications for therapeutic intervention with mother-infant dyads«. *Development and Psychopathology*, 4, 495–507.
- Erzar, T., Kompan Erzar, K. (v tisku). *Teorija navezanosti*. Celje: Mohorjeva družba.
- Fraiberg, S. (1967). »The origins of human bonds«. *Commentary*, 44: 47–57.
- Fraiberg, S. (1980). *Clinical studies in infant mental health: The first year of life*. New York: Basic Books.
- Hughes, D. (2008). *Attachment-focused Family Therapy*. New York: Norton.
- Kobak, B. R., in Sceery, A. (1988). »Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and perceptions of self and others«. *Child Development*, 59: 135–146.

- Kompan Erzar, K. (2008). *Ljubezen umije spomin*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kompan Erzar, K., Poljanec, A. (2010). *Rahločutnost do otrok*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kompan Erzar, K., Poljanec, A., Simonič, B., Novšak, R. (2008). »The Young Mother's Group«. *Illinois child welfare Journal*, 1.
- Laarrieu, J. A., Zeanah, C. H. (2004). »Treating infant-parent relationships in the context of maltreatment: An integrated, systems approach«. V: A. Sameroff, S. McDonough in K. Rosenblum (ur.), *Treating parent-infant relationship problems*. New York: Guilford Press.
- McDonough, S. C. (1993). Interaction guidance: »Understanding and treating early infant-caregiver relationship disturbances«. V: Charles H. Zeanah (ur.), *Handbook of infant mental health*. New York: Guilford Press.
- Schore, A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self*. Hillsdale: Erlbaum.
- Siegel, D. 2003. *The developing mind*. New York: Guilford press.
- Speltz, M. L. (1990). »The treatment of preschool conduct problems: An integration of behavioral and attachment constructs«. V: M. Greenberg, D. Cicchetti in M. Cummings (ur.), *Attachment in the preschool years: Theory, Research and Intervention*. Chicago: University of Chicago Press.

RAZISKOVANJE KOMPLEKSNIH UPRAVLJAVSKIH PROBLEMOM – PRIMER VREDNOTENJA POLITIK

POVZETEK

Spoznanje, da je družba postala kompleksna, pomeni, da resnica o družbenih zadevah kot o tem, kaj je skupno dobro ali kako uspešno je njegovo doseganje, ni več ena sama, tista na oblasti, ampak o pomembnih stvareh obstaja več dobro utemeljenih in enako veljavnih resnic. Zadeve iz domene javnega upravljanja so kompleksne, zato različni pogledi nimajo skupnega imenovalca in jih je treba obravnavati kot nesomerne oziroma globoke in nepremostljive. Družbene pojave je zato treba proučevati v zlatem rezu njihove dvojnosti, razpenjajoči se med razlago primarnih pomenov, ki so za sistem konstitutivni, vendar na nesomeren in razdvajajoč način, in razlago sekundarnih pomenov, ki edini podajajo celovit pogled na vrednoteni pojav, vendar le v vsebinah, ki za nikogar niso bistvene.

Ključne besede: javno upravljanje, vrednotenje, kompleksnost, nesomernost.

RESEARCH IN COMPLEX MANAGEMENT ISSUES – A CASE OF POLICY ASSESSMENT – ABSTRACT

Recognising that the society has become complex means that there does not exist a single truth – i.e. the official truth of those in power - about social issues, such as identification of public interest or policy effectiveness; there exists a variety of well-founded and equally valid truths. Public affairs management is complex; therefore, different views do not have a common denominator and should be regarded as incommensurable. This means that it is necessary to examine social phenomena in their duality, by means of an interpretation of the primary meanings, which are constitutive of the system as a whole - although in a greatly divisive manner, as well as an interpretation of the secondary meanings, the only meanings that yield a holistic view of the evaluated social phenomenon, if only with regard to the issues that are inessential in their character.

Keywords: public management, evaluation, complexity, incommensurability.

UDK: 33.021

Spoznanje, da je družba postala kompleksna, pomeni, da resnica o družbenih zadevah kot o tem, kaj je skupno dobro, ali o tem, kaj naj bodo prednostne naloge javnih politik in kako uspešno se te izpolnjujejo, ni več ena sama, tista na oblasti, ampak o pomembnih stvareh obstaja več dobro utemeljenih in enako veljavnih resnic. Družba je v razumevanju same sebe, v ocenah svojega stanja in perspektiv, razpadla na nekompatibilne poglede svojih avtonomnih podsistemov. Zahteve po avtonomiji so proizvod naraščanja medsebojne soodvisnosti zaradi tržne liberalizacije in tehnoloških sprememb, ki ogroža družbeno različnost. Z novoosvojeno

avtonomijo na ravni podsistemov so politične skupnosti v svojem centru razpadle in kot celote ne znajo več razmišljati celostno in tako razkrojene ne zmorejo doseči soglasja o skupno pomembnih stvareh. Na to brezizhodnost se odziva umevanje, da narava resnice o družbenih dejstvih ni več enovita, ampak je postala kompleksna. Potrebna je drugačna doktrina javnega upravljanja in vrednotenja njegovih učinkov, ki bo zagotavljala družbeno enovitost in hkrati ohranjala izhodiščno družbeno različnost.

Ugotavljanje resnice o družbenih zadevah se odvija globoko v senci naših vnaprejšnjih predstav o njeni naravi. Tem bolj, ker družba ni

inertni objekt narave, ampak je politični konstrukt. Povezava med izhodiščnimi predstavami o tem, kakšna je narava družbene realnosti, na eni strani in ugotovitvami resničnega stanja stvari na drugi je pri raziskovanju in posebej pri vrednotenju družbenih pojavov pogosto prezrta, ni pa nikoli odsotna. Način razmišljanja o družbenih zadevah je danes poenostavljen, ker je priklenjen na predpostavko, da je narava resnice enostavna, torej, da je enovita in objektivno spoznavna po enem in istem znanstvenem postopku, najprej z redukcijo objektov proučevanja na elementarne zadeve in nato z determinističnim ugotavljanjem njihovih enosmernih vzročno-posledičnih povezav. Takšna je podlaga razmišljanja, ki jo uporabljata najbolj konservativni instituciji sodobnih družb, država in trg. A njuno v družbeno normo povzdignjeno enoumje proizvaja etično pristranske rezultate in zatira razvoj različnosti, ki je preživetveni pogoj porajajoče se družbene kompleksnosti. Politika, pod tem pojmom zajemamo aktivnosti, ki spremljajo pripravo predpisov, proračunov, programov in planov, se – posedujoč relikvije konvencionalne oziroma »normalne znanosti« (Ravetz, 1999) – oklepa prepričanja, da je cilje splošnega napredka in notranjo povezanost skupnosti mogoče uresničiti zgolj po njeni lastni podobi. To seveda pomeni z uporabo klasičnega znanstvenega postopka enostavnega analitičnega zaznavanja problemov, na podlagi katerega so pripravljani dobro pretehtani politični načrti, ki jih je treba v skupno dobro le dosledno uresničiti. Tak, za današnje razmere naiven recept je dokaj dobro deloval, dokler se niso razmere tako spremenile. Dolej uveljavljene upravljavske in evalvacijske prakse torej niso nujno nezadostne, ker bi bile same po sebi slabe za namene, ki so jim bile prvotno namenjene.

Zdaj prevladujoča doktrina javnega upravljanja je bila razvita v zasebnem sektorju za povsem drugačne in predvsem enostavnejše izzive, kot danes čakajo javno upravljanje. Zasebni sektor zasleduje samo en glavni cilj, ki so mu vsi

drugi podrejeni. Javni sektor pa ima več enako pomembnih glavnih ciljev, ki so v medsebojnem sporu, ker jih ne vrednotimo enotno v istem okviru racionalnosti, ampak je teh okvirov več in so med sabo različni. Od tod izhaja tudi trditev, da je doseganje ciljev v zasebnem sektorju načeloma enostavno, v javnem pa kompleksno. Posledica obravnave izzivov javnih politik z izhodišč, ki jih narekuje iz zasebnega sektorja uvožena upravljavska doktrina, je njihovo popačenje. Ker vlade s svojim delovanjem obravnavajo popačene javne probleme namesto resničnih, so njihovi ukrepi marsikdaj škodljivi in sami postajajo vir težav, ko država vse več vitalne energije družbe porabi za vzdrževanje sebe in svoje ozke, s kompleksno naravo družbene realnosti skregane miselnosti. Z uvoženo upravljavsko miselnostjo zaslepljena doktrina javnega upravljanja vpliva na kakovost vrednotenja učinkov politik, ki je integralna sestavina njihovega »ciklusa« in se tako neizogibno odvíja globoko v senci te doktrinarne mentalitete, zato je vseskozi tudi vrednotenje politik samo zaslepljeno s poenostavljeno zoženim načinom razmišljanja. Tako bi bilo treba družbene dileme in sploh vse zadeve iz domene javnega upravljanja za začetek najprej pravilno zastaviti. V našem primeru to pomeni, da jih je treba opredeliti kot *kompleksne*. Horizontalna kompleksnost se tiče tega, da imajo družbeni akterji legitimne, vendar na moč različne vizije o tem, kaj je dobro za skupnost kot celoto. Primer je nasprotje med gospodarskimi, socialnimi ali ekološkimi vizijami družbenega napredka. Vertikalna os kompleksnosti pomeni, da tudi med kolektivnim in individualnim nivojem presoje o družbenih zadevah obstaja prepad, ki razveljavlja vsak poskus ugotavljanja družbenih pomenov s seštevanjem lastnosti individualnih pomenov, kot tudi vsak obraten poskus umevati težnje posameznikov z dezagregiranjem makroskopsko pridobljenih opažanj. Nasprotno,

Narava resnice o družbenih dejstvih ni več enovita, postala je kompleksna.

osvojiti je treba večnivojsko razumevanje javnih zadev, kar pomeni, da bi jih morali vrednotiti tako na mikro ravni oziroma lokalno kot na makro ravni oziroma strateško, pridobljene ugotovitve so enako veljavne, vendar medsebojno nasprotujoče. Horizontalno in vertikalno izražene razlike so nepremostljive, ker so izražene kot opredelitev njihovih nosilcev do nečesa, kar ima zanje univerzalen pomen. Zato različni pogledi ne morejo imeti skupnega imenovalca in jih je treba obravnavati kot *nesomerne* oziroma globoke in nepremostljive.

Nesomernost se nanaša na relacijo, ki se ne tiče le tega, kar je res, ampak ima zveze tudi z ugotavljanjem dobrega. V družbenih zadevah sta resnica in dobro prepletena. Za urejanje družbenih zadev je nedvomno pomembno vedeti, kaj je »res«, da se ubranimo zablod, pomembno je upoštevati tudi, kar je »prav« oziroma v skladu s predpisi, saj družba obstaja s pogodbo med njenimi člani, ki uokvirja njeno notranjo stvarnost. Nazadnje je za urejanje družbenih zadev pomembno tudi, kaj je »dobro«, ker je uresničevanje dobrega najvišji smisel življenja. Čeprav so prepleteni, so na polju globokih družbenih opozicij izzivi za iskalca resnice, pravice in dobrega neprimerljivo drugačni. Znanstvenik je tako obsojen na življenje v neodpravljenem pomanjkanju svoje vednosti o objektih realnosti. Iskalec resnice živi v svetu pomanjkanja, iskalec skupnega dobra pa nasprotno živi v svetu družbene kompleksnosti, ki mu vladajo pravila obilja – obilja prizadevanj za skupno dobro, obilja sočasno veljavnih resnic in pluralnih vrednot. In kar je potem v družbi prepoznano kot resnično, ni nujno tudi prav in dobro. Kot takrat, ko je eksistenčni minimum dohodka (vidik resnice) določen pod mejo revščine (normativni vidik), kar v skupnosti reproducira materialne pogoje bednega življenja (vidik dobrega). Tako sta v rokah nosilcev javnih politik resnica in pravica včasih naravnani proti temu, kar v družbi prepoznavamo kot pogoje vzdrževanja skupnega dobra. Skupno dobro je šele ekstrakt tega, kar je res in prav, zato moramo te pojme, ugnezdene

drug v drugega, obravnavati v ustreznem zaporedju. Resnica in pravila pri razlagi družbenih zadev dajejo le okvir za obravnavo, pomensko pa ga napolni šele nepristransko ovrednotenje zadev z vseh nesomernih vidikov. Proizvodi znanosti in prava so torej predhodni kompleksnemu vrednotenju družbenih zadev in so le njegova nepogrešljiva orodja.

Prehod od poenostavljene h kompleksni praksi javnega upravljanja se ne more zgoditi načrtno, ampak je lahko samo spontan. Zagotoviti je treba, da bodo kompleksne javne zadeve obravnavane na kompleksen način. To bo možno takoj, ko bodo v javni areni k besedi pripuščeni vsi legitimni, četudi globoko nasprotujoči si pogledi. Šele s sodelovanjem raznorodnih javnosti se družbene dileme v javnem upravljanju zastavijo takšne, kakršne so res, torej kot kompleksne. V tem primeru sodelovanje javnosti, poudarimo, ni več pomembno (le) za podeljevanje legitimnosti odgovornim pri njihovem samostojnem sprejemanju odločitev, ampak je predvsem pogoj, da so lahko javne zadeve sploh pravilno razumljene. Ustrezen odziv odgovornih v javnem upravljanju na kompleksnost javnih dilem je torej najprej zagotoviti povečanje, ne zmanjšanje kompleksnosti javnega upravljanja.

Takoj se vprašamo, kako potem praktično obvladati naraščajočo kompleksnost javnega upravljanja. A to je kot zgolj izvedbeno vprašanje drugotnega pomena. Zmogljivosti našega dožemanja zapletene realnosti so seveda omejene. Zmogljivosti javnega upravljanja pa tudi, zato je treba kompleksne javne probleme vendarle poenostaviti, da se sploh zmoremo ukvarjati z njimi. Ključno pri tem pa je, *da so kompleksne zadeve poenostavljene na kompleksen način, ne da so obravnavane, kot da bi bile enostavne v svojem bistvu.*

Uporaben primer za ponazoritev pomena te razlike je reševanje agregacijskega problema, ki se nanaša na težavnost sinteze fragmentarne evidence, zbrane v analizi nekega kompleksnega družbenega pojava za potrebe njegovega celovitega ovrednotenja. Prevladujoči pristopi k vrednotenju se sintezi gradiva bodisi povsem izognejo in svoje ugotovitve podajo le s pomočjo deskriptivne razlage fragmentarne evidence bodisi se obrnejo v drugo skrajnost, da vso zbrano evidenco vržejo v en koš in vse zbrano raznorodno gradivo o proučevanem kompleksnem pojavu prevedejo na skupni imenovalac, izražen v denarju, koristnosti, sreči ali celo v neimenovanih številih. Za način sinteze, ki zahteva, da se najprej določi enotni skupni imenovalac, lahko rečemo, da je enostaven in ne upošteva kompleksne narave družbenih pojavov, ki je ravno v tem, da enotni skupni imenovalac zanje ne obstaja.

Tako se morajo metodologi družbenega raziskovanja vprašati – za vrednotenje politik je to eno ključnih vprašanj –, kako sploh opraviti agregacijo mnogovrstnega gradiva z namenom njegove sinteze, tako da bo na višji pomenski ravni množica nepomembnih podrobnosti odmišljena, ohranjene pa bodo ostale vse ključne distinkcije in ločeno izražene vse nesomerne pomenske razlike, ki družbene pojave delajo kompleksne. *Benthamova* zahteva,¹ naj si politiki prizadevajo za maksimiranje sreče za vse in vsakogar, ni uresničljiva, če je mišljena na enem in istem ter za vse enako veljavnem skupnem imenovalcu sestavin sreče. Ker ima javno upravljanje v resnici opravljanje z več enako veljavnimi, a načeloma kontradiktornimi izhodišči presoj njegove uspešnosti, je sintezo ocenjenih posamičnih prispevkov ukrepov k blaginji mogoče opraviti le delno in ločeno, samo za vsak vidik presoje posebej. Možno je opraviti le parcialno sintezo evalvacijskega gradiva s pomočjo ločenih in nekompatibilnih skupnih imenovalcev, ker le to omogoča pri sintezi ločeno prikazati že izhodiščno nesomerno izražene razlike v zvezi z doseganjem ali uživanjem »sreče«. To seveda

še ne reši agregacijskega problema, ampak ga le pravilno zastavi, ko zagotovi, da bodo s sintezo vrednotne razlike obravnavane ločeno. Sinteza »po kosih« je samo delna in opravljena le do te mere, da se izoblikujejo tri glavne opozicije do družbene zadeve, ki je predmet spoznavanja, odločanja ali konkretno vrednotenja (ravno tri zato, da ostane kompleksnost zadeve ponazorjena kar se da poenostavljeno). Ko so tako v horizontalni dimenziji kompleksnosti identificirane glavne osi opozicij do vrednotene zadeve, so ocenjeni vplivi ukrepov s tem obenem že zarisani v navzkrižnih relacijah Leontjeve input-output matrike, ki pokažejo, kako posamezne skupine ukrepov vplivajo na področja zanimanja ali delovanja drugih skupin ukrepov in obratno. Skozi takšno mrežno oziroma matrično organizacijo ocenjenih opozicijskih relacij se na nediagonalnih poljih matrike izluščijo sekundarne (navzkrižne) povezave med učinki ukrepov in šele te so podlaga končne sinteze evalvacijskega gradiva, ki pa ni več aditivna (kot v prvem koraku), ampak je korelativna oziroma presečna. Možna je le zato, ker tisto, kar je njen predmet, ni izraženo kategorično enoumno, ampak vsebuje elemente vsaj dveh kategoričnih opredelitev. V drugem koraku se torej tisto, *kar o obravnavani javni dilemi lahko povemo sintezno, torej celostno, porodi kot plod vrednotenja zadev, ki za nikogar izmed vpletenih v tri temeljne opozicije niso bistvene*, saj se nanašajo na vprašanja, ki so za vse sodelujoče sekundarnega pomena.

Rezultat prvega koraka evalvacijske sinteze s parcialno agregacijo je ocena vplivov ukrepov vrednotene politike na vse različne izraze tega, kar se razume kot dobro, rezultat drugega koraka pa je drugačen. Z njim se oceni povezanost med izhodiščno diferenciranimi vidiki vrednotenja. Sintezno poenostavljanje kompleksnosti je razmeroma preprost postopek, opravljen po poti dvostopenjske metodologije. Takšen postopek je uporaben, ker zmore iz kontradiktornih izhodišč proizvesti kohezivne pomene na višji ravni veljavnosti, zato je pomemben za vrednotenje na globo-

kih razlikah vrednot utemeljenih kompleksnih družbenih zadev.

