Brez spopada

KULTUR
SPOLOV
GENERACIJ

Uredila Veronika Tašner

Brez spopada

KULTUR
SPOLOV
GENERACIJ

Uredila Veronika Tašner

Sourednice
Irena Lesar, Milica Antić Gaber,
Valentina Hlebec in Mojca Pušnik

Brez spopada

KULTUR
SPOLOV
GENERACIJ

Uredila Veronika Tašner

Sourednice
Irena Lesar, Milica Antić Gaber,
Valentina Hlebec in Mojca Pušnik

Univerza *v Ljubljani*
Pedagoška fakulteta

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

BREZ SPOPADA

Urednica	Veronika Tašner
Sourednice	Irena Lesar, Milica Antić Gaber, Valentina Hlebec, Mojca Pušnik
Recenzija	Pavel Zgaga, Ljubica Marjanovič Umek
Lektoriranje	Eva Blumauer, Klavdija Ošlovnik, Matej Pavlič, Nataša Pavlovič
Izdala in založila	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Za izdajatelja	Janez Krek, dekan
Oblikovanje in prelom	Igor Cerar
Oblikovanje naslovnice	Roman Ražman
Tisk	Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
Naklada	500 izvodov

©2009 avtorji

Knjigo financirata Evropska unija (Evropski socialni sklad) in Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

316.7(082)

BREZ spopada : kultur, spolov, generacij / urednica Veronika Tašner ; sourednice Irena Lesar ... [et al.]. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2009

ISBN 978-961-253-038-9
1. Tašner, Veronika
246963200

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani je izključni imetnik vseh materialnih avtorskih pravic te publikacije.
Prepovedano je kopiranje ali kakršnokoli razmnoževanje dela brez dovoljenja založbe in avtorjev.

KAZALO

Brez spopada 1

1. poglavje

Spodbujanje medkulturnega dialoga 3

Jana S. Rošker
Tam, kjer sonce vzhaja in zahaja hkrati: evropska znanost in medkulturni dialogi z neevropskimi kulturami 7

Neva Čebron
Medkulturno sporazumevanje kot kritičen pogled na lastno kulturno identiteto 19

Nives Zudič Antonič
Razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega/drugega jezika v Sloveniji 29

Vesna Mikolič, Karin Marc Bratina
Različni pristopi k medkulturni zmožnosti 43

Irena Lesar
Šola/vrtec – prostor medkulturnega dialoga 57

Beatriz Tomšič Čerkez
Pogledi na različnost v šolskem kontekstu: "kulturni svet" učencev 71

Polona Tratnik
Zapiski o sodobni umetnosti: pomen kritične refleksije znotraj umetniških praks 85

2. poglavje

Enake možnosti spolov 99

Metka Mencin Čeplak, Veronika Tašner
Spolne neenakosti v izobraževanju 103

Renata Šribar, Valerija Vendramin
Neformalne norme in konstrukcije spolov v šoli in medijih 117

Milica Antić Gaber, Sara Rožman, Irena Selišnik
Zagotavljanje enakih pravic moških in žensk 129

Paula Zupanc
Spolni subjekt v sodobnih govorih 143

Sabina Žnidaršič Žagar
Problematika neenakomerne zastopanosti žensk in moških v poklicih vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 153

Roman Kuhar, Ana M. Sobočan
Geji in lezbijke v družinah in gejevske in lezbične družine: kaj ima šola s tem? 165

Majda Hrženjak, Živa Humer
Družbena delitev skrbstvenega dela – preizkusni kamen socialne pravičnosti in politik enakosti spolov 179

3. poglavje

Medgeneracijska solidarnost in sožitje 191

Maša Filipovič Hrast, Valentina Hlebec
Medgeneracijska solidarnost v Sloveniji in tranzicijske spremembe 195

Jana Mali, Mateja Nagode
Medgeneracijsko sožitje kot temelj sodobne socialne politike v Sloveniji 215

Sonja Kump
Krepitev skupnosti s pomočjo medgeneracijskih programov učenja 229

Jana Mali
Medgeneracijska solidarnost v obstoječih oblikah skrbi za stare ljudi 243

Valentina Hlebec, Maša Filipovič Hrast
Medgeneracijska solidarnost v družini 257

Vesna Dolničar
Podporne tehnologije – podpora ali ovira medgeneracijske solidarnosti? 275

4. poglavje

Prepoznavanje in preprečevanje nasilja 291

Tomaž Vec
Temeljni dejavniki razvoja ter možnosti delovanja ob motečem vedenju 295

Mojca Dobnikar
Šola in nasilje v družini 313

Renata Šribar
Reciklaža kulture »spolnosti in nasilja« – mladina v precepu medijev in IKT 329

Julija Pelc
Ravnanje strokovnih delavcev pri delu z otroki z manj sprejemljivimi oblikami vedenja 345

Aleš Bučar-Ručman
Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem? 363

Predstavitve avtoric in avtorjev 379

Stvarno in imensko kazalo 391

BREZ SPOPADA

Monografija z naslovom *Brez spopada* je nastala v sklopu *Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljanskih kompetenc*.

Delo prinaša obravnavo različnih tem, vprašanj, odgovorov in dilem s področij medkulturnega dialoga, enakih možnosti spolov, medgeneracijskega sožitja ter prepoznavanja in preprečevanja nasilja. Dodatna znanja iz izbranih področij prinašajo del tistih znanj, ki jih danes označujejo kot ključne kompetence, saj so pomembne za vse, ne glede na spol, etnično poreklo, socialne in ekonomske okoliščine ali religiozno prepričanje. Govorimo o kompetencah, ki nam omogočajo »svobodno, smiselno, odgovorno in uspešno življenje« (Eurydice 2003: 1).