Za končno oceno vrednotenja učinkov politike je pomemben predvsem drugi korak sinteze, ki v ospredje postavi sekundarne učinke politik na »druge«. V šele porajajočih se pristopih k vrednotenju perspektiva drugega postaja vodilo ocenjevanja učinkov politik. To pomeni zahtevo po spoznavanju družbe *prek drugih, ki izhajajo iz drugačnih okvirov razlage realnosti*. To pa je naš prvi razlog, ki utemelji, zakaj je vrednotenje učinkov politik smiselno in logično problematizirati ravno s stališča širše javnosti kot orodja za krepitev »sociabilnosti splošne javnosti« (s parafrazo na Rusovo »sociabilnost države«) in zlasti vseh tistih, ki se za vrednotenje politik zanimajo le postransko, ko se s tem srečujejo občasno pri zasledovanju nekih drugih hotenj.

Odkritje ključnosti sekundarnih pojavov za celostno razlago kompleksnih družbenih zadev sicer odločno prehitava ambicije prevladujočih praks vrednotenja, a na tem mestu seveda ni izvirno. Že Demsetz (1969, v Schnellenbach, 2005) trdi, da mora biti takrat, kadar ne moremo opredeliti optimalnega vladnega ravnanja, merilo ocenjevanja posameznega vladnega ukrepa drug vladni ukrep, njuna skladnost ali sinergija, ne stanje nirvane, ki ga predpostavlja načrt konkretnega ukrepa. S stališča celotne družbe v normalnih razmerah nobena politika ne more biti primarna za vse, ampak vsakič le za manjšino – za konkretnega odgovornega nosilca ukrepa in za tiste, na katere neposredno učinkuje. Na ravni družbe kot celote pa velika večina populacije veliko večino učinkov vseh politik občuti le v obliki posrednih oziroma sekundarnih učinkov. Zato bolj ko družbe postajajo kompleksne, bolj morajo nosilci politik poleg skrbi za uresničevanje svojih primarnih ciljev upoštevati še posledice teh prizadevanj za »druge« in njihove možnosti uresničevanja njihovih primarnih hotenj, ki so nemalokrat nasprotna primarnim hotenjem »prvih«. Tako je ravno razlikovanje med pri-

marnimi in sekundarnimi vsebinami pogoj nepopačene razlage kompleksnega družbenega pojava, tako da se na eni strani ohranja izhodiščna razklanost temeljnih vrednot in na drugi zagotavlja celosten pogled, ki je v tem primeru potem lahko zgrajen le heterogeno. Pomen sekundarnega učinkovanja za razlago družbenih procesov je bil že davno docela razviden Adamu Smithu (1723–1790), ki to izrazi s konceptom skrite roke trga, ki tržne procese ureja za našimi hrbti, ne da bi si kdo za to posebej načrtno prizadeval. Tudi v Hayekovi teoriji spontanega razširjanja reda in pri ekonomskih evolucionistih nasploh (Veblen, Schumpeter, Dopfer ...) so sekundarne interakcije ključne za pojasnjevanje kompleksnih družbenih procesov. Vir reda pri Hayeku je posledica ovrednotenja tihega znanja, ki je za posameznike samo po sebi neuporabno in dobi smisel šele v interakciji z drugimi. Že mnogo pred njim je škotski filozof David Hume (1711–1776) zapisal, da tisto, kar lahko šteje kot javna korist, ni proizvod racionalnega računa, blaginja skupnosti tako ni dosežena s prebujenjem strasti do ustvarjanja javnih dobrin, ampak posredno, s prebujenjem strasti posameznikov do podjetnosti, umetnosti in ugodja (v Barry, 1982). Hayek pravi, da so naše namere in naša dejanja eno, njihov širši učinek pa nekaj povsem drugega. Javna blaginja in skupno dobro ni neposredna materializacija naporov politikov, to prepričanje je le sad njihove »usodne domišljavosti« (Hayek, 1992). Blaginja je zgolj koincidenca učinkov, ki so kombinirana posledica delovanj in nedelovanj vlade in vseh drugih, ki na to vplivajo. Če bi ljudje počeli zgolj to, kar mislijo, da počnejo, ne bi potrebovali družbene znanosti, saj bi za poznavanje družbenih procesov zadoščalo že razkritje hotenj posameznikov. Zato so za Hayeka in Popperja nehotene posledice delovanja temeljni predmet zanimanja družbenih znanosti in še več, so pogoj za samo možnost znanstvenega razumevanja družbe in motor družbene evolucije (Vernon, 1976). Kar se za neko vednost

zdi zunanje, torej drugotnega pomena (namreč vpliv na druge), se ob konkretnější analizi pokaže kot ključna točka, ki se drži bistva samega (Althusser, v Levačič, 2009).

Zaradi razvidnega prekrivanja dveh razlag pomena sekundarnih procesov ali pomenov, evolutivne in kompleksne, je treba takoj poudariti tudi pomembno razliko. Evolutivne razlage so v celoti pojasnjene s sekundarnimi procesi, to pa ni zadostno za razlago družbene kompleksnosti. Slednja zahteva nekaj bistveno več. Redukcija razlage družbenih zadev le na sekundarne pomene ni zadostna, in da bi se tega spomnili, se moramo vrniti na začetek, k spoznanju, da družbena kompleksnost vendarle temelji na nepremostljivih razlikah, ki jih ustvarjajo kategorialno izražene nesomerne opredelitve. To klasični evolucionisti v posploševanju pomena posrednih učinkov in z zavračanjem pomena načrtnih prizadevanj osebkov družbene evolucije v zvezi z njihovo kolektivno usodo kar odmislijo. Razlaga je nezadostna, ker družbenih procesov ni mogoče pojasniti brez upoštevanja izrazitih diskontinuitet, nepremostljivih prepadov, ki jih povzroča nesomernost vrednot, ker družba ni samostan, spokojen kraj, iz katerega so izgnane vse velike dileme in globoka nasprotja. Prav nasprotno. Po mnenju systemskega teoretika in nobelovca Herberta Simona (1969) družb brez globokih nasprotij, ki so, kakršna so, nedvomno načrtna in zavestna, ne naravno nujna niti spontana, ne bi bilo, vsaj ne na tako visoki ravni kompleksnosti, kot obstajajo danes, če se navznoter ne bi organizirale kot diskontinuite avtonomnih podsistemov, povezanih zgolj z obrobniimi preseki.

Kot je za razmere družbene kompleksnosti pokazal primer dvostopenjskega reševanja agregacijskega problema pri vrednotenju politik, mora razlaga kompleksnega družbenega pojava enako resno upoštevati tako *veliko število majhnih ujemanj* (sekundarni vidik) kot *majhno število velikih nasprotij* (primarni vidik), da lahko kompleksen pojav obravnava nepopačeno. Spoznanje,

da je treba družbene pojave obravnavati kompleksno, preprosto pomeni, da jih je treba poenostavljati v zlatem rezu njihove dvojnosti, razpenjajoči se *med razlago primarnih pomenov, ki so za sistem konstitutivni, vendar na nesomeren in s tem le na globoko razdvajajoč način, in razlago sekundarnih pomenov, ki edini presečno omogočajo celovit pogled na vrednoteni pojav, vendar le v vsebinah, ki za nikogar niso bistvene*. Primarne vsebine so potem kot neke vrste stebri, ki razlago kompleksnega družbenega pojava, vzemimo vrednoteno politiko, držijo pokonci (njeni smotri), a je ne integrirajo, medtem ko so presečne oziroma sekundarne vsebine tiste, ki politiko držijo skupaj, ko njene sestavine povezujejo v horizontalni smeri.

Teoretična zahteva po neizključevanju drugih oziroma po ključnem pomenu sekundarnih ugotovitev vrednotenja učinkov kompleksnih politik se ne postavlja izolirano, temveč dosledno v navezavi z načelom nesomernosti družbenih zadev. Primarno in sekundarno sta pri razlagi kompleksnih zadev nerazdvojno povezana. Ravno zato, ker smo se v kolektivnih zadevah nasproti drugih uzrli v perspektivi nesomernih avtonomij, moramo zdaj o kolektivnih zadevah presojati neizključevalno oziroma sredinsko s posredovanjem perspektiv »drugega«, če hočemo kot avtonomije še ostati dovolj trdno povezani v širšo skupnost, kot je denimo narod. Razvoj družbene kompleksnosti je preprosto povezan s hkratnim napredkom medsebojne soodvisnosti v vsebinah, ki so šibko povezane, in neodvisnosti v vsebinah, ki se le v načelnih zadevah vzpostavijo kot močno in strogo povezane.

Javne zadeve je treba v razmerah družbene kompleksnosti obravnavati pluralno, kar konkretno pomeni tako s stališča šibkih ujemanj kot strogih nasprotij. Granovetter (1983) analogno gradi svojo teorijo na razliki med močnimi in šibkimi vezmi skupnosti. Zanj so šibke

*Javna blaginja
ni neposredna
materializacija
naporov politikov.*

vezi temeljnega pomena za družbeno kohezijo v razmerah, ko je družba razklana v izhodišču. Če bi bile vse povezave v sistemu šibke, kot predvideva Hayekova teorija, bi bil sistem nestabilen, njegova identiteta pa nejasna. Če pa bi bile vse povezave močne, kot recimo v družini, klubu, med prijatelji ali kot velja za vse druge primere, ko je neka skupnost utemeljena s sklicevanjem na isti skupni imenovalec (vero, nacionalnost, znanost, ideologijo), tedaj bi bila družba notranje popolnoma razklana in se nikoli ne bi zmoгла vzpostaviti kot koherenca. Kompleksno razumevanje družbenih pojavov torej ne zahteva opustiti primarne pomene v prid sekundarnim niti nasprotno, ampak zahteva pretehtati, kako povezano razložiti pojave s stališča močnih kot šibkih vezi oziroma s stališča globokih opozicij in majhnih ujemanj.

Ta dvojnost na področju vrednotenja navaja na nivojsko ureditev sožitja med miselno perspektivo enostavnosti in kompleksnosti. Kompleksen način razmišljanja nikakor ne odpravlja enostavnega načina mišljenja, ampak ga samo pooblašča za ukvarjanje z enostavnimi vprašanji. Ta se zastavljajo bodisi na mikroskopski ravni posamičnih zanimanj in empiričnih izkušenj bodisi ločeno na makroskopski ravni sistema kot pomenske celote. Družbeni procesi se odvijajo tako na mikro kot na makro ravni, toda opisi procesov na teh dveh ravneh niso neposredno povezljivi. Mikroskopske zadeve se razložijo mikroskopsko, makroskopske makroskopsko in v obeh primerih je uporabljen enovit, nekako enostaven način razmišljanja. Oba (eno)nivojska vidika razlage družbenih zadev sta na svojem področju enako veljavna, povezano pa sta lahko razložena šele z neke tretje, vmesne oziroma mezoskopske ravni (Dopfer in dr., 2004), ki ima lastnosti obeh. Mezoraven je tam, kjer empirično trči s konceptualnim in individualno s kolektivnim. Na mezoravni se »poraja substrat družbenega« (Goldspink, 2000), tam delujejo institucije, na njej se porajajo politike in ne nazadnje z nje sredinsko vrednotimo njihove učinke. O *enonivojsko izra-*

ženih, bodisi zasebnih bodisi kolektivnih zadevah, ni narobe razmišljati enostavno, v ekonomiji na primer keynesiansko ali neoklasično, le medsebojne interakcije med ravni se morajo opraviti v sredinskem miselnem okviru večnivojske kompleksnosti. Ker se javna sfera odvija ravno na sredinski ravni, sta za vodenje politik in javno upravljanje sredinsko izhodišče in kompleksna logika imperativna, če hočeta kdaj spet postati konsistentna in prispevna za širšo družbo ter njeno skupno dobro.

Tisti, ki vrednoti kompleksne družbene pojave, uporablja sredinsko miselnost, ker ta najbolj ustreza naravi izziva. Sredinski pristop, ki ga zamejujeta perspektiva drugega in raznorodnost prizadevanj širše javnosti v zvezi z uveljavljanjem skupnega dobra, tvori konsistenten in logično skladen miselni okvir raziskovanja družbene kompleksnosti. Vrednotenje vzpostavlja »svojo« sredinsko miselnost in z njo razširja kognitivne sposobnosti družbe, da lahko drugače dojema, izmenjuje in pri delovanju bolje uporablja spoznanja o sami sebi, kot danes omogoča enostavno zamišljena doktrina novega javnega upravljanja. Sredinsko, presečno, korelativno oziroma participativno vrednotenje se za spoznavanje kompleksne družbene realnosti ponuja za analogen namen, kot ga opravlja klasična znanost za objektivno spoznavanje naravnih pojavov. Družbena realnost verjetno ni neka povsem druga realnost, kot jo zarisuje objektivno spoznanje, vsekakor pa je to višja ali ustvarjena, umetna realnost (ki ima za svoje »prebivalce« kljub temu povsem realne posledice). In ravno zato, ker se zdaj vrednotenje vzpostavlja s svojim lastnim okvirom razmišljanja, ki je veljavnejši od dominantne doktrine novega javnega upravljanja in zaokrožen na višji ravni splošnosti, ki jo dokazuje njegova sredinska neizključevalnost, poslej vrednotenje ne more več ostati odvisno orodje politike, ampak ga je treba vzpostaviti kot od nje neodvisen okvir konstruiranja družbene realnosti s podlage prizadevanj za skupno dobro. Zato vrednotenje ne more več osta-

ti razumljeno le kot korekcijski pripomoček politikam, ampak naj se uveljavi neodvisno. Družbena razklanost, sredinsko gledano, za naše možnosti bolj celostnega razumevanja in trajnostnega usmerjanja družbenih pojavov, bolj povezanega javnega upravljanja in za možnost kohezivne družbe ni usodna. Razklanost ni nikakršna nesreča, ki bi prizadela postmoderno družbo, ampak nasprotno, je ravno dragocen dosežek napredka v razvoju avtonomije sestavnih delov skupnosti, ko se vse več članov zaznava soodgovornih za stanje in za prihodnost skupnosti. Razklanost je zgolj posledica tega, da na silnice poenotenja, ki jih v veliki meri sproža vsakovrstno povečevanje soodvisnosti, člani skupnosti odgovarjajo na svoje izvirne načine, vendar obenem predano neki viziji skupnega dobra. Če je rešitev za globoka nasprotja in trdovratne probleme v javni sferi sploh kakorkoli možna, potem nujno raste iz protislovij med vpletenimi, ki pa so se, izzvani z njimi, voljni učiti drug od drugega in posledično med sabo širiti presečna območja šibkih povezav, ki edina vodijo v sintezo na ravni skupnega. Prvi in nepogrešljivi pogoj za možnost prihodnje pluralno povezane skupnosti, ki bo navzven enotna in bo kljub temu

navznoter reproducirala svojo radikalno različnost, je torej nedvomno ohranjati *globoke družbene razlike in jih gojiti, namesto prizadevati si za njihovo konsenzualno preseganje, kompromisno ublažitev ali kar neupoštevanje z ignoranco ali izključevanjem*.

Vzdrževanje pluralne kohezije v multipolarni družbi ne bo odvisno od prizadevanj za dosego družbenega niti presečnega soglasja (Rawlsov »*overlapping consensus*«), ampak od sredinskega oziroma »*neizključevalnega nestrinjanja*«. Čeprav so razlike vrednot nepremostljive, na njih temelječa stališča drugo do drugega niso antagonistična, ampak le nesomerna. Zaradi nesomernosti nasprotja vidimo pluralno in agonistično, se pravi zgolj še kot izzivalna, ne pa več izključevalna nasprotja (Foucault, v Burchell in dr., 1991). Postmoderne vrednote po mnenju francoske filozofinje Chantal Mouffe nikoli ne bodo mogle razrešiti globokih družbenih konfliktov. A to po njenem ne pomeni, da ni mogoče poiskati skupnega okvira za njihovo obravnavo – skupnega na tak način, da bo okvir konstruktivnih, ki jih to zadeva. Za oblikovanje takšnega okvira ni več mogoče prepričevati nasprotnikov o svojem prav, ampak ustvariti demokratično vzdušje,

Današnji problemi javnega upravljanja so zasidrani v preživetem načinu razmišljanja, ki ne zna konstruktivno zaposlati obilja prizadevanj za skupno dobro. Dejstvo, da je družba neizprosno kompleksna, samo po sebi ne pomeni težave, ampak ravno nasprotno, odpira neslutene možnosti v obravnavi skupnih zadev iz domene javnega upravljanja. Gotovo s tem danes še nismo tako daleč, kot si želimo biti v svojih harmoničnih vizijah, vsekakor pa nepovraten korak naprej od razmer, ko je bila enotnost skupnosti pogoj njenega kohezivnega obstoja in prosperitete njenih članov. Ko pa bo enkrat pri upravljanju skupnega dobra uveljavljeno izhodišče kompleksnosti in na njem temelječa sredinska miselnost, si bodo partikularni interesi prizadevali, da svojo lastno prosperiteto čim bolj povežejo z uspešnostjo javnih projektov za skupno dobro, in nasprotno, doseganje splošnih ciljev javnih politik glede stabilnosti in napredka bo postalo odvisno zlasti od uresničitve pretežnega dela registra partikularnih interesov. Tako res ne more več presenečati, da največ mešanih eko-socialnih, eko-poslovnih, socialno-podjetniških projektov uspeva v okoljih, kjer so najbolj dosledno spoštovane kategorialne zahteve po svobodni zasebni pobudi, načela čistega in zdravega življenjskega okolja in kjer so obenem uveljavljeni visoki standardi socialne varnosti. Blaginja je sestavljena iz treh glavnih sestavin, ki morajo biti prisotne vse hkrati, da bi lahko govorili o blaginji, vendar pa ta ni celostna, pravična, trajnostna, dokler se tri sestavine blaginje preskrbujejo ločeno namesto presečno. »Skandinavska formula« je priročen primer doseganja na prvi pogled nezdržljivega, ko uravnovešeno varovanje vseh glavnih principielnih razlik šele ustvarja ugodno okolje za razmah mešanih projektov, ki so za družbo kohezivni.

»katerega dosežek ni soglasje, ampak odnos« (Mouffe, 1999). Saj, kot pravi drugje, »glavna naloga demokracije ni doseči soglasje, ampak upravljati nesoglasja z medsebojnim upoštevanjem« (Mouffe, 2010). Naloga demokracije je ravno zgraditi zmogljivost videti svet v perspektivi drugega (Ankersmit, 2005).

Uvajanje kompleksnosti kot novega načina obravnave družbenih zadev in torej nujno na podlagi nesomernosti vrednot v družbeni areni na stečaj odpira vrata globokim nasprotjem, kar v prihodnje obeta znatno povečanje izražanja družbenih nasprotij. S pomembno razliko, posledje bodo globoka nasprotja v svoji pluralni sredinskosti izražena neprimerno bolj kultivirano in jih bo mogoče v veliki meri obravnavati le v okviru šibkih povezav. Mehak in neizključevalen pristop k obravnavi družbenih nasprotij bo okrepil socialni kapital sodelujočih in jim bo s kontekstom obilja razširil miselne horizonte. Razločitev primarnih od sekundarnih vsebin bo kanalizirala destruktivne silnice konflikta in jih pretvarjala v pozitivno energijo presečnega sodelovanja. Tako bo družba v prihodnje sicer res konfliktna, vendar na bistveno drugačen, bolj konstruktiven, kultiviran in učljiv način. Ko bomo enkrat v družbena nasprotja potopljeni na kompleksen način, bo pogled nazaj, v našo sedanost, verjetno razkril strašljivo podobo enoumja in zaslepljenosti, ki se je zdaj niti ne zavedamo niti še ne moremo zavedati, dokler si poslušno prizadevamo o svojih družbenih izbi-rah še naprej misliti s tujo glavo.

LITERATURA IN VIRI

- Ankersmit, F. (2005). »Political Monadology«. Project MUSE. *Theory & Event*, 8: 31–58.
- Barry, N. (1982). »The Tradition of Spontaneous Order«. *Literature of Liberty*, 5: 27–58.
- Burchell, G., Gordon, C., Miller, P. (ur.) (1991). *The Foucault Effect: Studies in governmentality*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf
- Dopfer, K., Foster, J., Potts, J. (2004). »Micro–meso–macro«. *Journal of Evolutionary Economy*, 3: 263–79.

- Goldspink, C. (2000). »Modelling social systems as complex: Towards a social simulation meta-model«. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 3/2. Dostopno na: <http://jasss.soc.surrey.ac.uk/3/2/1.html>
- Granovetter, M. (1983). »The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited«. *Sociological Theory*, 1: 201–233.
- Hayek, F. A. (1992). *Usodna domišljavost: Napake socializma*. Ljubljana: Krt.
- Levačič, M. (2009). *Materialna eksistenca ideologije*. Ljubljana: Beletrina.
- Mouffe, C. (2010). *From antagonistic politics to an agonistic public space*. An interview to Gia Galati and Konstantin Kastrissianakis. Re-Public, Special Issue – Cities in turmoil.
- Mouffe C. (1999). »Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?«. *Social Research*, 3: 745–758. Dostopno na: http://findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_3_66/ai_58118478/pg_3/.
- Ravetz, J. (1999). »What is Post-Normal Science?«. *Futures*, 31: 7647–7654.
- Schnellenbach, J. (2005). »The Dahrendorf hypothesis and its implications for (the theory of) economic policy-making«. *Cambridge Journal of Economics*, 29: 6997–1009.
- Simon, H. (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Vernon, R. (1976). »The »Great Society« and the »Open Society«: Liberalism in Hayek and Popper«. *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne de science politique*, 9: 2261–2276.

¹ Leta 1789 v svojem temeljnem delu *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*.

OKOLJSKA ETIKA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Mag. Ljubo
Mohorič

POVZETEK

Članek obravnava danes še kako aktualno vprašanje trajnostnega razvoja in meje rasti znotraj prevladujoče paradigme stalnega gospodarskega razvoja. Človeštvo se je znašlo pred težko odločitvijo, kako naprej, saj se nekatere posledice sedanjega antropocentričnega in netrajnostnega razvoja odražajo tako na naravnem okolju kot tudi na družbi. Ne glede na občasne gospodarske krize pomeni dosedanjí gospodarski razvoj resno grožnjo prihodnjim rodovom, in to ne le človeškí. Zakon entropije je univerzalni zakon vesolja, ki mu tudi človek na Zemlji ne more ubežati. Dokazano je, da je večji del posledic, ki jih v okolju zaznavamo danes, antropogenega izvora, kar ne nazadnje potrjujejo tudi mnoge študije. Očitno je torej, da bo človek moral spremeniti del svojih ravnanj, predvsem pa temeljito premisliti svoj odnos do stalne gospodarske rasti ter njenih dobrih in slabih posledic. Je morda rešitev nova ekološka etika, ki ne bo antropocentrična, ampak predvsem intrinzična – torej etika, ki ji trajnostni (uravnotežen, sonaraven) razvoj ne bo cilj, ampak sredstvo za doseg cilja? Bo morda pot do etike, ki bo odgovorno ravnala z okoljem in vsemi živimi bitji, krajša, ko bomo izkušnje starejših generacij prek ustreznega izobraževalnega koncepta prenašali na mlajše rodove? Morda. Na srečo so ti rodovi, ki so še kako dojemljivi za »novo« ekološko/ekološko etiko, že med nami, saj vse skupaj povezuje usoda tega časa in prostora. To ni le naša osebna pravica in dolžnost, temveč, kot je razvidno iz članka, nas k odgovornemu ravnanju z okoljem obvezujejo tudi številni mednarodni dogovori.

Gljučne besede: ekonomska rast, meje rasti, entropija, trajnostni razvoj, biotska pestrost, antropocentrična etika, ekološka etika, intrinzičen odnos do narave, medgeneracijska solidarnost, javno mnenje, izobraževanje za trajnostni razvoj.

ENVIRONMENTAL ETHICS AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – ABSTRACT

The subject of this article – sustainable development and limits to growth within the dominant paradigm of constant economic growth – is an urgent issue today. Mankind is facing a great dilemma regarding the future, as certain effects of the current anthropocentric and non-sustainable development have become apparent in the environment and nature as well as in the human society. The economic development is, despite occasional economic downturns, a serious threat for the future of all life on the planet, not only human beings. The entropy law is universal; it applies to the entire universe, including the people on the Earth. It has been proved by many research studies that the majority of the effects we can observe in the environment are of anthropogenic origin. It is obvious that humans will have to change their practices to a certain extent and, above all, reconsider their attitude to constant economic growth and the effects (good or bad) it entails. The author suggests that a solution to this problems could be in the new ecological ethics, which is intrinsic and no longer anthropocentric, the ethics that will see sustainable (balanced and close to nature) development not as a goal in itself but as a means to reach the set goals. We could perhaps shorten the path to acceptance of this kind of ethics, which fosters responsibility towards the environment, people and all living creatures, if we knew how to pass on the experience of older generations to today's youth by using a suitable educational approach. Luckily, the young generations, who are living with us here and now and sharing the fate of our time and space, are extremely perceptive of the »new« environmental/ecological ethics. To embrace it is more than just our individual right and obligation; we are, as the article states, »authorised« and bound to do so by a number of international treaties.

Keywords: environmental ethics, ecological ethics, adult education, lifelong education, sustainable development.

UDK: 374.7:502.131.1

UVOD

Živimo v času, ko je ekonomija zavladala kot prevladujoča oblika zavesti in prakse. *Homo erectus* se je prek *homo fabra* uspešno prelevil v *homo oeconomicusa*, ki obvladuje večji del

planeta Zemlja. Marxovo spoznanje, da zavest določa ekonomijo, in ne obratno, se je dokončno uveljavilo; ekonomija je postala prevladujoča in vseobsegajoča oblika zavesti ter glavni

AS 3/2011

Človek je postal žrtev kapitala in njegovih zakonov.

motiv človekovega osebnega in družbenega življenja. Z razvito ekonomijo ni dosežena le visoka raven gospodarskega razvoja, temveč tudi visoka stopnja človekove alienacije ali odtujitve od lastnega bivanja. Tudi človekova zavest se je popredmetila. Kapitalizem je namreč tudi človeka spremenil v blago, ki ima veliko uporabno in majhno menjalno vrednost – tudi človekova vrednost (intrinzična) hitro pada. Z vse večjim udejnjanjem in vrednotenjem človeka narašča tudi njegovo razvrednotenje. Človek je z razvojem ekonomije razvrednotil samega sebe, odtujil se je od narave kot vira, ki ga potrebuje za svoj lastni obstoj.

PROBLEM PARADIGME NENEHNE RASTI

Ekonomija kot način gospodarjenja je temelj za sodobno družbo in njen obstoj. Zato ni čudno, da je skoraj vsem vladam po svetu skupno prepričanje, da je ključ napredka gospodarska rast oziroma je ta že vse od konca druge svetovne vojne najpomembnejši cilj politikov in ekonomistov po vsem svetu. Velika gospodarska rast krepi nacionalni ponos: če gospodarske rasti ni, se vsi sprašujejo, kako jo ponovno oživiti in kje so naredili napako. Toda družbe kljub desetletjem nenehne rasti niso postale niti srečnejše niti zadovoljnejše s svojim življenjem. Heglova misel, ki govori, da napredek uma (tehnike, znanosti) še ne pomeni večje sreče, je ponovno doživela potrditev. Še več, nevzdržnost sedanje potrošnje postavlja pod vprašaj nekatera temeljna prepričanja o tem, kako živimo in kakšna usoda nas čaka.

Svetovno gospodarstvo je danes skoraj petkrat večje, kot je bilo pred pol stoletja. Če bo z enako stopnjo naraščalo še naprej, bo do leta 2100 večje za 80-krat. Seveda je treba računati z vse prodornejšimi azijskimi državami, kot so Kitajska, Indija in druge.

Prvo resno opozorilo, da neomejen in neškodljiv razvoj ne bo več mogoč, je prišlo leta 1972. Takrat so namreč Donella in Dennis Meadows ter njuni sodelavci z Inštituta za tehnologijo iz Massachusettsa izdali poročilo »Meje rasti« (*The Limits to Growth*) za Rimski klub. V poročilu so si zastavili več vprašanj v zvezi z eksponentno rastjo svetovnega gospodarstva, prebivalstva in porabo virov od industrijske revolucije naprej. Posameznike (npr. Rifkin, 1980), ki se ukvarjajo z vprašanjem možnosti nadaljnega razvoja človeštva, in različne strokovne kroge vse bolj preveva dilema oziroma strah, da so te možnosti vedno bolj omejene. Če so prej govorili o dilemah glede možnosti pomanjkanja nekaterih industrijskih surovin in energetskih virov, pa zdaj v ospredje vedno bolj stopa bojazen, da se meje civilizaciji postavljajo z nevarnostjo entropije in s tem vseh oblik onesnaževanja. Prav s tem vprašanjem se povezuje večina dilem glede možnosti nadaljevanja t. i. tehnološke paradigme razvoja. Nicholas Stern je težave, v katerih se je planet znašel zaradi prekomernega kopičenja CO₂ v atmosferi od začetka industrijske revolucije (kar 70 odstotkov te količine sta prispevali Evropa in Severna Amerika), imenoval »največji neuspeh trga vseh časov«. Vera v paradigmo o stalni eksponentni rasti je postala vprašljiva. Človek je postal žrtev kapitala in njegovih zakonov.

Nič čudnega, saj je naše početje popolnoma v nasprotju z znanstvenimi spoznanji o omejenosti naravnih virov in s posledicami, ki jih ima takšno početje za okolje. Kljub svarilom in jasnim znamenjem, ki nam jih daje okolje, pa politika in ekonomija nadaljujeta svojo mantro o rasti. Kar bi moralo biti sredstvo, je zdaj postalo cilj. Razlogov za to ni težko najti. Stabilnost sodobnega gospodarstva je strukturno odvisna od gospodarske rasti, in ko se rast ustavi, kot se je to zgodilo pred kratkim, politike zagrabi panika. Podjetja se bojujejo za preživetje, ljudje izgubljajo delovna mesta in včasih tudi svoje domove. Dvom o rasti kot edinem smotrnem cilju velja za razmišljanje norcev, idealistov in

revolucionarjev. Za naše preživetje je nujno, da si to vprašanje vendarle zastavimo in čim prej najdemo odgovor nanj, kajti mit o rasti je na ceditlu pustil dve milijardi ljudi, ki živita z manj kot dvema dolarjema na dan, in ekosistem, od katerega je odvisno naše preživetje. Propadel je v svojem bistvu, tj. zagotavljanju gospodarske stabilnosti in varnega preživetja ljudi.

Današnja ekonomija ni kos izzivom, pred katere smo postavljeni zaradi lastnega neodgovornega ravnanja; onesnaženje zraka, vode in zemlje, izguba biotske raznovrstnosti, krčenje tropskih gozdov, neprimerno ravnanje z odpadki ter globalno segrevanje ozračja. Potrebne so korenite spremembe. Da bi se izognili najbolj črnemu scenariju, je potreben najprej miselni (teoretični) in nato dejanski (praktični) preskok od kvantitativne h kvalitativni rasti – pri čemer moramo nujno začeti upoštevati omejitve okolja. Narava nima cene in narave ne moremo vrednotiti kot blago. Če tega ne bomo storili, nam grozi kriza, ki bo veliko obsežnejša od današnje ekonomske – grozi nam razkroj našega okolja.

Pred celotno človeštvo, sodobno znanost pa tudi politiko se postavljajo nova vprašanja in novi izzivi, ki jih bo treba reševati znotraj prevladujočega produkcijskega načina. Če bomo še naprej ignorirali resnico o zakonu entropije in njegovi vlogi, v okviru katerega si oblikujemo svojo predstavo o fizičnem, bomo tvegali lastno izginotje (Rifkin, 1980). Rifkin v razumevanju tega sveta ugotavlja tri možne relacije:

- a) da obstajajo fizične meje, s katerimi je človekovo delovanje v tem svetu omejeno,
- b) entropijski zakon je velikanski kozmični zapor, iz katerega ni mogoče pobegniti, in
- c) entropijski zakon je resnica, ki nas dela svobodne.

Entropija pomeni nepovratne spremembe stanja energije v drugo obliko, ki ni več sposobna opravljati dela. Ne samo termodinamični, ampak vsi evolijski procesi so v bistvu nepovratni.

Jasno je, da je del okoljskih problemov sodobne civilizacije po svojem izvoru družbeno antropo-

loški. Človek ne izstopa samo kot njihov vzrok, ampak v končni posledici tudi kot njihova žrtev. Poleg zdaj prevladujočih antropogenih vzrokov obstajajo za ekološke/okoljske spremembe tudi naravni vzroki. Družbeno je prekrito in zakrito z naravnim. Dejstvo, da se družbeni, antropogeni vzroki predstavljajo kot naravni vzroki za okoljske probleme, vpliva na zmanjšanje družbene okoljske previdnosti in preventive. Družba se zaveda nevarnosti globalne ekološke krize, iščejo se različni izhodi in predlagajo se rešitve, ki pa so praviloma v nasprotju s težnjo eksponentne gospodarske rasti.

Toda ne glede na to, da današnja ekološka kriza s stališča zemeljskih in še bolj kozmičnih zakonitosti nima takih razsežnosti, kot ji jih pripisujemo, ta vsekakor povzroča zaskrbljenost tako ekonomistov kot ekologov. Ker tudi različne študije o mejah rasti, kot so Meje rasti (LTG), Ocene tisočletja (MA), Indeks okoljske trajnosti (ESI) in Indeks okoljske uspešnosti, (EPI), niso optimistične, se mrzlično iščejo ekonomski, pravni in moralno etični vzvodi za izhod iz krize. Tudi vsa dosedanja okoljska in v glavnem naravovarstvena politika v bistvu temelji na pragmatičnih, instrumentalnih, antropocentričnih vrednotah. Še vedno je namreč bolje, da je varstvo okolja in narave antropocentrično, kot pa da sploh ne obstaja. Nadaljnji radikalni korak je intrinzična ekološka etika, ki zahteva varovanje in spoštovanje naravnih bitnosti zaradi njih samih in ne samo zaradi morebitnih človekovih ekonomskih, spoznavnih, estetskih, medicinskih in psiholoških koristi.

Temeljno protislovje med naravo in človekom se tako nadaljuje. Gre za nasprotje med načinom, po katerem deluje narava, in načinom, ki je najbližji človeku in v okviru katerega človek porablja oziroma troši. Do narave se človek obnaša kot do bolnika: misli, da naravo zdravi, sočasno pa jo upravlja in nadzoruje. Medtem ko si prizadeva podaljšati obstoj družbe, negativno vpliva na evolucijo narave. Glede na omenjeno mnogi menijo, da je največji izziv 21. stoletja prav ideja upravljanja planeta Zemlja – t. i. geomenedžment. Sem sodi tudi ideja upravljanja življenja – biomenedžment –, kar se kaže prek ciljev genskih raziskovanj (Čifrić, 2000).

Z globalizacijo sveta se seveda globalizirajo tudi ekološke posledice. Cifrić v poglavju »Nasilje in kultura nasilja« razlikuje tri vrste nasilja: nasilje znotraj družbe, nasilje do drugih družb in nasilje do narave. Vsaka družba zase opredeli vrsto nasilja ter se v obliki vrednot, običajev ali pravnih norm bojuje proti nasilju. Skladno s tem se te vrednote vključujejo v izobraževalne programe (Cifrić, 2000). Isti avtor, sklicujoč se na Verbeeka, ugotavlja, da človekova potreba po spreminjanju sveta in odkrivanju nečesa novega izhaja iz njegove antropogene radovednosti in biološko kodirane potrebe po ohranitvi. Obe dimenziji, tako biološka kot sociokulturna, sta predpostavki za ekološki etos, v katerega sta vgrajena tako občutek neodvisnosti in samoodgovornosti kot tudi upoštevanje pomena narave. Čeprav nam prekratek življenjski cikel ne omogoča empirične evoliucijske izkušnje, je treba verjeti prizadevanjem, ki delujejo v smeri, da bi s pomočjo znanosti predvideli možne scenarije razvoja življenja na planetu.

Po zaslugi take ekonomije in njenega produkcijskega načina v času krize živimo kot v nekem »družbeno naravnem stanju«. Kriza zadeva predvsem človekovo antropološko dimenzijo bivanja. V nekem smislu je človek vedno živel v nekakšni krizi, le da je današnja kriza postala globalna, planetarna. Sodobna znanstvena odkritja in tehnični napredek so velik izziv za biološko evolucijo. Človek je naravne meje zanesljivo prekoračil zlasti z dvema odkritjema – to sta delitev atomskega jedra in »vdor« v genom. O uporabi prvega odkritja vemo marsikaj, o posledicah uporabe drugega se šele razpravlja.

Zaskrbljenost zaradi morebitnih posledic odkritij na človeka v prihodnosti vpliva na razprave o ekološki etiki (*environmental ethics*, *Umweltethik*), pa tudi na »etiko prihodnosti«. Smo v položaju, ko je prihodnost mogoče vse manj predvideti ne glede na dejstvo, da nenehno nastaja vedno več znanstvenih spoznanj (Cifrić, 2000). Ne pomaga niti to, da imamo že več deset let tudi znanost o znanosti, torej

poskus kritičnega presojanja znanosti same in njenih vplivov na človeka, družbo in okolje. Človek je prišel v neko temeljno protislovje s samim seboj. Človek kot bitje prihodnosti oziroma bitje za prihodnost, kot ga je opredelil že Aristotel, je prišel v konflikt s svojo prihodnostjo in jo tudi v temeljih ogroža oziroma je prihodnost ogrožena ravno od človeka samega.

KJE ISKATI GLOBLJI IZVOR ZA TEŽAVE SODOBNE EKONOMIJE?