V programih strokovnega izobraževanja, ki smo jih izvajali znotraj projekta *Socialne in državljanske kompetence,* smo dodatno usposabljali vzgojiteljice, učitelje in učiteljice, svetovalce in svetovalke ter druge zaposlene v vzgoji in izobraževanju za poznavanje, razumevanje in prenašanje omenjenih kompetenc na udeleženke in udeležence procesa vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Članki, tako kot poglavja, v katera so razvrščeni, so nastali ob pripravi predavanj, pogovorov in delavnic. Zato je v njih mogoče zaslediti sled živahnih razprav, ki so jih sprožili prav omenjeni pogovori, predavanja in delavnice.

Podrobnejšo predstavitev posamičnih tem podajajo sourednice v svojih uvodih v štiri poglavja.

Publikacija je namenjena dodatnim razmislekom o možnosti zmanjšanja nevarnosti nasilja/spopadov znotraj generacij, med generacijami, kulturami in spoli. Kljub osredotočenosti na učiteljsko in vzgojiteljsko populacijo pa delo ni namenjeno zgolj tistim, ki delajo v vrtcih, šolah, dijaških domovih in drugih vzgojno izobraževalnih ustanovah. Monografija skuša nagovoriti različne javnosti: tako ozko strokovne kot tudi tiste, ki jih je mogoče povabiti v skupno razmišljanje v okvirih t.i. tretje kulture (Brockman 1995). Prispevki so zato praviloma pisani v slogu *tretje kulture,* ki poskuša vnesti svež pogled na intelektualno kulturo sedanjosti, v duhu Brockmana, ki to kulturo opredeli kot združbo »znanstvenikov in drugih mislecev vsakdanjega sveta, ki skozi svoja dela in pisanje prevzemajo svet tradicionalnih intelektualcev in globlje pomene življenja naredijo za vidne in tako na novo opredelijo kdo in kaj smo.« (1995: 17)

Želja, da bi delo doseglo čim širše bralstvo, izhaja iz namere v premišljevanje in ravnanje ponuditi razmisleke, ki lahko »pridejo prav« članicam in članom različnih skupnosti/združb, državljankam in državljanom. Od dodatnih vpogledov v družbo in državo, v vprašanja spola, sobivanja (z manj nasilja) v generacijah in med generacijami bomo imeli korist ne le kot posameznice in posamezniki, reflektirano bomo lažje »potrpeli drug z drugim«.

Veronika Tašner

Reference

Brockman J. (1995): *The Third Culture*, New York: Simon & Schuster.

Ključne kompetence (2003), Eurydice, European Commission, dostopno tudi na http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/kljucne.pdf

1.
POGLAVJE

Spodbujanje medkulturnega dialoga

Državljani Evrope smo pogosto soočeni s številnimi problemi ob srečevanju različnih kultur, ki se odražajo v drugačnih navadah, prepričanjih in verovanjih ter tudi v različnih vrednotnih sistemih. Zlasti v okviru socialnih praks, ki vključujejo življenje in delo s pripadniki t. i. »tujih« in manjšinskih kultur ter z migrantkami in migranti, lahko neozaveščeno obravnavanje socialnih problemov igra pomembno vlogo pri enostranskem posredovanju prevladujočih vrednot, saj pomaga konstruirati domnevno kulturno večvrednost prevladujočega kulturnega okolja in vzpostavljati njegove vrednote kot edino merilo napredka (Kymlicka 2005). Zato je poznavanje problematike medkulturnih interakcij osrednjega pomena za vzpostavitev tako lastne kulturne identitete kot za razumevanje nove socialne etike globalnega sveta.

Freire (2007), eden od utemeljiteljev dialoga v pedagogiki ter v širšem, medčloveškem in medkulturnem smislu, je dialog razumel kot eksistencialno nujno in nepogrešljivo obliko za preseganje obstoječih nepravičnosti in neenakih razmerij moči. To pomeni, da za vzpostavitev sožitja ni dovolj strpnost, temveč je nujno medsebojno srečevanje, spoznavanje in vzajemno učenje ter iz tega izhajajoče spreminjanje. Medkulturni dialog naj bi zatorej temeljil na vzajemnem spoštovanju potreb posameznikov in skupin ter na uresničevanju načela enakih razvojnih in izobraževalnih možnosti za vse, s posebnimi poudarkom na zagotavljanju enakih možnosti za tiste, ki se uvrščajo med ogrožene ali/in deprivilegirane skupine.

Poznavanje in razumevanje kulturnih navad drugih družbenih in narodnostnih okolij je vedno podvrženo interpretacijam skozi določene vidike oz. predpostavlja nek način 'prevajanja' v poznane miselne strukture. Pri tem nas Jana Rošker v svojem prispevku opozarja, da je soočanje in razumevanje t. i. »tujih kultur« vselej povezano s problematiko različnih jezikov, tradicij, zgodovin in socializacij ter da nas pasti in zanke, ki so plod naše kulturne socializacije pri dialogih s t. i. »tujimi kulturami« pogosto zavedejo v slepe ulice nesporazumov in nerazumevanja.

Evropska unija si je postavila za cilj ohranjanje jezikovne raznolikosti. V tem smislu je večjezičnost razumljena kot osebna in družbena vrednota, saj večjezični govorci lažje prestopajo miselne meje različnih kultur. Trije prispevki v pričujoči monografiji izpostavljajo pomen poučevanja tujih jezikov pri razvijanju medkulturne sporazumevalne zmožnosti. Neva Čebron predstavi čez-kulturni in medkulturni sporazumevalni pristop in možnosti aktualizacije obeh pristopov v razredu; Nives Zudič Antonič izhajajoč iz ciljev kurikula tujih jezikov izpostavlja potrebnost analiziranja uresničevanja medkulturnih ciljev in vpliva le-teh na učni proces ter vrednotenje učnih dosežkov; Vesna Mikolič in Karin Marc Bratina skušata na primeru usvajanja

frazeologije dokazati tezo, da obstajajo različne ravni medkulturne kompetence, ki so posledica zlasti različnih pristopov k obravnavi in doseganju medkulturne kompetence.