Filozofi vidijo vzroke za potrebo po stalni rasti gospodarstva v globinah človekove duše oziroma človeške narave same. Človek se nenehno čuti dolžnega storiti nekaj za zanesljivejšo prihodnost. Stalno ga prežemata tesnoba in strah pred prihodnostjo. Toda od kod jemljemo kriterij za izvorni eksistencialni smisel tega »čutiti se dolžnega«? Iz tega, da »dolžan« vznikne kot predikat za »jaz sem«. (Heidegger, 1997). Bit *tubiti* je skrb. Skrb obsega v sebi faktičnost (vrženost), eksistenco (zasnutek) in zapadlost. Kot bivajoča je *tubit* vržena v ta svet, ni pa privedena v svoj *tu sama od sebe*. Bivajoča *tubit* je določena kot zmožnost *biti*, ki pripada njej sami in je vendar ni dala sebi v last kot ona sama (prav tam: 387). Skrb sama je v svojem bistvu vseskozi prepojena z ničnostjo. Bivajoče, ki smo vselej mi sami, je ontološko najbolj oddaljeno. Vzrok za to tiči vselej v skrbi. Skrb je *bit k smrti*. Tesnoba je vzpostavljena prek prihodnosti (Heidegger, 1997).

Ekonomija in z njo povezane okoljsko-ekološke težave imajo torej globlje korenine v bistvu biti same in bivajočega. Šele ko bo bivajoče spoznalo, da pretirana skrb (strah) za prihodnost lahko ogrozi tudi bivajoče samo, bo morda prišlo do kopernikanskega preobrata *homo economicusa*. Morda pa bo novi etiki res uspelo privedi človeka do spoznanja, da ekonomija ne sme določati zavesti, in da morda, v nasprotju s Protagorasom, človek ne sme postati merilo vseh stvari (*homo metron*). Upati je, da še pravočasno.

Sekularizirana družba spreminja sakralno v profano stvar, a nekatere materialne, profane stvari povzdigne na stopnjo svetosti (Cifrić, 2000). Tudi v odnosu človeka do narave se dogajajo podobne stvari, desakralizacija narave pelje v njeno še večjo degradacijo. Podobno ugotavlja Kirn, ki zapiše, da postnormalna znanost ni vrednot prosta in etično nevtralna (Kirn po Funtowitz 1993, 2008).

Stopnjevanje zavedanja o slabšanju stanja okolja je spodbudilo tudi nastanek Poročila svetovne komisije za razvoj (t. i. Brundtlandina komisija), ki je v svojem poročilu *Our Common Future* poudarila, da ekonomskega razvoja ni mogoče ločevati od okoljskih temeljev. V poročilu je predstavljen koncept »... trajnostnega razvoja (angl. *sustainable development*), ki naj bi zadovoljil potrebe sedanje generacije, ne da bi pri tem omejil razvojne možnosti prihodnjih« (The World Commission on Environment and Development, 1987).

V letu 1991 je publikacija *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*, ki so jo izdale organizacije World Conservation Union (IUCN), United Nations Environmental Programme in World Wide Fund For Nature (WWF), k že omenjeni definiciji trajnostnega razvoja dodala še misel, da »trajnostni razvoj pomeni izboljšanje kakovosti človekovega življenja znotraj naravne sposobnosti podpornih ekosistemov.« (UNESCO, 2004.)

Ohranitev narave je torej imperativ družbene in ekonomskega obstoja. Očitno je, da so mnoga naravna področja popolnoma degradirana ter so mnoge živalske in rastlinske vrste že izumrle. Ohranitev celotne narave je na taki stopnji ekonomije izključena, smiselno in nujno pa je ohraniti vsaj nekatera področja (naravni rezervati) ter čim več prave divjine. Zaščitena območja imajo zato nesporno pomembno vlogo v ohranjanju biotske pestrosti. Takih območij je v svetu prek 100 tisoč in pomenijo 11,7 odstotka površine kopnega, a njihova usoda je tesno povezana s stanjem okolja, ki jih obdaja. Stanje tega okolja je odvisno od

stopnje njegove degradacije, ta pa tudi od stopnje razvitosti ekološke zavesti.

Tudi s tega vidika je pojav ideje o trajnostnem razvoju kot izhodu iz ekološke krize pomemben, ravno tako je pomembnih več različnih pojmovanj splošnega ali globalnega razvoja. Cifrić, ki navaja Bruckmeierja, ugotavlja, da so ideje o trajnostnem razvoju, zlasti tiste, ki so se ukvarjale s svetovno ekološko strategijo, doživljale evolucijo ciljev.

Ti so se gibal vse od pojma »zaščite okolja« ter saniranja ekoloških posledic in vzrokov (World Conservation Strategy) do razvojnih ciljev (Ekodevelopment) in trajnostnega razvoja (Sustainable Development) (Cifrić, 2000).

Ni pomembno samo, koliko dobrin in storitev je iz določene količine energije in materialnih virov mogoče dobiti, ampak je enako pomembno tudi, koliko entropije se proizvede oziroma ekonomsko nekoristnih in ekološko škodljivih stvari. Če ne upoštevamo samo koristi, ampak tudi entropijo, potem lahko na ekonomski, tehnološki in človeški napredek gledamo povsem drugače (Kirn, 2000).

Definicija trajnostnega razvoja mora upoštevati sposobnost ekosistemov Zemlje in njihovo samoobnovitveno sposobnost. Upravljanje omejenega naravnega kapitala naj bi opredeljevalo upoštevanje treh temeljnih pravil, ki jih povzemam po Plutu:

- a) stopnja rabe obnovljivih virov ne sme preseči njihove stopnje obnavljanja,
- b) stopnja rabe neobnovljivih naravnih virov ne sme preseči stopnje zamenjave z obnovljivimi,
- c) stopnja različnih emisij (in odpadkov) ne sme preseči absorpcijske (nevtralizacijske) zmogljivosti okolja (Plut, 2002).

V Riu de Janeiru so leta 1992 voditelji držav, zbrani na svetovni konferenci ZN o okolju in razvoju, program trajnostnega razvoja podrobneje opredelili z Agendo 21, ki zahteva upoštevanje načela trajnostnega razvoja in akcijski

Človek je prekoračil naravne meje.

načrt za njegovo uresničevanje (United Nations, 2005). Svetovni vrh o okolju in razvoju je v Riu de Janeiru po dveh desetletjih dosegel globalno sprejet dogovor o potrebi novega modela razvoja. Slabi rezultati po svetovni konferenci v Riu pa so po mnenju sodelavcev Worldwatch Institute posledica neprimerne pristopa vlad in posameznikov k reševanju problemov v zvezi z rastjo prebivalstva, izgubljanja biotske raznovrstnosti ali s podnebnimi spremembami. Neučinkovitost teh prizadevanj je žal v veliki meri potrdil tudi svetovni vrh o okolju in razvoju v Johannesburgu leta 2002 (Plut, 2003).

Trajnostni razvoj je vendarle postala ideja razvoja človeške družbe, s pomočjo katere bi se izognili nevarnostim, ki jih povzročajo osredotočenost na količinski materialni razvoj z izčrpavanjem naravnih virov in onesnaževanjem okolja. S trajnostnim razvojem naj bi se ohranjala tudi biološka raznovrstnost oziroma pestrost. Krovni pojem trajnostnega razvoja obsega še več drugih vidikov, ne nazadnje tudi možnosti razvoja vsakega človeka ali združbe, če ta ne škoduje drugim. Vsekakor pa naj bi trajnostni razvoj zadovoljeval potrebe sedanjega človeškega rodu, ne da bi pri tem ogrozili možnosti obstoja in razvoja prihodnjih rodov. Sprašujem se, ali je to res mogoče. Katere so tiste potrebe in koliko časa lahko še zadovoljujemo sedanje potrebe?

Po vrhu Združenih narodov 2005 povzemam Strategijo trajnostnega razvoja, ki obsega tri stebre:

- gospodarski in
- socialni razvoj ter
- varstvo okolja.

Trajnostni razvoj povezuje skrb za nosilnost naravnih sistemov in socialne izzive, s katerimi se sooča človeštvo. Že leta 1970 so »trajnost« uporabili za opis gospodarstva »v ravnovesju z osnovnim ekološkim sistemom podpore«. Ekologi so opozorili na omejitve rasti in – z namenom najti odgovor na okoljska vprašanja – predstavili alternativo »stabilne-

mu stanju gospodarstva«. Področje trajnostnega razvoja je mogoče konceptualno razdeliti na tri sestavne dele:

- okoljska trajnost,
- gospodarska vzdržnost in
- družbenopolitična trajnost.

Publikacija Rachel Carson *Silent Spring* iz leta 1963 oznanja, da je uporaba pesticidov, kot je DDT, z vplivi na živali, rastline, ekosisteme in človekovo zdravje sprožila nastanek nove generacije mislecev in aktivistov, ki so argumentirano zahtevali socialne in politične spremembe skupaj z mirovnimi gibanji, gibanji za človekove pravice, pravice žensk itd. Vsi vztrajajo pri novi viziji prava in legalnih struktur. Vsesplošno prepričanje o nujnih temeljnih spremembah je potrebovalo novo razumevanje vrednot in premislek o ustrezni organiziranosti človekove družbe.

V znanstvenih ustanovah so humanisti in sociologi prepoznali klic časa in ob reševanju vprašanja, kaj lahko vpliva na razumevanje okoljske krize, odgovorno vstopili v nova področja raziskovanja v sociologiji, politiki, pravi, ekonomiji. Odslej je bila okoljska etika veliko bolj pod vplivom moralnih temeljev za zaščito in koristi preostale narave, moralne fundacije za ogrožene vrste in etične baze za obnovitev degradiranega okolja. Pojavijo se zametki intrinzične ekološke etike. Ni torej slučajno, da okoljska etika kot prepoznano področje znotraj filozofije vstopa v tretjo dekada.

KAKŠNE SO MOŽNOSTI ZA IZHOD IZ KRIZE?

Že omenjene študije, kot so Meje rasti (LTG – *The Limits to Growth*), Ocena ekosistemov tisočletja (MA – *Millenium ecosystem assesment*), Indeks okoljske trajnosti (ESI – *Environmental Sustainable Index*) in Indeks okoljske uspešnosti (EPI – *Environmental Performance Index*), odmišljajo vpliv sodobne kapitalistične oblike lastnine in produkcije na naravo/okolje. Vse študije razen študije Meje rasti so

umeščene znotraj paradigme ekonomske rasti. Računalniški scenariji v Oceni tisočletja zaradi sprememb v ekosistemih, ki jih je povzročila ekonomska rast, ne vodijo k dramatičnemu upadu človeške blaginje. V scenarijih ni upoštevana predpostavka o mejah ekosistemov in njihovih storitvah, ki praviloma trajne ekonomske rasti ne dopuščajo. V tem je bistvena razlika med Mejami rasti in Oceno tisočletja. Študiji ESI in EPI sta usmerjeni bolj upravljaljsko kot LTG in MA, čeprav tudi slednji dve poudarjata nujnost sprememb in ukrepov za prehod k ekosocialni, trajnostni družbi.

Vsi štirje scenariji MA predvidevajo hitre spremembe v ekosistemih v prvi polovici 21. stoletja, in sicer v glavnem zaradi razširitve poljedelstva, mest in infrastrukture. MA meni, da raven prihodnje biološke pestrosti na Zemlji ne bo določalo samo utilitarno, antropocentrično razmišljanje o koristnosti za človeka, ampak tudi *razmišljanje o intrinzični (lastni) vrednosti vrst*. Pomen biološke pestrosti za prožnost in trajnost ekosistemov bi se lahko primerjal z vlogo generičnih tehnologij v tehničnih revolucijah. V zmanjšanju biološke pestrosti tiči velika nevarnost za človeško blaginjo, ker se trgajo »niti« v »mreži življenja«, s katero je človeško življenje oziroma celotna družba evolucijsko in ontološko povezana.

Vpliv ekosistemskih storitev na človeško blaginjo je posredovan s tehnologijo in institucijami. MA ugotavlja dvotirnost znanstveno-tehničnega napredka in učinkov ekonomske rasti. Pravi, da je tehnični napredek v državah v razvoju v zadnjih 40 letih silno povečal pridelek pšenice, riža in koruze, toda obenem povzročil degradacijo ekosistemskih storitev. Ker sta človeška blaginja in človeška identiteta povezani s tehnološkim napredkom oziroma tehnologijo, je njeno ontološko zlo težko odkriti in priznati. Kaže se v tem, da uporaba tehnologije vodi k neželenim posledicam, še posebno zato, ker jo vodijo najbolj plemeniti moralni cilji – češ da se uporablja samo za človeško korist in blaginjo. MA pokaže, da vsak ekološki/okoljski

problem ni rešljiv s pomočjo tehnologije, saj tehnološke rešitve včasih ustvarjajo nove probleme in ranljivost. Študija MA nam sporoča: biološka pestrost se zmanjšuje v vseh štirih scenarijih in zato ostaja dolgoročna trajnost negotova. Ta negotovost je ključnega pomena in je v prid temeljnim ugotovitvam iz LTG. MA veliko pričakuje od zaščitene območij. Zaščitena območja imajo pomembno vlogo pri varovanju biološke pestrosti.

Tudi pregled stanja biotske raznovrstnosti in krajinske pestrosti v Sloveniji potrjuje podobne težnje, čeprav so manj izraziti kakor v razvitih srednjeevropskih državah. Ogroženih je denimo 10 odstotkov vseh praprotnic in semenk ter 56 odstotkov vretenčarjev (sesalci, ptiči, plazilci, dvoživke, ribe), najbolj ogroženi habitatni tipi pa so podzemski, obalni in morski, stoječe in tekoče vode, suha in vlažna travišča. Med domorodnimi pasmami domačih živali je v kategoriji ogroženih populacij v Sloveniji najmanj devet pasem. Slovenija ima v primerjavi z državami Evropske unije še več območji z ohranjenimi habitatnimi tipi, ki nastanejo kot posledica ekstenzivne kmetijske in gozdarske rabe.

Ocena UNEP-a potrjuje, da je v nekaterih evropskih državah pri skupinah, kot so metulji, ptice in sesalci, izumrlo ali izginilo do 24 odstotkov vrst. Evropska okoljska agencija (EEA) v svojih poročilih navaja, da so vzroki za zmanjševanje biotske raznovrstnosti v mnogih evropskih regijah predvsem intenzivne, deloma industrijske oblike kmetijske in gozdarske rabe prostora, visoka stopnja fragmentacije ostankov naravnih habitatov kot posledica infrastrukture, urbanizacija, množični turizem ter onesnaženost vode in zraka. Pri sedanjih trendih gospodarske rasti se bo izguba biotske raznovrstnosti v Evropi bržkone nadaljevala. Ulrich Beck poskuša iz ekološke situacije naše civilizacije, zlasti iz novih tipov globalnih ekoloških tveganj, oblikovati novo teorijo družbe in politike, ki jo je poimenoval »družba tveganja« (Beck, 2009).

*Biološka pestrost
se zmanjšuje, zato
je dolgoročna traj-
nost negotova.*

Ogroženost biotske raznovrstnosti izhaja iz človekovega odnosa do narave in obstoječih vedenjskih vzorcev v družbi. Za družbeni razvoj je pomembno raziskovanje konceptov in načinov trajnostne rabe sestavin biotske raznovrstnosti. Skoraj sočasno pa se je člove-

štvo znašlo še pred eno resno nalogo, in sicer kako omiliti dosedanje negativne učinke podnebnih sprememb na okolje. Opaziti je, da večji del skrbi izhaja iz strahu, kakšne bodo posledice podnebnih sprememb za človeštvo, zelo

malo pa je čutiti zaskrbljenost, kaj bo z drugimi rastlinskimi in živalskimi vrstami (antropocentrična drža).

Stabilizirati podnebne spremembe in ohraniti biotsko raznovrstnost bo možno le, če se bo celotna družba zavedala vzrokov in posledic lastnega ogrožanja in bo sposobna spremeniti dobršen del svojih razvad, navad in vedenjskih vzorcev. To bo mogoče doseči ob motivaciji z ustreznimi mehanizmi, z omejitvami in spodbudami ter primerno informiranostjo, ozaveščenostjo in izobraževanjem, za kar morajo poskrbeti vsi trije segmenti oblasti. Vsekakor postaja zelo aktualno vprašanje *oblikovanja naravovarstvene ali ekološke zavesti*, ki kot tema (kako oblikovati ekološko zavest) še vedno nastopa v številnih znanstvenih razpravah, predvsem na področju ekološke/okoljske etike. Vsem štirim scenarijem v MA je skupno naslednje: človeška raba ekosistemskih storitev se bo v prihodnjih 50 letih povečevala, hkrati se bo povečevala produktivnost nekaterih storitev, da bomo zadostili povpraševanju. Izredno pomembna je ugotovitev MA, da izboljšanje in poslabšanje ekosistemskih storitev vpliva na celotno človeško blaginjo, vključno s temeljnimi materialnimi potrebami za dobro življenje, zdravje, dobre družbene odnose, varnost, svobodo izbire in delovanje.

Vsi ukrepi MA, EPI, ESI nedvomno dopušča-

jo, da je degradacijo narave znotraj paradigme rasti in kapitala možno zmanjšati ali celo preprečiti. Samo LTG predpostavlja najbolj reformiran ekokapitalizem, tj. nerastoči kapital. Slovenijo neposredno zadevata ESI in EPI, saj jo vključujeta v svojo analizo. V ESI je Slovenija izmed 146 držav uvrščena na 29. mesto, v EPI pa je med 133 državami na 31. mestu.

Raziskave niso optimistične; kažejo, da človeška poraba vseh ekosistemskih storitev hitro raste (MA: 39) in se s težnjo kapitala po nenehnem razširjanju reprodukcije povečuje. MA kot glavne dejavnike za degradacijo ekosistemov in njihovih storitev navaja: rast števila prebivalstva, povečanje udobja, spremenjen način življenja ter ekološko neustrezne tehnologije. Mar ni z rastočimi zahtevami povezana tudi težnja kapitala po rasti in profitu? Te zahteve so odvzele sredstva mnogim oblikam življenja na Zemlji in degradirale mnoga bivališča. Človeška oblika življenja izrinja in uničuje druge. Tudi EPI (*Environmental Performance Index*) ugotavlja, da se pestrost življenja hitro zmanjšuje, čeprav se je stanje okolja ponekod v razvitih državah po nekaterih drugih kazalcih izboljšalo. MA poudarja, da se pomenu lastnine priznava višja vrednost kot naravnim virom, ki jih ne dojemamo kot svobodne in brezmejne ter jim ne priznavamo njihove polne vrednosti. Če torej ne bomo spremenili razmišljanja o naravnih virih, znanja in tehnologije, ki že zdaj omogočajo zmanjšanje človekovih vplivov na ekosisteme, ne bodo mogli biti polno izkoriščeni. Naravni viri bodo po mnenju MA zaščiteni le, če bodo imeli lastnike in bodo ljudje, vključeni v odločitve, ki zadevajo vire, deležni njihovih koristi. Dejstva o tem, da naravni viri in ekosistemske storitve niso neomejene dobrine in jim moramo priznati polno vrednost, so združljiva z ekokapitalizmom. Vse študije pa ugotavljajo, da je produktivnost ekosistemov odvisna od izbora politik in inoviranja, trgovine, sistemov obdavčenja in reguliranja. Študije MA, ESI, EPI predpostavljajo in sprejemajo ekološko reformiran kapitalizem rasti,

LTG pa ekološko reformiran nerastoči kapitalizem. LTG je izredno kritična do eksponentialne ekonomske rasti, MA, ESI in EPI pa niti ne. Samo pri LTG je jasno, da paradigma rasti vodi v katastrofo. Tej usmeritvi je edina alternativa ekosocializem, ki ne spoštuje samo mej rasti, ampak sprejema tudi tržnost, inovativnost in demokratičnost.

Tudi računalniški scenariji, ki raziskujejo možna prihodnja razmerja med naravo/okoljem in družbo, izdelani v že omenjenih študijah, so pokazali, da *bodo v prvi polovici tega tisočletja pritiski na ekosisteme še naraščali. Rast človeške uporabe vseh ekosistemskih storitev je bila v drugi polovici 20. stoletja na splošno počasnejša od gospodarske rasti, a je vseeno naraščala.*

MA sodi, da so ekološka presenečenja zaradi omejitve v sedanjem razumevanju posamičnih lastnosti ekosistemov neizogibna. Ne vemo pa, kakšna presenečenja nas čakajo. Tako v njej piše, da obstaja sicer nepopoln dokaz, da spremembe, povzročene v ekosistemi, povečujejo verjetnost nelinearnih sprememb s pomembnimi posledicami za človekovo blaginjo. Večina ekosistemskih sprememb je sicer postopnih (linearnih), toda srečujemo se tudi z nelinearnimi, ki vključujejo pospešitve in nenadne nepovratne spremembe (MA: 88). Spremembe se začnejo dogajati veliko prej, kot jih opazimo, res pa je, da se jih ustrašimo šele takrat, ko so nevarne za človeka in ne za ekosistem. Uspavajoče je namreč misliti, da nam vse do sprožilnih prelomnih točk gre dobro.

Vneti zagovorniki ekonomske rasti že dolgo časa zatrjujejo, da je z rastjo vse v redu. *Resni problemi nastopijo, če je gospodarska rast majhna, ničelna ali celo negativna. Pri tem pa najpogosteje spregledajo ekološke obremenitve kot posledice ekonomske rasti, še zlasti nelinearnost, ki s časovnim zamikom sledi neproblematičnim, kontinuiranim in pogosto povsem neopaznim spremembam. Potreben je klic k čuječnosti, ne pa k usodno zavajajočemu optimizmu rasti.*

Od uspešnosti okoljskih politik in individualne ekološke ozaveščenosti, delovanja v smeri prehoda k ekosocialni trajnostni družbi in trajnostnemu razvoju ter od začetka tega prehoda bo odvisno, ali bo prehod trd, dramatičen, ekološko fizično izsiljen ali pa mehak in izpeljan na družbeno premišljen način.

Mesarovic (1974) je napovedal, da se bo po letu 2002 uresničeval scenarij svetovne nestabilnosti, ki prehaja v scenarij nespoštovanja okoljskih omejitev in bo prešel v poostren varnostni režim ter ekodiktaturo bogatih nad revnimi, šele za tem se bo zgodil obrat k ekosocialnemu tržnemu gospodarstvu. Vsekakor je potrebno resno upoštevanje koncepta meje rasti, ne glede na metodološke pomanjkljivosti modela – te so: nezanesljivost podatkov in izpuščanje pomembnih razsežnosti realnosti, kot so razmerje med bogatimi in revnimi, cenovni mehanizem, vloga mednarodne solidarnosti, religij in svetovnih nazorov pri reševanju globalnih problemov človeštva. Bistvena omejitev je čas.

KAKO LAHKO IZOBRAŽEVANJE PRIPOMORE K REŠEVANJU TEH TEŽAV?

Pri razreševanju težav, ki jih je nakopičil sodobni produkcijski način življenja, se veliko pričakuje od izobraževanja. Mnogi menijo, da bi spremembo človekovega odnosa do narave najlažje dosegli s primernim izobraževanjem. Že konferenca v Riu je v dokumentu Agenda 21 dala večji pomen izobraževanju, ki mora več prispevati k spremembi obnašanja in oblikovanju novih vrednot ter odnosu ljudi do okolja. Svetovni izobraževalni forum v Dakarju skupaj z univerzalno deklaracijo o človekovih pravicah je leta 2000 v svetovni Deklaraciji o možnosti izobraževanja za vse utemeljeval izobraževanje kot temeljno človekovo pravico in ključ do trajnostnega razvoja, miru in stabilnosti, socialne in gospodarske rasti ter tudi razvoja narodov (UNESCO, 2004). Združeni narodi so decembra 2002 obdobje od 2005 do

2014 razglasili za desetletje vzgoje za trajnostni razvoj in organizacijo UNESCO določili kot vodilno pri razširjanju in implementaciji tega spoznanja.

Evropska komisija ZN je na konferenci v Kijevu 2003 poudarila potrebo po izboljšanju izobraževalnih sistemov, ki bi razširjali splošno razumevanje in uveljavljanje trajnostnega razvoja. Na podlagi teh sklepov je bil izdelan dokument *Draft Framework for the Decade of Education for Sustainable Development*, ki so ga pripravljali člani agencij ZN, narodnih vlad, civilne družbe, nevladnih organizacij, izvedenci in specialisti (UNESCO, 2004).

Z izobrazbo se stopnjujeta okoljska kritičnost in občutljivost.

Ohrabrujoče je spoznanje, da javnomnenjske raziskave kažejo na izobrazbo kot statistično pomembno spremenljivko. V odnosu do okoljske zavesti in praktičnega okoljskega vedenja se to docela potrjuje. Z izobrazbo se stopnjujeta okoljska kritičnost in občutljivost (Kirn, 2003). V UNESCO-vem programu *Desetletje za trajnostni razvoj (United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014)* zasledimo najnovejše smernice za vzgojo za trajnostni razvoj. Temeljni cilj tega desetletja v smislu vzgoje za trajnostni razvoj je »... svet, kjer naj ima vsak posameznik možnost učenja vrednot, vedenja in življenjskih navad, ki so potrebni za pozitivno pretvorbo družbe, ki je nujna za zagotovitev trajnostne prihodnosti.« (UNESCO, 2004.) Trajnosten razvoj je osredotočen na odnose med ljudmi in njihovim okoljem.

Vsaj deloma imajo prav tisti, ki med vzroke za sodobne ekološke/okoljske probleme prištevajo tudi neustrezno izobraževanje, ki naj bi bilo premalo »ekologizirano«. Mladi sodijo med tisti del populacije, ki nekatere okolju prijazne ugotovitve podpirajo – tudi demografski redukcionizem. Z izobrazbo se širi zaznavanje nevarnosti, a ne nujno tudi sama etična drža (Kirn, 2003). Obstoječa ekološka/okoljska zavest v svetu in pri nas dosedanje polje moralnih objektov razširja tudi na rastline, živali in

naravo. Glede na to, da se taka etika utemeljuje in upravičuje z instrumentalno, pragmatično, antropocentrično držo, je vprašanja o oblikovanju moralno-etičnih vrednot smiselno vključevati v izobraževalni sistem.

Raziskave javnega mnenja kažejo, da so mlajše generacije dovzetnejše za stališča, ki so v prid varovanju okolja. Doseganje odgovornejšega ravnanja z okoljem pa je ne nazadnje tudi normativna naloga vzgojno-izobraževalnega sistema.

Vprašanje, kolikšen je lahko vpliv izobraževanja na oblikovanje stališč in vrednot s poudarkom na naravovarstvenih ciljih, seveda še naprej ostaja odprto. Raziskave javnega mnenja so namreč pokazale, da sta si vpliv izobrazbe in starosti na okoljsko držo in ozaveščenost pogosto nasprotna. Razlika med starejšimi in mlajšimi je ta, da mlajši dosti manj soglašajo s trditvijo, da za okolje ne moremo kaj dosti narediti. Prav tako se mlajši manj strinjajo s trditvijo, da ni smiselno skrbeti za okolje, če tega ne počnejo vsi. Nesporno pa je, da so ekološko/okoljske značilnosti zavesti Slovencev pomemben dejavnik pri preoblikovanju zdajšnjega okolju neprijaznega ravnanja tako na individualni, podjetniški kot tudi nacionalni ravni. V ekološki zavesti Slovencev na pragu tretjega tisočletja je zaznati instrumentalno, pragmatično in, vsaj deklarativno, tudi vrednostno intrinzično ekološko držo, ki pripisuje vrednost naravnim bitnostim ne glede na človekovo korist. Za doseganje odgovornejšega ravnanja z okoljem oziroma vzorca ravnanja je pomembno spoznanje o lastni sodelitvi pri nastajanju okoljskih posledic.

Pomembno je torej zaznavanje nevarnosti onesnaževanja in degradacije okolja za sebe in druge. Ozaveščenost o globalnosti mnogih ekoloških/okoljskih problemov je eden izmed duhovnih pogojev za njihovo uspešno reševanje.

JE REŠITEV MORDA V NOVI EKOLOŠKI ETIKI?

Že na začetku se postavi vprašanje, ali je na antropogeno pogojeni ekonomiji mogoče gra-

diti novo etiko. Bistva bivajočega, ki teži k samoohranitvi in pretirani skrbi ter strahu pred prihodnostjo, ni mogoče povsem zanikati. Od kar so lokalni problemi postali problemi globalnih razsežnosti, njihovi vzroki pa mnogo bolj kompleksni in sinergetični, je »obrat« k raziskovanju v smeri javne percepcije in občutljivosti opaznejši. Že pred več kot 30 leti so se pojavile nove ideje in vrednote oziroma nov pogled na svet, t. i. »nova okoljska paradigma« ali še pogostejše imenovana »nova ekološka paradigma« (Dunlap in drugi, 2000). Etika se je prvenstveno začela sistematično ukvarjati prav z raziskovanjem stališč, vrednot in prepričanj ljudi v odnosu do okolja. Javnomenjske raziskave kažejo tudi, da obstajajo možnosti vplivanja na oblikovanje intrinzične etike – etike, ki tudi drugim bitnostim priznava pravice ne glede na to, kakšen pomen imajo za človeka. Vplivati bi bilo treba na stališča in vrednote mladih ter zanje izdelati skale za ugotavljanje nove ekološke paradigme, ki naj bi izhajala iz ekologiji naklonjenega vedenja mladih. To vedenje vključuje tudi in predvsem varstvo narave in vsega tistega, kar je z njo povezano. Ponekod obstaja velik delež neodločenih, ki so se odločili za modaliteto »niti-niti«. Ti nekaterih okoljskih problemov ne razumejo polarizirano ali na način »črno-belo«, ampak imajo bolj pretanjen pogled na probleme. Mlajši, neverujoči in bolj izobraženi praviloma bolj izkazujejo okolju prijazna stališča in imajo izrazitejšo aktivistično držo (Kirn, 2003).

Moramo se seveda vprašati, ali nastanek pojma »svetovni ekološki etos« ni morda zgolj nova ideja ohranjanja dominacije obstoječe ideologije in »trajnostnega razvoja«. Če se bo obdržala ekonomska paradigma rasti, bomo iskali samo formulo za začasni izhod iz enega od »nepriemernih« ekonomskih modelov in s tem pripomogli k razvoju nove zgodovinske krize. Nikakor pa to ne sme biti nova oblika zagovarjanja zdajšnjega ekonomskega in kulturnega reda.

Danes je temeljni problem odnosa človek – narava v dejstvu, da je vedno več ljudi od nara-

ve odvisnih le posredno. V verigi proizvodnje hrane so nekateri ljudje proizvajalci, drugi pa potrošniki. Prvi v naravi vidijo le vir sredstev za preživljanje drugih, drugi narave sploh ne vidijo, saj od nje niso neposredno odvisni. Večina ljudi naravo razume kot estetsko okolje ali prostor za rekreacijo. Le redki jo razumejo kot ekosistem z vsemi intrinzičnimi pravicami. Gre za vse bolj naraščajočo odsotnost intrinzičnega gledanja na naravo, po katerem je moralno dopustiti živeti tudi drugim rastlinskim in živalskim združbam. V tej odsotnosti lahko iščemo tudi vzroke za naraščanje tolerance do nekaterih človekovih posegov v naravo.

Ostane nam le spoznanje, da je moralna dolžnost vsakega posameznika upoštevati univerzalni zakon vesolja in gojiti tisto prakso trajnostnega razvoja, s katero lahko vsak po svojih najboljših močeh pripomore k ohranjanju okolja oziroma prostora, v katerem živi. Ne nazadnje je tudi človek del narave in vse, kar počne, oziroma njegova celotna praksa ne more biti v nasprotju s temeljnimi naravnimi procesi. Iz tega tudi sledi, da bo narava, ki je umno urejena, iz svojega sistema izločila vse tisto, kar bo delovalo *ne umno* oziroma v nasprotju s tako urejenim naravnim sistemom. Na razplet lahko počakamo, saj bo zadnjo besedo tako ali tako imela narava sama.

LITERATURA

- Beck, U. (2009). *Družba tveganja*. Ljubljana: Krtina.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. New York: Houghton Mifflin.
- Cifrić, I. (2000). *Moderno društvo i svjetski etos – perspektive čovjekova nasljedja*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Dunlap in drugi. (2000). »Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale«. *Journal of Social Issues*, 56: 3.
- Heidegger, M. (1997). *Bit in čas*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Kirn, A. (1999). *Teoretične in praktične dileme ekološke/okoljske etike* (gradivo).
- Kirn, A. (1999). »Sličnosti in razlike med Slovenijo in Evropo pri zaznavanju in vrednotenju okoljskih

- problemov«. *Anthropos*, 4–6: 77–94.
- Kirn, A. (2001). »Okoljska in socialna razsežnost globalizacije«. *Anthropos*, 4–6: 77–94.
- Kirn, A. (2003). »Ekološka/okoljska zavest Slovencev na pragu tretjega tisočletja«. *Teorija in praksa*, 1: 17–36.
- Kirn, A. (1998). »Izmedžu antropološke i ontološke opasnosti. Martin Heidegger i 'usuda biti'«. *Socijalna ekologija*, 4: 331–340.
- Kirn, A. (1998). »Narava in morala. Človek narave nikar«. *Okolje*, 3–4: 12–16.
- Kirn, A. (2004). *Narava–družba–ekološka zavest*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kirn, A. (2006). »Meje rasti, ocena tisočletja, indeks okoljske trajnosti in indeks okoljske uspešnosti«. *Teorija in praksa*, 5–6: 658–673.
- Meadows, D./Meadows D. (1972). *The Limits of Growth*. New York: Universe Books.
- Mesarovič, M./Pestel, E. (1974). *Čovječanstvo na raskršću: Drugi izveštaj Rimskog kluba*. Zagreb: Stvarnost.
- Plut, D. (2002). »Teoretični in terminološki vidiki koncepta trajnosti/sonaravnosti«. *Geografski vestnik*, 1: 73–86.
- Plut, D. (2003). »Uvodnik: Ravnovesje med človeštvom in planetarnim ekosistemom – ključna naloga za 21. stoletje«. *Okoljska vzgoja šoli*, 1: 5–6.
- Poročilo o oceni ekosistemov tisočletja*. Dostopno na: <http://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf>
- Rifkin, J. (1980). *Entropy, A new world view*. New York: The Viking Press.



ZA BOLJŠO PRAKSO



VZGOJNE METODE – ZAKAJ IN ZAKAJ NE?*

POVZETEK

V zadnjih dveh desetletjih so se razmere za starše spremenile bolj radikalno kot kadarkoli prej. Znanost, zlasti nevroznanost, odkriva pomembnost kakovosti razmerja med staršem in otrokom ter še posebej poudarja pomen »subjektno-subjektivnega« odnosa. Sistemska teorija velja za najbolj celovito teorijo, ko gre za analiziranje in zdravljenje družinskih konfliktov kakor tudi individualne bolečine. Ni več enotnega, skupnega kodeksa vrednot, kar pomeni, da so starši izgubili zunanjo podporo. Primanjkljaj poskuša nadomestiti pedagogika, a ker je narava pedagogike v temelju drugačna od narave zasebne vzgoje, v tem ni uspešna.

Ko med starša in otroka postaviš metodo, vzpostaviš tako imenovano subjektno-objektno razmerje, kjer je otrok objekt. Te vrste razmerje je daleč od optimalnega. V procesu zlorablamo telesno in eksistencialno integriteto otrok. Čim bolj pa je integriteta človeškega bitja na udaru, tem bolj se bo človeško bitje podredilo zahtevam in pričakovanjem, kar pomeni, da te metode seveda »delujejo«.

Ključno etično, strokovno in politično vprašanje ni, kaj deluje, temveč kako in zakaj deluje. Ne potrebujemo še ene politično motivirane predelave vzgojnih metod, temveč kontinuiran razvoj, utemeljen v izkušnjah današnjih staršev in v dialogu z različnimi skupinami strokovnjakov. Doslej še nihče ni dal popolnega odgovora na najpomembnejše vprašanje izmed vseh: »Kako naj kot odrasli uveljavljamo svojo vodstveno vlogo, ne da bi pri tem zlorabljali osebno integriteto naših otrok in mladostnikov?« Enako se sprašujejo tudi v gospodarstvu, politiki in šolstvu, zato bodite potrpežljivi in ne sproščajte svoje frustriranosti na otrokih z naslanjanjem na poenostavljene metode. Ne razmišljajte več primitivno v nasprotjih, temveč pomagajte oblikovati resnične alternative vsemu, kar ne koristi ne posamezniku niti družini in celotni skupnosti.

Ključne besede: vzgoja otrok, starševstvo, vrednote, pedagogika.

METHODS OF PARENTING: WHY AND WHY NOT? – ABSTRACT

During the last two decades the conditions for parents have changed more radically than ever before in our history. The importance of a quality child-parent relationship has been discovered and the »subject-subject relationship« emphasized. Systems Theory is widely recognized as the most comprehensive theory with regard to analyzing and healing family conflicts as well as individual pain. A common set of values and moral consensus does not exist any more and parents have lost a lot of their external support. Pedagogy has tried to compensate for this, but since the nature of professional pedagogy is fundamentally different from private childrearing, it has been unsuccessful.

When you place a method between a parent and a child, you establish a subject-object-relationship with the child as the object. This kind of relationship is far from optimal. The process violates the emotional and existential integrity of children. The more you violate the integrity of a human being, the more this human being will conform to the demands and expectations, which means that these methods are bound to »work«.

The crucial ethical, professional and political question is not what works, but how and why it works. We do not need another politically motivated alteration of parenting, but we do need a continued development, based on the experiences of today's parents and their dialogue with different groups of professionals. Today nobody has the complete answer to the most important question of them all: »How do we as adults exercise our leadership over children and youth in ways that do not violate their personal integrity?« This question is also asked, and not yet answered, within industry, politics and education, so please be patient and do not take your frustration out on our children in the form of overly simplified methods. Stop thinking primitively in opposites and help us formulate genuine alternatives to everything that does not serve individuals and/ or families and communities.