Zgodovina razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema v sleherni državi razkriva sistematične in večinoma tudi namerne procese ohranjanja obstoječih nepravičnih družbenih razmerij, pa vendar je med modeli multikulturnega šolanja mogoče prepoznati nekatere rešitve preseganja obstoječih nepravičnosti, ki bi jih bilo po mnenju Irene Lesar smiselno vključevati ob razmisleku spodbujanja medkulturnega dialoga v vrtcih in šolah. Beatriz Tomšič Čerkez v svojem prispevku predstavi razvoj pojmov o upoštevanju različnosti kultur v šolskem kontekstu ter tudi nekatere konkretne primere stereotipov s področja kulture in umetnosti, ki so lahko vprašljivi s stališča odprtosti do različnosti.

Zapiski o sodobni umetnosti Polone Tratnik prikazujejo odporništvo v umetnosti in kulturi danes, ki sledi logiki komunikacijsko-informacijske družbe. Kritični in aktivistični pristopi na področju umetnosti delujejo kot mesto preizpraševanja vladajočih diskurzov in njihovih načinov kodifikacije oz. kot mesto odpora do obstoječih vzorcev in ideologij ter do vsakdanjih oblik družbene in politične prevlade.

Vzpodbujanje in omogočanje medkulturnega dialoga v vzgojno-izobraževalnih ustanovah zahteva specifično, vsebinsko intenzivno ter dolgoročno izobraževanje strokovnih delavcev, ki na eni strani predpostavlja dobro poznavanje sistemskih podlag (formalnih dokumentov, dokumentov človekovih/otrokovih pravic …), na drugi strani pa reflektirano strokovno delo in ustvarjanje dobrih praks. To je možno le ob občutljivosti pedagoških delavcev za to problematiko in pripravljenosti iskanja možnih poti spodbujanja medkulturnega dialoga v različnih družbenih kontekstih.

Irena Lesar

Jana S. Rošker

Tam, kjer sonce vzhaja in zahaja hkrati: evropska znanost in medkulturni dialogi z neevropskimi kulturami

POVZETEK

Tako kot vse druge raziskave se tudi medkulturne študije konec koncev ukvarjajo z opisi in interpretacijami resničnosti, tj. naravne in družbene stvarnosti. Vendar je soočanje ter razumevanje t. i. »tujih kultur« vselej povezano s problematiko različnih jezikov, tradicij, zgodovin in socializacij. Interpretacije različnih vidikov, dejavnikov in elementov »neevropskih« kultur so vselej povezane z geografskim, političnim in ekonomskim položajem interpretirajočega subjekta kot tudi interpretiranega objekta. Pričujoči članek poskuša opozoriti na evropocentrične pasti in zanke, ki so plod naše lastne kulturne socializacije in nas pri dialogih s t. i. »tujimi kulturami« pogosto zavedejo v slepe ulice nesporazumov in nerazumevanja.

KLJUČNE BESEDE: medkulturne raziskave, kategorije, jezik in mišljenje

ABSTRACT

Similar to any other research, the intercultural research at long last also deal with descriptions and interpretations of reality, i.e. of natural and social actualities. The confrontation and understanding of the so-called »foreign cultures«, however, has always been linked to problems of different languages, traditions, histories and socializations. The interpretations of various aspects, factors and elements of »non-European« cultures are always connected with the geographical, political and economic position of the interpreting subject as well as of the object of interpretation. The present article tries to draw attention to the Eurocentric traps that are products of our own cultural socialization and can often lead us in dialogues with »foreign cultures« into a cul-de-sac of misunderstandings and false interpretations.

KEY WORDS: Intercultural research, categories, language and thought

Negacija kolonialističnih pristopov

Zgodovinski razvoj, politično-ekonomske razmere ter notranji ustroj dojemanja in interpretacij neevropskih kultur je v svojem temeljnem delu »*Orientalizem*« nazorno opisal Edward W. Said. Njegova kritika orientalizma kot znanstvene discipline, ki utemeljuje in pogojuje kolonialistični diskurz obravnavanja kultur, ki niso plod evropske tradicije, je hkrati kritika razmerja nasilja, ki se kaže v klasičnem odnosu med znanjem in oblastjo. Podobno kot feministična kritika zahodnih metodoloških procesov je tudi ona usmerjena proti metodi dojemanja in posredovanja znotraj strukture aktivnega (zahodnega) spoznavnega subjekta in pasivnega (nezahodnega) objekta spoznanja. Zahodni diskurzi »vzhoda« uporabljajo metodološke kriterije, ki temeljijo na prevladi ekonomske in politične oblasti (Said 1995: 49–73). V tem okviru postane vsakršno soočenje nujno interpretacija na podlagi vrednostnega sistema, ki ga vsebinsko določa ideologija materialnega (civilizacijskega) napredka, metodično pa evropska formalna logika (Cui 2005: 17). Če se pri soočanju s t. i. »tujimi kulturami« zavestno želimo odreči kolonialističnim pristopom, se je dobro povprašati po tem, zakaj se potlej sploh še ukvarjamo z raziskovanjem tujih kultur (ali s kakršnim koli raziskovanjem nasploh). Gonilna sila, ki nas kljub vsem uvidom v problematiko znanosti, njenih političnih funkcij in mehanizmov ter pogosti vprašljivosti njenih družbenih aplikacij žene v takšna soočanja, je lahko tudi zgolj radovednost v smislu želje po novih spoznanjih.

Čeprav radovednosti kot izključni pogonski sili raziskav v tem smislu torej ni ničesar oporekati – saj vendar vsi vemo, da je radovednost lepa čednost –, pa se je ob vsem tem dobro vprašati tudi, na kakšen način bomo to svojo radovednost zadovoljevali. Prav način zadovoljevanja radovednosti ali, bolj elegantno, prav spoznavna metoda sama lahko v sebi skriva kopico zank, ki nas v samem procesu raziskovanja lahko samodejno privede do točke, na kateri se zavemo, da smo nehote skozi zadnja vrata spet vstopili v tisto hišo, ki smo jo na začetku odločno in skozi prednja vrata zapustili.