Keywords: children's education, parenthood, values, pedagogy.

V POJASNILO

Jesper Juul je danski družinski terapevt, supervizor, edukator, predavatelj in pisec, ki je že štiri desetletja eden vodilnih strokovnjakov v razpravah o vzgoji otrok in odločen zagovornik novih in boljših pristopov. Je avtor številnih uspešnic s področja družinskega življenja. Poleg hitro razprodane uspešnice *Kompetentni otrok* so v slovenščini doslej izšle še njegove knjige *To sem jaz! Kdo si pa ti?*, *Družinske vrednote*, *Družine z najstniki*, *Družine s kronično bolnimi otroki*, priročnik za strokovno javnost *Od poslušnosti do odgovornosti*, nedavno pa še prav posebna *Mož in oče – knjiga zate*.

Jesper Juul, soustanovitelj Kemplerjevega inštituta, največjega in najstarejšega evropskega središča za podiplomsko izobraževanje, usposabljanje in supervizijo družinskih terapevtov, trenutno poučuje in predava po vsej Evropi, njegov mednarodni projekt za podporo in pomoč staršem in družini, *Familylab International*, pa se širi tudi na oddaljeno Japonsko ter v Severno in Južno Ameriko. Slovenska ekipa tega inovativnega projekta že tretje leto s polno paro deluje tudi pri nas. (Vabljeni na www.familylab.si.)

V nadaljevanju predstavljamo enega od njegovih tekstov, namenjenega strokovni javnosti, v katerem razmišlja o spornosti izdelanih metod, ki se staršem ponujajo kot instrument za vzgojo otrok.

STARŠEVSTVO NEKOČ IN DANES

Biti starš je od nekdaj zahtevna umetnost in včasih čustveno boleča. Pred 60 leti, ko sem se rodil, so imeli starši pomemben vir zunanje podpore – koherenten moralni družbeni konsenz. Na voljo so bile vsem skupne in sprejete »vzgojne metode« – glede na duševno zdravje vse po vrsti neuspešne – in vendar zelo uspešne v prizadevanju, kako otroke utišati in jih narediti ubogljive, tako da so lahko ustrezali zahtevam industrializirane družbe, ki je potrebovala ubogljive, podredljive delavce.

V zadnjih dveh desetletjih so se razmere za starše spremenile bolj radikalno kot kadarkoli prej.

- Znanost, zlasti nevroznanost, nam ponuja obilje novih informacij in spoznanj o otrocih, njihovih zmožnostih, razvoju ter psihični in eksistencialni dobrobiti. Odkriva pomembnost kakovosti razmerja med staršem in otrokom ter še posebej poudarja pomen »subjektno-subjektnega« odnosa. Sistemska teorija velja za najbolj celovito teorijo, ko gre za analiziranje in zdravljenje družinskih konfliktov kakor tudi individualne bolečine.
- Ni več enotnega, skupnega kodeksa vrednot, kar pomeni, da so starši izgubili zunanjo podporo. Primanjkljaj poskuša nadomestiti pedagogika, a ker je narava pedagogike v temelju drugačna od narave zasebne vzgoje, v tem ni uspešna. Starši so danes postavljeni pred neznansko zahtevno nalogo, ko se morajo naučiti starševati »iz sebe« in v partnerstvu drug z drugim. Večino mladih staršev zato obhaja velika negotovost in njihov klic po metodah je povsem razumljiv. Na tem mestu se srečamo s prvim pomembnim vprašanjem: Ali so metode namenjene temu, da pozdravijo starševsko negotovost, ali temu, da omogočijo otrokom zdravo otroštvo?
- V tem času so skandinavski otroci (slovenski pa že dosti prej, op. p.) začeli preživljati povprečno 26.000 ur svojega otroštva v obveznih pedagoških ustanovah. Te ustanove so profesionalne in morajo potemtakem razvijati tako teorije kot tudi različne metodologije za različne učne namene. Ko gre za osebni in socialni razvoj posameznega otroka, pa tudi za vodenje skupine, vse te metodologije še vedno v glavnem temeljijo na kodeksu pravil in regulatornih mehanizmov, njihov cilj pa je pogostejše kot ne doseči ubogljivost in odsotnost konflikta. Dolgoročne posledice tega bo treba še proučiti.

Biti starš je od nekdaj zahtevna umetnost.

VZGOJNE METODE IN INTEGRITETA OTROK

Večina vzgojnih metod, ki trenutno krožijo na trgu, temelji na behavioristični psihologiji, glavne sestavine pa so uravnavanje vedenja, pozitivna potrditev in podobno. Temelj so še vedno eksperimenti Pavlova, ki je pse pripravil do želenega vedenja tako, da jih je nagrajeval s piškotki in kaznoval z električnimi šoki. Metodo smo modernizirali in humanizirali ter za potrebe eksperimenta izumili blažjo terminologijo, toda gre za, tako rekoč, staro vino v novih sodih – hranilna vrednost ni nič boljša.

Svoje nasprotovanje metodam lahko strnem v naslednje točke:

1. Ko med starša in otroka postaviš metodo, vzpostaviš tako imenovano subjektivno-objektivno razmerje, kjer je otrok objekt. Znanstveniki, kot so Daniel N. Stern in večina vodilnih nevrobiologov in nevro psihologov, nam pravijo, da je te vrste razmerje, ko gre za dobro in razvoj otroka, staršev in razmerja, daleč od optimalnega. Več kot pet desetletij kliničnih izkušenj v družinski terapiji nam govori enako.
2. Cilj vzgojnih metod je pripraviti otroka do vedenja, ki ga starša opredeljujeta kot »lepo«. Nezaželeno vedenje pa naj se po mili volji izkoreninja – kar je v nasprotju z 99 odstotki spoznanj, ki smo jih dobili skozi leta proučevanja družin v težavah in dela z njimi in ki pravijo, da je najbolj moteče in/ali odklonsko vedenje zgolj simptom v disfunkcionalnem sistemu. Cilj odraslih je zelo podoben tistemu izpred šestih desetletij: ubogljivost in odsotnost konflikta.

Glavna razlika je v tem, da namesto po telesnem in psihičnem nasilju zdaj posegamo po siloviti manipulaciji (pohvale, nagrade, »smej koti«, »odmor« ali t. i. »time-out« ipd.). V procesu zlorabljam o telesno in eksistencialno integriteto otrok.

3. Iz izkušenj vemo, da čim bolj je integriteta človeškega bitja na udaru, tem bolj se bo človeško bitje podredilo zahtevam in pričakovanjem, kar pomeni, da te metode ne morejo biti drugega kot »uspešne« – tako kot je bilo za minule generacije »uspešno« nasilje.

Mnoge od teh metod naj bi bile »znanstveno dokazane«. Toda ko pregledamo raziskave, ki ponujajo te »dokaze«, pogosto ugotovimo, da ne premorejo dosti znanstvene kakovosti – t. j., da so jih izvedli in spisali »verniki« in da je tako imenovana uspešnost metod merjena kratkoročno: ali je nezaželeno vedenje izgini lo. Nisem še videl neodvisne raziskave, ki bi merila dolgoročne učinke, ki jih ima metoda na kakovost izkušnje življenja, na kakovost razmerij (tako na družbeni kot osebni ravni) in na kakovost vzgoje, do obdobja, ko nekdanji otroci dosežejo starost 45 let. V svoji psihoterapevtski karieri sem srečal veliko odraslih, ki so bili v otroštvu izpostavljeni podobnim metodam, bodisi v družini bodisi v vzgojnih ustanovah ali rejništvu. Vsi so odrasli v nesrečne ljudi z najrazličnejšimi vrstami težav.

Zahteva po »znanstveno dokazanih« metodah je po svoji naravi predvsem politična. Trenutno vlada na celotnem področju vzgoje in pedagogike tolikšna zmeda, da politike (kakor tudi strokovnjake) mika iskati potrditev in alibi v »znanosti«. »Znanstveno dokazano« je

Razumem starše, ki izgubljeni in negotovi iščejo varnost v teh (v vsakem pomenu besede) preprostih metodah. Razumem tudi, zakaj politiki in upravljalci z lahkoto podležejo čarom takih konceptov. Ne razumem pa, zakaj strokovnjaki, ki vejo – ali bi morali vedeti – bolje, prav tako ploskajo in oglašujejo koncepte, ki zgolj odstranjujejo simptome, prav nič pa ne krepijo in ne razvijajo na ljubezni utemeljenih razmerij v družini ter zdravega osebnega in socialnega razvoja otrok. Namesto tega kaže, da jih zadovoljuje misel, da te metode »delujejo«. Dobro znano dejstvo je, da vse tovrstne metode delujejo, kadar jih izvajamo s prepričanjem, dosledno, dalj časa in v bolj ali manj izoliranem okolju. Pomembno vprašanje ni, kaj deluje. Ključno etično, profesionalno in politično vprašanje je, kako in zakaj deluje.

postalo sinonim za »pravilno« ali »dobro« – brez kančka dvoma! Alternativni pristopi, utemeljeni na izkustvu in interdisciplinarnih izsledkih, pa so problematični, ker jih zato, ker ne ponujajo poenostavljenih metod, ni mogoče kar tako »dokazati«.

V nekaterih političnih krogih velja vpeljava vzgojnih metod za del zaključne bitke proti »generaciji 68« in njenim vrednotam. Osebo sem prepričan, da je predstava napačna. Sam se nikoli nisem počutil kot pripadnik neke posebne generacije, pa čeprav sodim vanjo, toda to, kar je ta naša generacija počela oziroma česa ni počela v zvezi s spreminjanjem družbenih in družinskih vrednot, je bilo dejansko politično motivirano in v resnici ni temeljilo na kakršnihkoli profesionalnih oziroma znanstvenih uvidih ali reflektiranih izkušnjah. Predvsem je bilo to gibanje *proti* množstvu reči, najbolj od vsega proti avtoritarnim strukturam v družbi in družini. V tem procesu so postale zelo pomembne demokratične vrednote, zanje pa drži, da so, čeprav sila dragocene, daleč od tega, da bi zadoščale, ko nam gre za to, da bi bili poglobitvi odnosi med odraslimi in otroki blagodejni za vse vpletene. O podobnih omejitvah in vrednoti lahko govorimo v zvezi z redefinicijo zakona in življenja v paru – ali pa, če smo že pri tem, v zvezi s pedagogiko in poučevanjem.

Trenutni poskusi, da bi z neokonservativnimi političnimi sredstvi demokratične vrednote zamenjali, nujne napake in zdrse minule dobe pa zasmehovali, niso nič drugega kot ponavljanje istih napak z drugačno filozofijo, namesto da bi se iz množine znanja in izkušenj, ki so se nabrale od leta 1968, kaj naučili. Ne potrebujemo še ene politično motivirane predelave vzgojnega sloga, zanesljivo pa potrebujemo kontinuiran razvoj, ki bo temeljil na izkušnjah današnjih staršev in dialogu med njimi in različnimi skupinami strokovnjakov. Vse do danes še nihče ni dal odgovora na najpomembnejše vprašanje izmed vseh: Kako naj odrasli uveljavljamo svojo vodstveno vlogo nad otroki in mladimi, ne da bi pri tem skrunili njihovo osebno integriteto?

Naj dodam, da si analogno vprašanje zastavljajo – ne da bi nanj že odgovorili – v gospodarstvu, politiki in šolstvu, zato prosim, bodite potrpežljivi in ne sproščajte svoje frustriranosti na otrocih z naslanjanjem na poenostavljene vzgojne metode. Prenehajte primitivno razmišljati v nasprotjih in nam pomagajte oblikovati pristne alternative za vse, kar ne služi zdravemu razvoju posameznika, družine in skupnosti, ne glede na to, na zelniku katere od generacij je kaj pognalo.

Prevod: Ivana Gradišnik

*(*Besedilo je bilo v skrajšani verziji objavljeno v zborniku, ki je izšel marca 2010 ob III. mednarodnem kongresu dijaških domov.)*

KVALITETA UČENJA JE KVALITETA ŽIVLJENJA

Združenje izobraževalnih institucij

POVZETEK

Združenje izobraževalnih institucij, gospodarsko interesno združenje, je mednarodno prepoznavna strokovna mreža uglednih izobraževalnih institucij (21 članic), ki zagotavlja kakovost in razvoj vseživljenjskega učenja. Članice združenja na podlagi medsebojnega zaupanja in sodelovanja ter v družbi prepoznanih potreb pomembno vplivajo na sistemsko ureditev pogojev za izobraževanje in na dvig izobrazbene ravni ter kakovosti življenja prebivalstva. S svetovanjem, informiranjem, podporo, sodelovanjem, povezovanjem, vzajemnostjo ter izmenjavo mnenj in izkušenj zagotavljajo nenehen razvoj izobraževalcev in izobraževalnih programov ter strokovno, spodbudno in vplivno okolje, v katerem vsaka članica uresničuje svoje lastno poslanstvo.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, vseživljenjsko učenje, sodelovanje.

THE QUALITY OF LEARNING IS THE QUALITY OF LIFE, THE ASSOCIATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS – ABSTRACT

The Association of Educational Institutions, a business interest association, is an internationally recognised professional network of distinguished educational institutions (21 members), which ensures quality and development of lifelong learning. The Association members, working on the basis of mutual trust and cooperation and the needs recognised within the society, significantly influence systemic regulation of educational conditions, the educational levels and the quality of life of the population. Through counselling, informing, support, cooperation, networking, mutuality and exchange of opinions and experience, they ensure a continuous development of educators and educational programmes, and promise a professional, encouraging and influential environment in which each member organization can accomplish its own mission.

Keywords: adult education, lifelong learning, cooperation.

UDK: 374.7

ZDRUŽENJE IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJ (ZII) OD USTANOVI- TVE DO DANAŠNJIH DNI

Združenje izobraževalnih institucij, ustanovljeno 1994. leta, je gospodarsko interesno združenje zasebnih izobraževalnih institucij različnih pravnoorganizacijskih oblik (zavodi, d.o.o., itd.), ki izvajajo formalne (verificirane) ter neformalne programe izobraževanja odraslih. Članice – 21 jih je in prihajajo iz vse Slovenije – že leta skrbijo za kakovostno strokovno izobraževanje odraslih in mladine na vseh stopnjah izobraževalnega procesa. S članstvom

v ZII imajo priložnost svoje poslanstvo učinkoviteje razvijati in udejanjati.

Med članicami najdemo ugledne zasebne izobraževalne ustanove, med katerimi nekatere že 20 let aktivno delujejo na področju izobraževanja odraslih in vedno znova dokazujejo, da so pomemben steber izobraževanja odraslih v Sloveniji. Trenutne članice združenja izobraževalnih institucij, gospodarskega interesnega združenja, so: ABITURA, d.o.o., Celje; CDI Univerzum; CDK Zavod za izobraževanje, vzgojo, razvoj in kulturo; Cene Štupar – Center za permanentno izobraževanje; CPZ-In-

ternational, d.o.o.; DOBA EPIS; EDC Kranj; EURO ŠOLA LJUBLJANA; Glotta Nova, d.o.o.; Izobraževalni zavod Hera; Izobraževalni center Memory, d.o.o.; IZRAZ, Ljubljana; Izza d.o.o.; Lampret Consulting, d.o.o.; Much, Izobraževanje, d.o.o.; RIS, Raziskovalno izobraževalno središče Dvorec Rakičan; SUPRA, družba za izobraževanje, svetovanje, založništvo d.o.o.; Zaris, Zavod za razvoj, izobraževanje in svetovanje; Zavod Salesianum; OE PUM Celje; Izobraževalni center GEOSS, d.o.o.; Knjižnica Litija.

Članice v združenju s svojo sinergijo ustvarjajo okolje, v katerem imajo priložnost strokovno izražati, razvijati, oblikovati in predlagati rešitve na vseh področjih izobraževanja odraslih. V okviru združenja svoje strokovne odločitve suvereno zastopajo na področju zakonodaje in na trgu izobraževalnih storitev doma in v tujini. Pohvalijo se lahko s številnimi certifikati kakovosti na svojem področju: POKI – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, InCsaS, Standard Vlagatelj v ljudi/Investor in People ...

SLOGAN, VIZIJA, POSLANSTVO IN VREDNOTE ZII

Slogan Združenja je: »Kvaliteta učenja je kvaliteta življenja«. S tem želimo poudariti, da je naša pozornost namenjena povezovanju izobraževanja in življenja.

Združenje je mednarodno prepoznavna strokovna mreža uglednih izobraževalnih institucij, ki zagotavlja kakovost in razvoj vseživljenjskega učenja. Članice združenja na podlagi medsebojnega zaupanja in sodelovanja ter v družbi prepoznanih potreb pomembno vplivajo na sistemsko ureditev pogojev za izobraževanje in na dvig izobrazbene ravni ter kakovosti življenja prebivalstva.

ZII si prizadeva, da bi povečali družbeno moč in vpliv mreže. Njegove glavne vrednote so: izobraževanje, kakovost in konkurenčnost, odnosi v ZII, praktičnost, odprtost.

Namen delovanja združenja je članicam zagotavljati nenehen razvoj izobraževalcev in izobraževalnih programov skozi svetovanje, informiranje, podporo, sodelovanje, povezovanje, vzajemnost ter izmenjavo mnenj in izkušenj. Obenem združenje zagotavlja strokovno, spodbudno in vplivno okolje, v katerem vsaka članica uresničuje svoje lastno poslanstvo. Odprto za sodelovanje, je gradnik učeče se družbe, s čimer soustvarja prepoznavnost Slovenije v mednarodnem okolju.

NAMEN IN CILJI ZDRUŽENJA

V združenje se članice povezujejo predvsem z dvema ključnima namenoma, ki sta predstavljena v nadaljevanju:

a) Sodelovanje članic v okviru ZII:

- sprotno informiranje o dogajanju na področju izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji,
- permanentno svetovanje članicam: izobraževalno, podjetniško, pravno, poslovno, organizacijsko, tehnično ...,
- skupna promocija znanja, vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih,
- izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje za strokovne in vodstvene delavce,
- skrb za varovanje intelektualne lastnine,
- spremljanje in zagotavljanje kakovosti izobraževalnih storitev,
- razvoj kakovostne in raznovrstne ponudbe storitev za odrasle udeležence izobraževanja, med njimi
 - formalne, verificirane oblike: OŠ, srednja poklicna, srednja splošna, višja, visoka, NPK itd.,
 - neformalne oblike: seminarji, delavnice, predavanja z različnih področij (računovodstvo, pravo, računalništvo, komunikacija in vodenje, NLP, osebna rast, tuji jeziki in slovenščina),
- izmenjave izkušenj in primerov dobre prakse na področju izobraževanja odraslih.

b) Sodelovanje ZII z drugimi institucijami:

- sodelovanja z drugimi asociacijami/združenji, ki delujejo na področju izobraževanja odraslih:
 - Andragoško društvo Slovenije: <http://www.andragosko-drustvo.si/>,
 - Društvo organizacij izobraževanja odraslih na srednjih šolah: <http://www.drustvo-doio.si/>,
 - Zveza ljudskih univerz Slovenije: <http://www.zveza-lu.si/>,
 - Zveza srednjih šol Slovenije, Skupnost IO,
 - Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje: <http://www.univerzaza-tretjeobd-drustvo.si/vsebina.htm>.

Leta 2009 je ZII v sodelovanju z drugimi organiziralo zelo odmevno problemsko konferenco *Izobraževanje odraslih na križpotju – pripravljeno na recesijo možganov*, leta 2010 pa strokovno ekskurzijo *Industrijski bazen regije Veneto* v Italijo.

Tudi letos bo združenje v povezavi s sorodnimi institucijami pripravilo dvodnevno moderirano srečanje in usposabljanje učiteljev, mentorjev, prostovoljcev, izobraževalnih trenerjev, organizatorjev za izobraževanje odraslih »Medgeneracijsko učenje – naša odločitev za prihodnost sožitja«, kamor bo povabilo predstavnike združenj za izobraževanje odraslih, udeležence iz podjetij, strokovnjake iz vladnih institucij, študente andragogike ter predstavnike nevladnih organizacij. Združili bodo svoje moči in izkušnje ter o medgeneracijskem učenju razmišljali skupaj.

DELOVANJE, ČLANSTVO IN FINANCIRANJE

Združenje deluje v skladu s Statutom Združenja izobraževalnih institucij. V statutu so podrobno opredeljeni vsi temeljni elementi delovanja združenja, med njimi temeljne dejavnosti in naloge združenja, članstvo in prenehanje članstva, organi upravljanja, finančno poslovanje, reševanje sporov in prenehanje združenja.

Združenje od jeseni 2009 vodi predsednica Jelka Ciuha, ravnateljica Izobraževalnega zavoda Here, podpredsednica je Jelica Pegan Stemberger, prokuristka Glotta Nove, d.o.o., sekretarka je Karin Elena Sánchez.

Združenje se financira primarno iz dveh virov: iz članarin in subvencij Ministrstva za šolstvo in šport.

Za leto 2009 se lahko ZII pohvali z naslednjimi dosežki: dopolnili in popravili so statut ZII, organizirali odmevno problemsko konferenco *Izobraževanje odraslih na križpotju – pripravljeno na recesijo možganov* z več kot 100 udeleženci iz državnih in zasebnih institucij za izobraževanje odraslih. Med uglednimi govorniki so bili: dr. Igor Lukšič z MŠŠ, Damjana Košir z Direktorata za trg dela in zaposlovanje, Darinka Vrečko z Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, dr. Janko Muršak s Filozofske fakultete v Ljubljani, mag. Andrej Sotošek z Andragoškega centra Slovenije ter predstavniki in predsednice treh asociacij za izobraževanje odraslih: Ema Perme z Zveze ljudskih univerz, Ida Srebotnik iz Društva organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah ter Miran Lampret in Jelica Pegan Stemberger iz Združenja izobraževalnih institucij.

OSNOVNA PODROČJA DELOVANJA

- Aktivno partnerstvo pri pripravi in vplivanju na zakonodajo na področju izobraževanja odraslih,
- seznanjanje s politiko Evropske unije,
- stiki s Svetom Evrope, CMEPIUS-om ...,
- imenovanje članov v komisije, svete, odbore drugih institucij,
- mednarodno sodelovanje, tuji poslovni partnerji, strokovne ekskurzije,
- zavzemanje za enakovredno obravnavanje zasebnih in javnih izobraževalnih institucij,
- pospeševanje razvoja na področju izobraževanja odraslih,
- skupno prijavljanje na razpise in natečaje,

- uvajanje modernih metod, oblik in tehnik dela v izobraževanja odraslih,
- urejanje mreže strokovnega zasebnega šolstva,
- krepitev konkurenčne sposobnosti na trgu izobraževalnih storitev ...

Leta 2009 so se članice ZII in partnerskih, prijateljskih asociacij za izobraževanje odraslih (DOIOS in ZLUS) angažirale pri izobraževanju za naslednja področja: *Učinkovita spletna stran, Trženje izobraževalnih storitev, Ustvarjanje in ohranjanje dobrih poslovnih odnosov*. Leta 2010 se je prvič zgodilo, da ZII za svoje delovanje od Ministrstva za šolstvo in šport ni dobilo finančne pomoči, zato je bilo delovanje združenja nekoliko okrnjeno. Ne glede na to je v maju 2010 ZII v sodelovanju z ZLUS-om in DOIOS-om izpeljalo tridnevno strokovno ekskurzijo *Industrijski bazen regije Veneto* ter svetovanja in izobraževanja za svoje članice. Obenem so se v obeh letih članice redno sestajale na sejah, kjer so razpravljale o tekoči problematiki na področju izobraževanja odraslih ter poročale o delovanju predstavnikov članic v številnih komisijah, odborih in drugih delov-

nih telesih, ki zadevajo izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji.

PREDNOSTI IN KORISTI ČLANSTVA V ZII?

Razumljivo je, da vsaka potencialna članica pred včlanitvijo razmišlja, kaj bo pridobila s članstvom v ZII. Koristi je veliko, predvsem zato, ker je Slovenija premajhna, da bi vsak zase oral ledino, in je prav, da se primeri dobre prakse prenašajo na vse tiste, ki so še na začetku poti. Dosežkov s prehojene poti od leta 1994 je veliko, najpomembnejše prednosti članstva pa so naslednje: poznavanje razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji, zastopanje in uveljavljanje interesov zasebnih izobraževalcev odraslih v pogajanjih z državo, nudenje svetovalnih storitev in brezplačnega izobraževanja, obveščanje o novostih, razpisih, zanimivostih s področja izobraževanja odraslih, vključitev v skupno promocijsko mrežo za vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih, mednarodno povezovanje in brezplačno oglaševanje.

BESEDA PREDSEDNICE ZII, JELKE CIUHA

»V šolskem letu 2008/2009 je bilo v Sloveniji 380 izvajalcev nadaljnega izobraževanja, med njimi kar 40 odstotkov specializiranih organizacij za izobraževanje odraslih, ki so skupaj izvedli 25.000 programov in zabeležili 327.000 obiskov slušateljev. To je za 10 odstotkov več kot v enakem obdobju lani. (Tuš, 2010).

Prepričana sem, da kljub visokim številkam v statistiko še zdaleč niso vključene vse zasebne izobraževalne organizacije, ki izvajajo neformalne in formalne programe za odrasle.

Vsemu navkljub so to izjemno visoke številke, ki dokazujejo nesporen pomen izobraževanja odraslih. Zanimivo je, da je skoraj 80 odstotkov obiskov zabeleženih v programih, ki nimajo javne veljave. To pa pomeni, da se odrasli izobražujejo v programih za splošne potrebe in prosti čas ter s tem izražajo svojo odgovornost za lasten napredek in razvoj ter priznavajo vseživljenjsko izobraževanje za svojo vrednoto.

Med zasebnimi izobraževalci odraslih se nekateri v samostojni Sloveniji že 20 let trudimo, da bi udeležencem izobraževanj ponudili čim bolj kakovostne storitve, ki odražajo potrebe današnjega časa. Zavedamo pa se, da to ni dovolj, saj izobraževanju odraslih država še zdaleč ne pripisuje takšnega pomena, kot bi si zaslužilo. Zato je naša zelo pomembna vloga tudi vplivanje in soustvarjanje zakonodaje na področju izobraževanja odraslih, za kar potrebujemo močno mrežo aktivnih, strokovnih in izkušenih izobraževalcev odraslih, ki jim je mar.

Veseli bomo, če bomo lahko v svoje vrste pritegnili še več zasebnih izobraževalnih institucij, ki bodo s svojim prispevkom in aktivnostjo dodale pomemben košček v mozaiku našega dolgoletnega dela.«

ZAKLJUČEK

Če se naslonimo samo na številke, lahko ugotovimo, da je vloga zasebnih izobraževalcev veliko večja, kot nam je država pripravljena priznati. Zasebni izobraževalci omogočajo, da se področje izobraževanja odraslih krepi, zavest o pomenu izobraževanja po načelu VEČ ZNAŠ, VEČ VELJAŠ pa se udejanja skozi vedno večjo vključenost posameznikov v različne formalne in neformalne oblike izobraževanja. To pa pomeni tudi vedno večjo odgovornost vseh izobraževalcev odraslih in institucij ter združenj, ki soustvarjajo in zakonsko regulirajo to področje: Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Andragoškega centra Slovenije, Centra RS za poklicno izobraževanje, Centra za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, Zavoda RS za šolstvo. Zasebni izobraževalci v sinergijo prinašajo praktične izkušnje pri formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih s tere- na, so v neposrednem stiku z gospodarstvom in uporabniki izobraževanja odraslih, zato so pomemben sogovornik državnim institucijam.

LITERATURA IN VIRI

- Sánchez K. E., Vrhunc N. (2008). *Opredelevitev vizije, poslanstva in vrednot Združenja izobraževalnih institucij g.i.z.* Končno poročilo. Ljubljana: ZII.
- Sánchez K. E. (2010). *GIZ_Končni pregled izvedbe 2009.* Ljubljana: ZII.
- Sánchez K. E. (2011). *GIZ_Končni pregled izvedbe 2010.* Ljubljana: ZII.
- Tuš J. (2010). *Nadaljnje izobraževanje, Slovenija, 2008/2009 – končni podatki.* Ljubljana: SURS. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3233
- Združenje izobraževalnih institucij (2009). *Statut Združenja izobraževalnih institucij.* Ljubljana: ZII.

O USMERJANJU STARŠEV V ISKANJE LASTNE POTI PRI VZGOJI

Ivana Gradišnik

Ivana Gradišnik je soustanoviteljica in strokovna voditeljica Inštituta za sodobno družino Manami, ki je bil ustanovljen v začetku leta 2008 in je pooblaščen izvajalec projekta Familylab v Sloveniji. Intervju z njo je bil pripravljen kot spletno dopisovanje v avgustu 2011.

Kaj pomeni Familylab Slovenija?

Familylab Slovenija je domači odganjek mednarodnega projekta, ki ga je na jesen svoje kariere zasnoval priznani danski družinski terapevt Jesper Juul. Familylab pomeni *družinski laboratorij* in je alternativa tako avtoritarnim kot permisivnim pristopom in pogledom na vzgojo otrok in življenje v družini.

Poimenovanje je zanimivo. Zakaj ravno beseda laboratorij?

Ime ni naključje: *laboratorij* pravimo zato, ker spodbujamo starše, da v današnji realnosti – postmoderni dobi, ko niso več na voljo skupne, trdne vrednote niti verodostojne zunanje avtoritete – poiščejo starša v sebi. Spodbujamo jih, da *raziščejo* svoja prepričanja, etične in moralne poglede, mnoštvo vrednot, ki so jih tako ali drugače ponotranjili skozi odraščanje, se *preizprašajo* o tem, kdo so in kaj hočejo, ob tem pa *razvijejo* in se (pri vzgoji, pa tudi sicer) *opirajo* na tisto, čemur pravimo samospoštovanje, osebna odgovornost in osebna avtoriteta. Poimenovanje družinski laboratorij se postavlja kot alternativa običajnim tako imenova-

nim »šolam za starše«, kjer staršem praviloma ponujajo določeno vzgojno »metodologijo«, niz bolj ali manj vnaprej določenih potez ali vedenj, ki naj bi izključili nezaželeno reakcijo oziroma moteče vedenje. V konceptu t. i. laboratorija pa nas običajno zanima npr. tudi to, kaj je »katalizator« ali sprožitelj te ali one reakcije in podobno. Laboratorij tudi pomeni, da starši iščejo, odkrivajo, kdo so in kakšen je njihov pogled na družino, in eksperimentirajo s svojim pogledom na razvoj družine.

Ime bi nakazovalo, da so izobraževanja namenjena različnim starostim in različnim vlogam in nalogam v družini. Kako je naravnana vaš program? Koga nagovarjate?

Naša ciljna skupina so vsi starši, ne glede na starost otrok. V zadnjem času, recimo, se nam vse bolj oglašajo tudi starši že odraslih otrok – torej dedki in babice. Staršem ponujamo strokovno podporo in pomoč v obliki seminarjev, delavnic, predavanj in individualnega svetovanja ter debatnih skupin. Na svoji spletni strani ponujamo tudi dostop do bogate zbirke člankov in literature, ki so lahko staršem v pomoč, ko iščejo navdih, odgovore na vzgojne dileme in lastno pot. Poudariti želim prav to, da *iščejo lastno pot*. Familylab ponuja *smernice*, ki temeljijo na štirih temeljnih načelih oziroma vrednotah: enakovrednosti, odgovornosti, spoštovanju integritete in avtentičnosti. Verjameмо namreč, da je to tista psihična in socialna prstenina, od koder poganja svoboden, odgo-

voren, etičen, samostojen in ustvarjalen človek. Pri nas starši ne morejo dobiti receptov v slogu »kako v petih korakih ukrotiti najstnika« in podobno. Pri našem izobraževalnem delu sledimo temu, da staršem svetujemo in jim pomagamo spoznati, *kdo so in kaj si želijo* v zvezi s svojo družino.

Povedali ste, da se pri izobraževanju staršev izogibate miselnosti, da bi lahko otroke vzgajali z vnapij pripravljenimi navodili. Kakšen je vaš odnos do »postavljanja pravil«?

Odločilno za dobro družino ni, kakšna pravila postavimo, temveč kako se *vedemo* drug do drugega. Odločilno za zdravo in srečno družinsko življenje – ali, rečeno nekoliko manj romantično, za zadovoljujoče sobivanje vseh družinskih članov – je enakovrednost dostojanstva: torej to, v kolikšni meri smo pripravljeni in zmožni spoštovati dostojanstvo vsakega posameznika v družini z otroki vred. Kajti tudi otroci so polnovredni ljudje!

Toda pozor, to ne pomeni, da morajo otroci – ali kdorkoli v družini – vselej dobiti ali imeti vse, kadar in kar se jim zahoče. Pomeni pa, da so občutki, čustva, prepričanja, sanje, želje in misli vsakega od družinskih članov *enakovredni*. Ne enaki, ne enakopravni, temveč po vrednosti enaki.

Sicer pa za funkcionalnost življenja v družini po navadi zadošča tam nekje do pet pravil. Kar seveda ne pomeni, da jih mora ali ne sme biti manj ali več. Poudariti želim, da je to, katera pravila bodo kje izbrali za nujna, od družine do družine različno. Kar deluje in je funkcionalno v eni, ni nujno enako dobro tudi za drugo.

Res je tudi, da v družinah danes ne deluje več moč močnejšega, in drži, da tudi zato vzhaja moč negotovosti. Pri Familylabu te negotovosti ne obsojamo, temveč priporočamo, da jo starši konstruktivno vprežejo v iskanje *nove perspektive*. Otroke vzgajamo s tem, kako *živimo* kot starši. Bolj ko se poznamo, bolj ko vemo, kaj hočemo, bolj ko se zavedamo, kaj

počnemo, bolj ko znamo in upamo povedati, kaj mislimo – bolj raste naša *osebna avtoriteta*. Prav to pa je avtoriteta, ki jo otroci – in nasploh ljudje – prepoznavajo kot pristno, in zato radi upoštevajo. Poskusite!

Če prav razumem, ste zagovorniki vzgoje v dialogu. Za vzgojo je pomemben predvsem odnos in razvijanje vzgojnega odnosa. Juul je odločen, ko pravi, da ljubezen ni dovolj ...

Juul pravi, da ljubezen ni dovolj, ker se moramo naučiti, kako naj svoje ljubeče občutke spremenimo v ljubeč odnos, ljubeče vedenje. Tega pa se lahko naučimo samo v odnosu z drugimi ljudmi. Če smo se drug od drugega pripravljeni učiti, lahko razvijamo odnos, kar je počelo in obenem gibalno osebne rasti, dozorevanja, tako odraslih kot otrok. Pripravljenost prisluhniti drug drugemu in drug drugega vzeti resno, to je tisto, kar ustvarja toplo in vključujoče družinsko ozračje, ki vse družinske člane navdaja z dobrim počutjem. Takšno ozračje je temelj, kar pa ne pomeni, da so odnosi nekonfliktni. Življenje brez konflikta ne obstaja niti ni dobro. Otroci tudi ne potrebujejo popolnih staršev, ki nikoli ne zgrešijo ali si ne dopustijo dvomov. Potrebujejo pa avtentične ljudi iz mesa in krvi, ki ne vedo vsega, vendar so se vselej pripravljeni razvijati. Kot pravi Juul: vzgoja je učenje skozi preizkušanje – vse dokler ne najdemo lastne poti. Pri Familylabu ne spodbujamo neoromantične predstave, po kateri naj bi bili vsi ves čas nasmejani in prijazni, temveč gre za to, da smo avtentični in osebni in je *to* temelj naše starševske avtoritete.

Vzgoja kot nenehno učenje?

Vzgoja otrok je proces vzajemnega učenja. Otroci so zelo različni, prav tako odrasli. Zato mora družinsko življenje temeljiti na dialogu. To pomeni, da v družini »demokratičnost«, kot jo poznamo iz političnega sveta, kratko malo ne zadošča. Zelo pa pomaga, če se na-

slonimo na načelo enakovrednosti. To seveda ne pomeni, da bodo vsi vedno zadovoljni, pomeni pa, da ne bo nihče imel občutka, da je njegovo mnenje, potreba ali želja manjvredna. Lahko je pač neuresničljiva, ampak to otroci dobro prenesejo, če jim le ne dajemo občutka, da so zato, ker mislijo, kot mislijo, ali ker si nekaj pač želijo, slabi. Sicer pa to velja za vse, tudi odrasle.

Intervju je vodila Nives Ličen.

*In memoriam***JINDRA KULICH**

Čeravno je vest prišla do mene z enoletno zamudo in naključno,¹ je prav, da se Jindre Kulicha, tega resničnega prijatelja Slovenije in našega izobraževanja odraslih, spomnimo tudi v Andragoških spoznanjih. Jindra Kulich, češki andragog, ki je od leta 1954 živel in delal v Vancouvru v Kanadi, je umrl 4. decembra 2009 v starosti 80 let.