Če se torej že na samem začetku soočanja ne povprašamo po njegovih metodah ter tudi po smislu in družbeni vlogi teh metod, če torej ostajamo pri radovednosti kot izrazito subjektivnem, apolitičnem motivu želje po spoznanju, se bomo prej ali slej spet znašli v labirintu kolonialnih diskurzov, ki jih narekujejo kriteriji nadvlade in premoči. Nobeno soočanje s kakršnim koli predmetom raziskave nikakor ne more ostati subjektivna in zasebna stvar; toliko manj, če gre za soočanje s t. i. tujimi kulturami, in še manj, kadar se to soočanje dogaja v okviru znanosti in njenih metod. Vsaka znanstvena disciplina je torej nujno politična – ne zgolj zato, ker živi od družbenega

proračuna, temveč zlasti zato, ker imajo vsi njeni izsledki določeno aplikativno vlogo znotraj družbe. To še zlasti velja za tiste izsledke oz. znanstvena spoznanja, katerih sporočilo je izrazito apolitično. V tem smislu sta vsaka znanstvenica in vsak znanstvenik odgovorna za izsledke svojih raziskav: če jih ne bosta voljna politično interpretirati sama, jih bodo v interesu oblasti interpretirali tisti, ki razpolagajo z njenimi vzvodi. Resnično nova spoznanja so lahko torej samo politična v smislu kritičnega prevpraševanja obstoječe realnosti in zlasti običajnega načina dojemanja te realnosti.

Kategorije – kulturno pogojeno orodje razčlenjevanja stvarnosti

Različnim kulturam oz. različnim družbenim stvarnostim se v postopkih znanstvenih raziskav vselej približujemo skozi procese kategoriziranja. Pri tem gre za razčlenitev stvarnosti, ki nam sploh omogoči standardizirano poimenovanje, torej definicije pojmov posamičnih segmentov družbe, s katerimi imamo opravka. Zelo preprost in nazoren primer problemov, s katerimi smo lahko soočeni v vzpostavljanju kategorij znotraj posamičnih človeških skupnosti, je struktura sorodstvenih razmerij in njihovo poimenovanje.

Tako smo v evropski tradiciji vajeni vzpostavljati kategorijo starševstva primarno kot kategorijo biološkega razmerja. V skupnostih kultur, katerih socialni temelji so zasnovani na drugačnih ekonomskih in političnih ustrojih, se lahko ta tip kategoriziranja izkaže kot zmoten. Ko so han-kitajske etnologinje in etnologi proučevali socialno strukturo tradicionalno spolno egalitarnega plemena Mosuo v južnokitajski provinci Yunnan, so pri tem izhajali iz običajne biološke kategorizacije. Na njihovo vprašanje o tem, koliko otrok ima, je neka informantka odgovorila, da jih ima deset. Šele prevajalka, ki je bila bikulturno socializirana in je torej razpolagala z vpogledom v obe strukturi kategorizacije (tako tiste, iz katere so izhajale raziskovalke, kot tudi tiste, ki je običajna v skupnosti, ki je tvorila predmet raziskave), je preprečila zabeleženje napačnega podatka in pojasnila, da je obravnavana informantka v biološkem smislu mati enega samega od teh desetih otrok, vsi preostali pa so biološki otroci njenih sester. Ker pa je šlo za skupnost, v kateri so vsi otroci enega in istega klana odraščali kolektivno in v kateri so odrasle članice in člani klana zanje tudi skupaj skrbeli, kategorija biološkega materinstva še zdaleč ni imela tako ključnega pomena za dojemanje sorodstvenih razmerij kot kategorija socialnega starševstva.

Še en vidik, ki zelo merodajno določa naše postopke kategoriziranja sorodstvenih razmerij, je, denimo, poimenovanje teh razmerij glede na

absolutni spol. Kadar se torej odpravimo raziskovat družbene skupnosti, v katerih je običajnejše merilo za razvrstitev relativni spol, se bomo pri tem kaj lahko znašli v primežu nesporazumov, ki lahko privedejo do napačnih izsledkov. Vzemimo kot primer besedi »brat« in »sestra« in se odpravimo na otoke Ontong-Java ter si skozi prizmo tega razmerja oglejmo tamkajšnji sorodstveni sistem. Informatorja bomo vprašali, kako pravi svoji sestri. Povedal nam bo, da jo kliče »ave«, svojega brata pa »kainga«. V skladu s kategorialnim sistemom, kakršnega smo vajeni, bomo torej zapisali, da pomeni »ave« v obravnavanem jeziku »sestra«, »kainga« pa »brat«. Če pa bomo hoteli to svojo informacijo še naprej preveriti, se bo stvar zapletla: ko vprašamo njegovo sestro, kako imenuje svojega brata, bo rekla, da ga kliče »ave«, svojo sestro pa »kainga« (Lee 1984: 170).

Do podobnih zapletov lahko prihaja pri obravnavanju tradicionalnih klanskih skupnosti, katerih ideološki temelj je stroga gerontokratska hierarhija, kakršna prihaja do izraza npr. v konfucianizmu. Ker tvori tradicionalni kitajski sorodstveni sistem strukturo, ki temelji na delitvi dela in oblasti v skladu s spolno in starostno hierarhijo, je kategorizacija teh razmerij veliko bolj diferencirana kot v skupnostih, katerih osnova je, denimo, nuklearna družina. Zato sinologi in sinologinje že od samega začetka svoje strokovne socializacije vedo, da v kitajski družbi nimajo opravka zgolj z nazivi za brate in sestre, temveč da morajo poleg tega razlikovati še poimenovanja, ki se nanašajo na relativno starostno razmerje znotraj sorodstvenih odnosov tega tipa (jiejie = starejša sestra, meimei = mlajša sestra, gege = starejši brat, didi = mlajši brat). Izrazi, ki bi poimenovali odnose med brati in sestrami brez definiranja njihovih medsebojnih starostnih razmerij, v kitajščini sploh ne obstajajo.

V vseh prikazanih primerih smo videli, da imamo pri raziskavah različno ustrojenih družbenih skupnosti sicer opravka z enako stvarnostjo kot v naši lastni kulturi: tukaj in tam gre za ista dejanska sorodstvena razmerja. Tisto, kar je različno in nas lahko privede do napačnega sklepanja (ter s tem tudi do zmotnih spoznanj), so merila za kategoriziranje te iste stvarnosti. Slednji so namreč vselej povezani s specifiko tradicionalnih ekonomskih, političnih in idejnih struktur, ki zakoličujejo obstoj in delovanje obravnavane družbene stvarnosti. Ta v sebi inherentno zaključen sociokulturni kontekst pa ne vpliva zgolj na raven poimenovanja posamičnih kategorij, ki tvorijo osnovne razčlenitvene enote, s pomočjo katerih se lotevamo raziskovanja, temveč tudi na same postopke raziskav ter v končni fazi tudi na njihove interpretacije, kot bomo videli v naslednjem poglavju.

Interpretacija stvarnosti

Interpretacija izsledkov raziskav vselej predstavlja njihov ključni del, tj. njihov aplikativni rezultat. Tako kot se v vsakdanjem jeziku ne moremo izogniti njegovi sporočilnosti, se tudi v znanosti ne moremo izogniti interpretacijam. Te so ključni del metodologije in hkrati tisti del, v katerem se odraža tako odgovornost kot tudi svobodna volja subjekta raziskave. Medtem ko so (z izjemo selekcioniranja podatkov, ki pa po eni strani že samo sodi v domeno interpretacije) vsi drugi dejavniki (informacije, kategorije in postopki njihovega urejanja) bolj ali manj mehanistični, tj. izrazljivi v strogo formalnem sistemu znakov, gre pri interpretaciji teh dejavnikov (informacij, kategorij in postopkov) za njihov kvalitativni prenos v domeno naravnega jezika. Prenos informacij oz. njihove »vrednosti« iz sistema formalnih znakov v sistem naravnega jezika je že sam po sebi dovolj problematičen, ker gre pri prvem za sistem definiranih vrednosti, pri drugem pa za sistem, ki poleg le-teh vključuje tudi moralne in ideološke implikacije. Kot nazoren indikator vrednostnih (oz. pomenskih) razlik, do katerih lahko prihaja pri preprostem »prevodu« določenega stavka iz formalnega v naravni jezik, si oglejmo naslednji primer:

$\neg p \rightarrow q \leftrightarrow \neg p \rightarrow q$

Če izrazimo spremenljivko p s stavkom »biti proti nam«, spremenljivko q pa s stavkom »biti z nami«, lahko gornja formalizirana izraza na obeh straneh ekvivalence »prevedemo« v naravni jezik s stavkoma »Kdor ni z nami, je proti nam« oz. »Kdor ni proti nam, je z nami«. Čeprav imata v sistemu formalnih znakov obe strani ekvivalence enako resničnostno vrednost, so moralne implikacije (in s tem vsebinska sporočila), ki se pokažejo v prevodu obeh izrazov v naravni jezik, ne le neekvivalentne, temveč druga drugi nasprotne (Cerkovnik 1997).

Prav v medkulturnih raziskavah, kjer se posebej nazorno pokaže vpliv različnih sociokulturnih kontekstov na interpretacije postopkov mišljenja, prihaja tovrstna paradoksalnost prenosov formaliziranih sistemov v naravni jezik še posebej jasno do izraza. Raziskave, ki upoštevajo različnost zgodovinskih ter idejnih razvojev v različnih kulturno-jezikovnih krogih, prihajajo do spoznanja, da tudi veljavnost določenih temeljnih formalno-logičnih postopkov, ki se nam na prvi pogled zdijo sami po sebi umevni, ni univerzalne narave, temveč je odvisna od specifičnega tradicionalnega ozadja posamezne družbene stvarnosti. Kot primer za sociokulturno pogojenost interpretacij lahko navedemo nekaj izsledkov raziskave o vplivu kulture na miselne procese, ki jo je v letih 1931–1932 izvedla raziskovalna skupina ruskega psihologa Lurie na odročnih območjih Srednje Azije in Uzbekistana.

Raziskava, ki je temeljila na Wygotskijevi tezi o tem, da naj bi bila kompleksnost intelektualnih procesov odvisna od pogojev socialnega življenja in praktičnih dejavnosti, je izhajala iz domnevne univerzalnosti postopkov vzročnega sklepanja, ki se v okviru evropske tradicije pogosto dojema kot splošna zakonitost nečesa, čemur bi lahko rekli »naravno« oz. »univerzalno« mišljenje. Gre za preproste sklepe, ki sledijo iz dveh ali več hipotez naslednjega tipa:

H1: Kadar dežuje, so ceste mokre.
H2: Dežuje.

K: Ceste so mokre.

Eno od značilnih problemskih vprašanj, ki jih je uporabila skupina psihologa Lurie v svojih kulturno-primerjalnih raziskavah verbalno-logičnega mišljenja, je imelo enako strukturo:

H1: Na daljnem severu so vsi medvedi bele barve.
H2: Nova zemlja je na daljnem severu.

K: Kakšne barve so medvedi na Novi zemlji?

Večina informantov nepismene kmečke populacije je (v primerjavi z mlajšo, že alfabetizirano, ki je na to vprašanje odgovorila s pričakovanim sklepom, da so namreč tamkajšnji medvedi bele barve) ne glede na formalno-logično razmerje obeh hipotez odgovorila, da ne more vedeti, kakšne barve so medvedi na Novi zemlji, ker tam še nikoli niso bili. Za odgovor na to vprašanje naj bi raziskovalci raje povprašali tiste, ki so zanj pristojni, torej same prebivalce in prebivalke Nove zemlje. Interpretacija izsledkov tovrstnih raziskav je lahko seveda različna. Če izhajamo iz apriorne univerzalnosti veljavnosti postopkov vzročnega sklepanja, lahko odgovore srednjeazijske populacije razumemo kot pokazatelj manjvrednosti njihovih kognitivnih sposobnosti. Če pa hkrati poznamo relevanco neposrednega izkustva za preživetje v agrarni družbi Uzbekistana, bo naša interpretacija prav z izsledki tovrstnih raziskav lahko izpostavila vprašljivost domnevne univerzalnosti tovrstnih postopkov vzročnega sklepanja (Scribner 1984: 313).