V Sloveniji se ga najbolj spominjamo po njegovem deležu in prispevku k primerjalnemu raziskovanju izobraževanja odraslih v vzhodnoevropskih državah. Tej tematiki smo namenjali veliko pozornosti tudi v Andragoškem centru Slovenije (ACS). Kot strokovnjaka za to področje smo v projekt vabili tudi Jindro Kulicha, ki se je našim vabilom zmeraj rad odzval.² Bil je reden in dejaven udeleženec konferenc o izobraževanju odraslih. Kjell Rubenson, s katerim sta vse do Kulichove upokojitve skupaj delovala na znani Univerzi British Columbia v Vancouvru, je v prispevku ob Kulichovi smrti zapisal: »Ni presenečenje, da je bilo v zadnjih dveh desetletjih skoraj nemogoče organizirati mednarodno znanstveno konferenco o tej tematiki (primerjalno raziskovanje na področjih izobraževanje odraslih v vzhodnoevropskih državah in tradicija izobraževanja v ljudskih visokih šolah, op. Z. J.), na katero ne bi bil kot govorec povabljen Jindra Kulich.« Po njegovi dejavnosti v zadnjem obdobju njegove kariere ga štejemo med strokovnjake za primerjalno andragogiko. Prispeval je pomemben delež k primerjalnemu raziskovanju izobraževanja odraslih v vzhodnoevropskih državah, ki ga je



dobro poznal. Eno njegovih zadnjih del je bila primerjalna študija vpliva Gruntviga na izobraževanje odraslih v državah vzhodne Evrope. Svoje temeljno andragoško znanje je Kulich pridobil na Danskem, potem ko je leta 1953 emigriral iz socialistične Čehoslovaške. Na Danskem ga je fascinirala demokratična tradicija v izobraževanju, ki je bila popolno nasprotje »češke«, »avstrijske« in »nemške šole«, ki jih je pred tem edine poznal. Postal je vnet privrženec in izvajalec »liberalnega izobraževanja odraslih«. Po dveh letih – v tem času je študiral na Mednarodnem ljudskem

kolidžu v Elsinoru – se je za stalno preselil v Kanado. Tu je opravljal vodstvene naloge v ustanovah za izobraževanje odraslih, na koncu svoje aktivne poklicne poti pa je postal direktor Centra za izobraževanje odraslih na Univerzi British Columbia v Vancouvru.

Njegov hobi po koncu aktivne profesionalne kariere je bilo knjižničarstvo ter sistematična obdelava knjižnih in dokumentacijskih virov s področja izobraževanja odraslih. Doma je imel bogato zbirko knjižnih del s področja izobraževanja odraslih. Nekaj te svoje zagnanosti je naklonil tudi nam, saj je knjižnici ACS poklonil del svoje bogate strokovne knjižne zbirke.

V svoji 40-letni poklicni karieri je izdal šest in uredil deset knjig ter objavil 142 člankov v vodilnih znanstvenih revijah.³

Zoran Jelenc

¹ O smrti svojega moža me je obvestila Kulichova soproga po moji novoletni čestitki, ki sva si jih s Kulichom in njegovo družino izmenjevala vsako leto, in mi povedala, da je že eno leto pokojni.

² Tako je npr. zelo uspešno opravil vlogo moderatorja na konferenci o projektu »State of the Art Study of Research on the Education of Adults«, ki je bila v Ljubljani 25. januarja 1994. Raziskava je sicer objavljena v publikaciji »Adult Education Research in the Countries in Transition« (ACS, 1996, avtor Z. Jelenc), kjer je objavljeno tudi poročilo o tej konferenci.

³ Podatki iz že navedenega članka Kjella Rubensona.

GABB, JACQUILL:

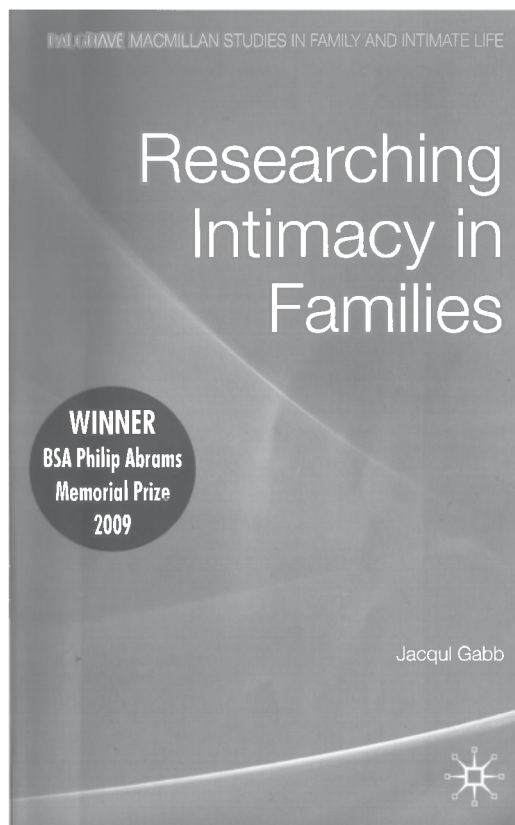
RESEARCHING INTIMACY IN FAMILIES

Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010

V zbirki *Palgrave Macmillan Studies in Family and Intimate Life* že nekaj let izhajajo dela, ki osvetljujejo družinsko in zasebno življenje z različnih zornih kotov. Med naslovi najdemo npr. *Družine v spreminjajoči se Evropi: primerjava oblik, struktur in idealov* (2008), *Spreminjanje družine – spreminjanje hrane* (2009), *Lezbičnost in materinstvo* (2009), *Pravila in prakse odnosnosti* (2011). Leta 2010 je izšla dopolnjena izdaja *Researching Intimacy in Families*.

Delo sestavlja sedem večjih razdelkov, ki obravnavajo naslednje teme: raziskovanje družine in otroštva, metodološki pristopi, konceptualizacija intimnega življenja in pisanje o njem. Besedilo je nastalo po empiričnih raziskavah s področja družinskih študij in študij spolov ter spolnosti. Združuje teoretična in empirična raziskovalna spoznanja. Avtorica prikazuje konceptualna in metodološka vprašanja v tekočem prepletanju, kar ni le slogovno zanimivo, marveč tudi vsebinsko izzivalno. Ker analizira tako metode raziskovanja kot teoretične okvire, lahko delo umestimo v presečišče med metodologijo raziskovanja in družinske študije. Osredotoča se sicer na raziskovanje in prikaz raziskav o odnosih v družini, a je zaradi pregleda metod raziskovanja uporabno tudi za raziskovalce z različnih področij vzgoje in izobraževanja, socialnega dela, sociologije.

Jacqui Gabb razpravlja o praksah v vsakdanjem zasebnem življenju predvsem z zornega kota sociologije intimnosti. Obravnava različ-



ne teorije, in sicer tako, da bralca spodbuja, da razvije kritično refleksijo o različnih teoretičnih izhodiščih in pristopih. Tudi pri prikazu metodoloških pristopov poudari parcialnost posameznih metod. Tako kvalitativni kot kvantitativni pristopi osvetlijo intimno življenje le deloma, zato priporoča uporabo kombiniranih pristopov. Metode raziskovanja prikaže tudi v posebnem poglavju. Pregled seže od obsežnih

preglednih (nacionalnih) raziskav z uporabo anketnega spraševanja do participatornih raziskav (z uporabo beleženja dnevnikov, različnih opazovalnih tehnik) in tehnik fokusnih skupin. Dragocen je prikaz inovativnih mešanih metod (*mixed-methods*), ki združujejo različne načine zbiranja podatkov.

V prvem poglavju predstavi projekt, na podlagi katerega je delo nastalo. Empirični podatki so bili zbrani v raziskavi *Behind Closed Doors: Researching Intimacy and Sexuality in Families*. V nadaljevanju odstira mnoga vprašanja, ki so navadno zamolčana. Tako se npr. dotakne vprašanja povezanosti med intimnostjo in razrednostjo, o čemer razen (materialističnih) feminističnih študij avtorji ne pišejo. Razredna pripadnost oblikuje vsakdanje življenje in tudi družinske odnose. Pri analizi podatkov se sprašuje o načinih razumevanja, kaj je npr. »dobro starševstvo«, in pokaže, kako se tvori pojmovanje o »dobrem starševstvu« pod vplivom prevladujočih ideologij. Slednje zavračajo, da bi lahko bile, denimo, lezbične matere »dobre matere«. Podobno se zgodi tudi z materami iz delavskih slojev in marginaliziranih skupin, ki jim (pre)pogosto nalожijo krivdo za vse otroke težave.

V poglavju o konceptualizaciji intimnosti kritično »odvije«, kot sama pravi, pojmovanja intimnosti in družinskih odnosov. Pri tem opredeli družino kot »afektivni prostor intimnosti, v katerem nastajajo pomeni, se oblikujejo izkušnje družinskih članov v zgodovinskem socio-kulturnem kontekstu« (str. 64), in se oddalji od bolj naturalističnih opredelitev družine kot skupine, ki skrbi za reprodukcijo in socializacijo.

Avtorica zapiše, da so se empirične sociološke raziskave družine začele v prvi polovici prejšnjega stoletja in so zasledovale predvsem vprašanja o tem, katere družbene potrebe ureničuje družina. Družinska enota je bila dolgo predstavljena kot »naravna enota«, ki skrbi za reprodukcijo človeške vrste. Šele raziskave na področju sociologije družine so poudarile tudi pomen odnosnosti. Feministične študije še po-

drobneje opravijo dekonstrukcijo pojma družine. Pokažejo, da t. i. jedrna družina ni realnost za veliko (večino) ljudi, zato družina kot monolitna, biološko konstituirana institucija ni ustrezna reprezentacija za množico družin, ki obstajajo v resničnem življenju. Poleg ideala družine, ki je sestavina kulturnega imaginarija, je v resničnem življenju vrsta ne-idealnih družinskih izkušenj. Ideal je podoba, ob kateri ljudje živijo; življenjske prakse pa so tiste, ki jih ljudje živijo. Ti premiki v pojmovanju družine in v kreativnosti pri ustvarjanju novih povezav se odrazijo pri raziskovanju. Upoštevati je treba npr. vse oblike družin in ne le tiste, ki jo določijo gospodinjstvo ali krvna/sorodstvena vez.

Razširjeno pojmovanje družine potrebuje tudi širše metodološke pristope, ki omogočajo sledenje odnosnosti in življenjskemu poteku. Raziskave postajajo longitudinalne in medgeneracijske. V sklepnem poglavju se avtorica vrne k metodološkemu vprašanju o raziskovanju družine in zasebnega življenja. Posebej prikaže vpliv uporabljenih metod na »produkcijo« različnih podatkov o odnosih. Med drugimi predstavi metodo biografskega narativnega intervjuja in fotointervjuja.

Zaradi prepletenosti tem in »dekonstrukcije« ustaljenih prepričanj bo knjiga uporabna na več ravneh in za različne bralce, tako za študente kot tudi za raziskovalce.

Nives Ličen

Mednarodna znanstvena konferenca

INICIJATIVA, SARADNJA I STVARALAŠTVO U SAVREMENOM OBRAZOVANJU

Čas: 25. in 26. november 2011

Kraj: Beograd, Srbija

Organizator: Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Teme: iniciativnost, sodelovalnost in ustvarjalnost – izzivi sodobnega izobraževanja; zmožnosti šole, učiteljev, staršev in učečih se

Več informacij: <http://www.ipisr.org.rs/EAktuelnostiOpsirnije.aspx?Veza=25>

NECE Conference 2011

CLOSING THE EMPOWERMENT GAP THROUGH CITIZENSHIP EDUCATION: HOW TO ADDRESS EDUCATIONALLY DISADVANTAGED GROUPS

Čas: 17.–19. november 2011

Kraj: Varšava, Poljska

Organizator: Federal Agency for Civic Education/bpb (Germany), Centre for Citizenship Education (Poland), The Federal: Ministry for Education, the Arts and Culture (Austria), The House for Democracy and the Rule of Law (the Netherlands)

Teme: učno okolje v šoli; skupnostno učno okolje, skupnostno delo v mestnih soseskah; mediji in socialna omrežja; koncepti in pristopi v kulturnem izobraževanju; prepletanje poklicnega usposabljanja in izobraževanja za državljanost idr.

Več informacij: http://www.bpb.de/veranstaltungen/VBD8JU,0,Closing_the_empowerment_gap_through_citizenship_%0beducation%3A_How_to_address_educationally_disadvantaged_groups.html

5TH WORLD UNIVERSITIES FORUM

Čas: 8.–10. januar 2012

Kraj: University of the Aegean, Rodos, Grčija

Namen konference: razpravljati o vlogi in prihodnosti univerze v spreminjajočem se svetu

Več informacij: <http://ontheuniversity.com/conference-2012/>

Inavguracijska (otvoritvena) konferenca ESREA, Omrežja o političnih študijah na področju izobraževanja odraslih

TRANS-NATIONALIZATION OF EDUCATIONAL POLICY MAKING: IMPLICATIONS FOR ADULT & LIFELONG LEARNING

Čas: 10.–12. februar 2012

Kraj: University of Nottingham, Nottingham, UK

Organizator: ESREA, Omrežje za politične študije v izobraževanju odraslih

Teme: vse teme, povezane s politiko izobraževanja in učenja odraslih ter vseživljenjskega učenja, vključno s temami kot npr.: proces globalizacije in lokalizacije, narava in pomen evropeizacije, kulturne razlike, legitimnost in pogajanja, vloga področja raziskovanja v izobraževanju odraslih

Več informacij na naslovu: http://www.esrea.org/policy_studies

ESREA Life History and Biographic Research Network

EXPANDING CONNECTIONS: LEARNING, THE BODY AND THE ENVIRONMENT; PERSPECTIVES FROM LIFE HISTORY AND AUTO/BIOGRAPHICAL NARRATIVE RESEARCH

Čas: 1.–4. marec 2012

Kraj: University of Southern Denmark, Institute of Philosophy, Education and the Study of Religions,
Odense, Danska

Organizator: ESREA

Teme: izkušanje lastnega telesa v odnosu do drugih, sveta in okolja; neenakosti v dostopu do virov in pogojev življenja; odnosi in vzajemna povezanost z naravnim okoljem; povezava med estetskimi in etičnimi dimenzijami v vzajemnem učenju.

Na konferenci se bodo obravnavala vprašanja, kot so: kako je telo povezano z učenjem in spreminjanjem; kateri teoretski koncepti pomagajo pri razumevanju teh procesov; kako ta vprašanja obravnavamo metodološko; kakšne zgodbe pripovedujemo o odnosih, ki se vzpostavljajo z učenjem; kako je vse to povezano z izobraževanjem odraslih; kakšna vprašanja se postavljajo.

Rok za oddajo povzetkov: 7. november 2011 na naslov: horsdal@ifpr.sdu.dk

Več informacij na naslovu: http://www.esrea.org/conferences_and_seminars?l=en

ICHSS 2012

2ND INTERNATIONAL CONFERENCE ON HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

Čas: 23.–25. marec 2012

Kraj: Tirana, Albanija

Organizator: Sapienza University of Rome, Faculty of Human Sciences

Namen konference: interdisciplinarne izmenjave; konferenca je namenjena znanstvenikom, učiteljem in raziskovalcem, ki se ukvarjajo z najrazličnejšimi vedami, med drugim tudi z izobraževanjem. Vsi sprejeti prispevki bodo objavljeni v posebni številki revije.

Datum oddaje povzetkov: 20. november 2011

Več informacij: http://www.mcser.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=2

2012 ESREA CONFERENCE – RESEARCH NETWORK ON ETHNICITY, RACISM AND XENOPHOBIA

Čas: 19.–20. april 2012

Kraj: Karl-Franzens University Graz, Avstrija

Več informacij sledi kmalu na spletni strani: http://www.esrea.org/conferences_and_seminars?l=en

23RD INTERNATIONAL TEACHING & LEARNING CONFERENCE

Čas: 9.–13. april 2012

Kraj: Sawgrass Marriott Golf Resort & Spa, Ponte Vedra, Florida, ZDA

Organizator: Bill Ganza

Datum oddaje povzetkov: 30. september 2011

Več informacij: <http://www.teachlearn.org/index.html>

CANADA INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION (CICE) 2012**Čas:** 18.–21. junij 2012**Kraj:** Ontario, Kanada**Organizator:** Infonomics Society (<http://www.infonomics-society.org>)**Namen konference:** razvoj teorije in prakse na področju izobraževanja; spodbujanje sodelovanja med akademiki in praktiki na različnih področjih izobraževanja**Rok za oddajo povzetkov:** 31. januar 2012**Več informacij:** <http://www.ciceducation.org/>**SOLIDARITY, MEMORY AND IDENTITY: INTERDISCIPLINARY CONFERENCE****Čas:** 20.–21. september 2012**Kraj:** Gdansk, Poljska**Organizator:** University of Gdansk, Poland**Teme:** interdisciplinarni pogledi na solidarnost**Datum oddaje povzetkov:** 30. april 2012**Več informacij:** <http://solidaritymemory.ug.edu.pl/>**I-Society 2012****2012 INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SOCIETY****Čas:** 25.–28. junij 2012**Kraj:** London, UK**Organizator:** David Argles, University of Southampton, UK**Teme:** nove tehnologije, e-učenje, sodelovalno učenje, orodja za učenje in izobraževanje na daljavo, e-družba, e-zdravje itd.**Datum oddaje povzetkov:** 31. januar 2012**Več informacij:** <http://www.i-society.eu/>**ICEIT 2012****2012 INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGY****Čas:** 27.–29. junij 2012**Kraj:** Pariz, Francija**Organizator:** World Academy of Science, Engineering and Technology**Namen konference:** izmenjava pogledov raziskovalcev, znanstvenikov in drugih strokovnjakov o temah, povezanih z izobraževanjem in informacijsko tehnologijo. Prispevki bodo objavljeni v zborniku.**Datum oddaje povzetkov:** 31. januar 2012**Več informacij:** <http://www.waset.org/conferences/2012/paris/iceit/>

SPLOSNA NACELA

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje odraslih, ki izhaja štirikrat na leto (marec, junij, oktober in december).

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, so razdeljeni na področja:

1. **Znanost razkriva** – objavljeni so znanstveni prispevki.
2. **Za boljše prakso** – objavljeni so strokovni prispevki.
3. **Pogovarjali smo se** – objavljeni so intervjuji z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. **Poročila, odmevi in ocene** – objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. **Knjižne novosti** – objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
6. **Obračamo koledar** – objavljeni so aktualni dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju leta dni.

Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

PISANJE PRISPEVKOV

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke v rubrikah Pogovarjali smo se, Poročila, odmevi in ocene priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20000 do 40000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10000 znakov.

Ilustracije. Ilustracije so zelo zaželeni. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturu oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj bo ilustracija v besedilu.

Reference. Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

Seznam literature. Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak,

J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

Povzetek. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami.

Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non- Formal Education in Organisation).

Ključne besede. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti tudi ključne besede v slovenskem in angleškem jeziku. Zapišite jih skupaj s povzetkom.

POŠILJANJE PRISPEVKOV

Prosimo, da članke in prispevke pošljete v elektronski obliki na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si in hkrati priložite še natisnjen izvod prispevka, ki ga pošljite na naslov: Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Tanja Šulak, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

Tehnična navodila. Pri elektronskem pošiljanju vas prosimo, da vklopite funkcijo »zahtevam potrdilo o dostavi sporočila« v izogib morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v priponki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih). Kot posebno priponko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih – abstract). Prispevki naj bodo napisani v urejevalniku besedil Word for Windows. Če prilagate razpredelnice in tabele v Excelu, jih, prosimo, pošljite ločeno kljub temu, da ste jih že vstavili v tekst.

AVTORSTVO PRISPEVKOV

Prispevek opremiti s kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent. Na posebnem listu (e-priponki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, po kateri vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oziroma drugih dogovorov.

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