Logični postopki v smislu razčlenjevanja in urejanja posamičnih informacij so v vsaki družbi osrednjega pomena, kajti logična zmeda lahko privede do družbene zmede. Vendar pa se formalna metoda teh postopkov razlikuje glede na specifične potrebe različnih družbenih stvarnosti.

Znana Evans-Prichardova knjiga o plemenu Zande opisuje družbo, katere (za naš, »evropski« pogled) vpadljiva posebnost je, denimo, dejstvo, da noben

njegov pripadnik nikoli ne bo storil ničesar pomembnega, ne da bi prej vprašal za nasvet orakelj. Postopek tovrstnega vedeževanja poteka tako, da se kokoši potisne v kljun manjša količina strupa, hkrati pa se postavi vprašanje, ki je oblikovano tako, da je nanj možen samo negativen ali pozitiven odgovor v smislu »da ali ne«. Smrt oz. preživetje kokoši vsebuje odgovor oraklja. Poleg tega je vzrok za vsakovrstno človeško nesrečo za Zande čarovništvo. Čarovniki so ljudje, katerih zla volja je vselej razlog za nesrečo. Osrednji način prepoznavanja čarovnikov je seveda orakelj (Bloor 1984: 157).

Biti čarovnik ni samo stvar naravne danosti. Tukaj gre za dedno telesno značilnost, za določeno »čarovniško substanco«, ki se nahaja v trebuhu vsakega čarovnika. Vsak čarovnik dedno prenaša to substanco na vse svoje sinove in vsaka čarovnica na vse svoje hčere. To substanco je s posmrtnimi raziskavami možno identificirati – in to Zandi občasno tudi počno, kadar želijo dokazati upravičenost ali neupravičenost očitka čarovništva pri določeni umrli osebi.

V skladu s postopki logičnega sklepanja bi moralo biti torej popolnoma jasno, da je dovolj, če odkrijemo enega samega čarovnika, pa bomo že lahko vedeli, da sodi k čarovnikom tudi cela vrsta njegovih potomcev. Evans-Prichard piše o tem naslednje:

»Ker je klan Zande sestavljen iz skupine oseb, ki so po moški liniji med seboj v sorodu, bi bilo za nas logično, da morajo biti, če je za nekoga jasno, da je čarovnik, tudi vsi ostali pripadniki njegovega klana čarovniki. Zande sicer razumejo smisel tega ugovora, vendar pa ne priznavajo veljavnosti sklepa, ki iz njega sledi. Če bi namreč storili to, bi s tem ves svoj predstavni svet glede čarovništva zapletli v paradoksalnost ... Zande se nasprotja ne zavedajo na tak način kot mi, ker jih ta predmet teoretsko ne zanima na tak način kot nas in ker jih situacije, v katerih njihova vera v čarovništvo prihaja do izraza, ne silijo v tovrstno zavest.« (cp. Ibid.: 156)

Raziskava je torej pokazala, da so pripadniki in pripadnice plemena Zande institucionalizirali določeno »logično napako«, ker bi bila sicer ogrožena ena od njihovih najpomembnejših socialnih inštitucij, s tem pa bi bilo ogroženo tudi njihovo preživetje. Z drugimi besedami: obstoj te »logične napake« je za socialni ustroj plemena Zande eksistenčnega pomena, če ne želijo tvegati družbenih nemirov in s tem pogojene potrebe po radikalni spremembi svojega načina življenja (ibid.: 158).

Vendar pa tovrstna institucionalizacija logičnih napak ni nekaj, kar bi bilo značilno zgolj za t. i. »tradicionalne« ali »naravne« družbe; podobne

mehanizme najdemo tudi v sodobnih evropskih družbah, če se poskušamo nanje ozreti z vidika »objektivno« distancirane raziskave.

Poskusimo si torej predstavljati antropologinjo, ki raziskuje določene elemente sodobne zahodne družbe na tak način in z uporabo takšne metodologije, kakršna je običajna za medkulturne raziskave. Ta tuja raziskovalka nam bo v postopku raziskave postavila vprašanje v obliki (prej opisanega) vzročnega sklepa in hotela vedeti, ali velja, denimo, naslednji sklep:

H1: Morilec je tisti, ki namerno ubija ljudi.
H2: Piloti bombnikov namerno ubijajo ljudi.

K: Piloti bombnikov so morilci.

Čeprav razumemo obe hipotezi in čeprav dobro poznamo postopek vzročnega sklepanja, bo med nami precej takih, ki ne bodo priznavali veljavnosti sklepa, ki logično sledi iz njiju. To bodo, denimo, utemeljili s tem, da tuja raziskovalka pač ni zares razumela, kaj pomeni beseda morilec. Rekli bodo, da ne prepozna razlike med obema primeroma, ki ju je navedla. Morda bodo to razložili približno takole: umor je dejanje individualne volje, piloti bombnikov pa izvajajo ukaze države, ki jih le-ta tudi sankcionira. S tem bomo vojski pripisali poseben položaj. Zdaj si lahko predstavljamo, da bo antropologinja začela listati po svojem dnevniku in nam prebrala, da je videla može, ki so s pestmi mahali proti bombnikom na nebu in vpili: »Morilci!«

Odgovor na ta ugovor bi se potlej lahko glasil, da sicer obstaja nekakšna analogija med umori in ubijanjem v vojni in da je v mišljenju žrtev pač prevladala podobnost nad razlikami. Pripomnili bi lahko še, da pač ni pričakovati, da bi se ljudje ob tovrstnih izzivih obnašali popolnoma v skladu z logiko, in da je to, kar je bila opazila med bombnim napadom, popolnoma razumljiv odstop od smernic strogo racionalnega vedenja. Vendar antropologinja ne bi popustila in bi še naprej silila v nas z vprašanji o, denimo, avtomobilistih, ki ubijajo ljudi v prometnih nesrečah. Gotovo bi bila presenečena nad zapletenim ustrojem diferenciranih interpretacij, ki so se razvile v naši kulturi v zvezi s pojmi, kot so nesreča, uboj, umor, naključje, odgovornost, zmota in namera. Če bi ta namišljena antropologinja interpretirala izsledke svojih raziskav tako, kot je to v zahodnih kulturoloških disciplinah običajno, ko gre za raziskave neevropskih kultur, bi morala iz rezultatov tako rekoč nujno sklepati, da pripadniki in pripadnice naše kulture

»… jedro logičnih argumentov sicer razumejo, vendar pa se jim želijo izogniti s pomočjo ad hoc razvitega in komaj razpoznavnega labirinta metafizičnih razlikovanj. Zato v tej kulturi ne obstaja nikakršen praktični interes za

veljavnost postopkov logičnega sklepanja. Informantke in informanti so nazorno pokazali, da jim je ljubša njihova metafizična džungla, kajti brez nje bi bila ogrožena njihova celotna inštitucija socialnega sankcioniranja.« (ibid.: 163)

Vendar pa skeptična antropologinja ne bi imela nujno prav, tako kot bi lahko marsikaj pripomnili na račun interpretacij Evans-Pricharda glede institucije čarovništva pri plemenu Zande. Sodbe, ki ne priznavajo sklepa o tem, da so piloti bombnikov morilci, namreč ne izhajajo iz želje po zaščiti naših temeljnih inštitucij pred pritiskom logičnih konkluzij. Prej bi lahko veljala obratna interpretacija: svoje neformalno mišljenje preprosto prilagajamo dejstvu, da načelno sprejemamo dejavnosti pilotov bombnikov in morilskih avtomobilistov (hmmm ...???). No, da se v okviru pričujočega, zgolj na nekaj strani omejenega članka ne bi pretirano obremenjevali s tovrstnimi, pomensko zateženimi problemi, si najprej raje oglejmo nekaj lažjih vprašanj, ki so (vsaj na prvi pogled) popolnoma formalne narave.

Problemi soočanja in razumevanja

Najprej se bomo poskušali ponovno osredotočiti na temeljni problem zaznavanja, razumevanja in posredovanja, pri čemer bomo tokrat pogledali tudi, kaj o tem problemu menijo »glasovi prizadetih«, torej nekatere klasične in sodobne teorije »neevropskega« izvora. Kot sinologinja se bom seveda tudi tukaj osredotočila zlasti na kitajske vire.

Na kitajskem govornem območju je v zadnjih letih izšlo precej knjig in člankov, ki obravnavajo problematiko uporabe zahodne znanstvene metodologije pri obravnavanju predmetov, povezanih s specifično kitajsko tradicijo. Eden od najvidnejših sodobnih teoretikov s tega področja, Feng Yaoming iz Hongkonga, v svoji knjigi *»Problem metodologije v kitajski filozofiji«* predpostavlja določeno stopnjo inkomensurabilnosti (nesoizmerljivosti) metodoloških sistemov zahodne in vzhodnoazijske tradicije. Po njegovem mnenju je le-ta povezana z inkomensurabilnostjo premisnih omrežij, ki naj bi bila plod nemožnosti prenašanja določenih pojmov iz enega sociokulturnega konteksta v drugega. Vse to seveda logično vodi do nezmožnosti primerjav različnih metodoloških sistemov. Le-ta pa ni omejena samo na teorije ali metodološke sisteme različnih tradicij, temveč tvori povsem običajen pojav tudi znotraj ene in iste tradicije. V bistvu gre torej za enak problem, kakršnega je nakazala že vrsta zahodnih teorij (Kuhn, Quin, Lakatos, Feyerabend itd.). Feng Yaoming tukaj navede znamenit primer razmerja med Newtonovo in Einsteinovo teorijo:

> »Newtonova mehanika in mehanika relativnostne teorije, denimo, predstavljata dve različni premisni omrežji (paradigmi). Čeprav je možno obe izraziti v angleščini in čeprav vsebujeta veliko enakih besed, pa vendarle ne moremo zaradi tega trditi, da te besede v obeh navedenih teorijah označujejo iste stvari. Pomen teh enakih besed se namreč znotraj različnih premisnih omrežij (paradigem) spreminja (huazhuan = dobesed.: zdrsne in se spreobrne). Zaradi tega določenih pojmov iz enega od obeh premisnih omrežij (paradigem) ne moremo uporabiti za izražanje pojmov iz drugega.« (Feng 1989: 291–2)

Po Feng Yaomingu gre tukaj za pojav t. i. pojmovnega relativizma. V kontekstu različnih tradicij ga ponazarja s primerom ponve.

»Vsi vemo, da Kitajci in Kitajke za cvrtje hrane običajno uporabljamo ponve z okroglim dnom, medtem ko je na zahodu bolj razširjena uporaba posod z ravnim dnom. Z obema vrstama ponve je možno cvreti enake vrste hrane. Hrana, scvreta v obeh ponvah, pa ostaja v določenih lastnostih enaka, v drugih spet se lahko medsebojno močno razlikuje. V obeh vrstah ponev je, na primer, možno cvreti jajca. To je lastnost, ki je obema ponvama skupna. Vendar pa se funkcije, možnosti in omejenosti obeh ponev medsebojno tudi razlikujejo ... Te razlike pogojujejo tudi različno konsistenco, barvo, obliko in okus jajc, scvrtih v ponvah z okroglim oziroma v tistih z ravnim dnom.« (ibid.: 299)

Ponve z okroglim in tiste z ravnim dnom torej tukaj ponazarjajo različne referenčne okvire oz. različne sisteme teorij. Tako, kot je rezultat cvrtja enake surovine v različnih ponvah različen po obliki, konsistenci, barvi in okusu, naj bi tudi različni referenčni okviri pri opisovanju iste objektivne stvarnosti vodili do različnih opisov in razlag. Različne možnosti in omejenosti v konkretni funkcionalnosti obeh vrst ponev pa izražajo različne posebnosti različnih referenčnih okvirov, torej njihove specifične pomanjkljivosti in prednosti.

Feng Yaoming priznava, da opis ali razlaga stvarnosti nikoli ni identična s stvarnostjo, saj izrecno navede, da temelji »vsak referenčni okvir na subjektivnih konstruktih« (ibid.: 290), vendar naj bi »svobodna tekma« (tukaj kot metaforični primer navaja nogometno prvenstvo) med njimi omogočala večjo aplikativnost tistih, ki omogočajo kompleksnejše in objektivnejše posredovanje objektivne stvarnosti. Ker avtor povsem očitno predpostavlja obstoj objektivne stvarnosti, neodvisne od političnih in sociokulturnih dejavnikov, se mu pri tem tudi ni treba ukvarjati s problematiko kriterijev vrednotenja, ki pogojuje izbor »primernejših« referenčnih okvirov. Zato se v svoji obravnavi problematike prevajanja oz. prenašanja določenih pojmov,

vezanih na referenčne okvire različnih sociokulturnih kontekstov, zavzema za uporabo analitičnih hipotez, ki naj bi tovrstne težave znatno omilila, če ne celo popolnoma odpravila (*ibid.: 302*). Kot zahodno izobražen logik konec koncev poudarja tudi superiornost uporabe metode logične analize tudi, ko gre za obravnavanje predmetov zunajevropskih sociokulturnih tradicij:

> »Pazite: analitična metoda oziroma logična pozicija nista ujeti v omejenost posamične kulture, tradicije ali državnih meja. Povsod se lahko uporabljata.« (ibid.: 303)

Čeprav nikjer izrecno ne izjavlja, da gre pri tem, kar razumeva pod pojmom »analitična metoda« oz. »logika«, za specifičen sistem evropske formalne logike, se v osrednjem poglavju obravnavane knjige pod naslovom *Ali je možno kitajsko filozofijo obravnavati z metodo analitične filozofije?* zavzema za uporabo takšnih interpretacij, ki temeljijo na analizi jezika, kakršna se je razvila v specifičnih zahodnih diskurzih zadnjih desetletij (ibid.: 311–325).
Pojem jezika kot enega od osrednjih sredstev razumevanja, njegov dejanski domet in njegova funkcija povzroča preglavice tako lingvistkam kot tudi filozofinjam in antropologinjam. Vse so namreč bolj ali manj enotnega mnenja, da je jezik (ne nujno izključno, ampak tudi) splet ideologij. Če hočemo, da se med dvema subjektoma vzpostavi resnično razumevanje (in ne zgolj sporazumevanje), je treba te ideologije ločiti od vsebine (resničnega, torej celostnega) posredovanja. Po vsej verjetnosti bi bile enotnega mnenja tudi glede predpostavke, da jezik kot tak lahko (kar pa ni nujno) posreduje (vsaj) možnost razumevanja.

Predpostavka naših spoznanj – tako tistih, ki so pogojena s kulturo, kot tudi tistih, ki naj bi bila nadkulturne narave –, je v tem kontekstu lahko samo odprtost bivanja. Možnost, potreba in način njihovega posredovanja, ki je vselej umeščeno v najrazličnejše sociokulturne in politične okvire, ostaja prepuščena avtonomnim odločitvam vsake posameznice.

Literatura

1. Bloor, D. (1984): Die Logik der Zande und die westliche Wissenschaft. V: Schöfthaler, T. in Goldschmidt, D. (ur.): *Soziale Struktur und Vernunft – Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung:* 157–169. Frankfurt/Main: Surkamp.
2. Cerkovnik, B. (1997): *Vaje iz logike, Predavanje na Oddelku za filozofijo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

3. Cui, Q. (2005): Processes and Methods in Researching the History of Chinese Logic. (prev. Jana Rošker). *Chinese Logic and Chinese Culture – Researches in Traditional Chinese Logic. Asian and African Studies,* IX (2): 15–25.

4. Feng , Y. (1989): *Zhongguo zhexuede fangfalun wenti (Problem metodologije v kitajski filozofiji).* Taibei: Yunchen wenhua shiye.

5. Hu, J. (2004): Zhongguo xiandai zhexue zhongde zhishilun yanjiu (Epistemološke raziskave v sodobni kitajski filozofiji). *Zhexue yanjiu,* XXIV (2): 50–55.

6. Lee, D. (1984): Lineare und nicht-lineare Wirklichkeits-Kodierungen. V: Schöfthaler, T. In Goldschmidt, D. (ur.): *Soziale Struktur und Vernunft – Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung:* 169–188. Frankfurt/Main: Surkamp.

7. Lenk, H. (1995): *Interpretation und Realität – Vorlesungen über Realismus in der Philosophie der Interpretationskonstrukte.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

8. Mo, D. (2000): *Mozi (Mojster Mo):* Taibei: Huaxia chuban she (1. izdaja 4. stol. pr. n. št.).

9. Said, E. W. (1995): *Orientalism – Western Conceptions of the Orient.* 4.izd. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. (1. izd.: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1978).

10. Scribner, S. (1984): Denkweisen und Sprechweisen. Neue Überlegungen zur Kultur und Logik. V: Schöfthaler, T. in Goldschmidt, D. (ur.): *Soziale Struktur und Vernunft – Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung:* 311–339. Frankfurt/Main: Surkamp.

Neva Čebron

Medkulturno sporazumevanje kot kritičen pogled na lastno kulturno identiteto

POVZETEK

Medkulturna sporazumevalna zmožnost dobiva osrednje mesto v razmišljanjih in razpravah v globaliziranem svetu. Zato prispevek pregleduje in analizira pristope več pomembnih avtorjev iz ameriškega in evropskega okolja. Ti utemeljujejo teoretične in aplikativne metode poučevanja in ozaveščanja k medkulturnemu dialogu, pri tem pa osvetljujejo nekoliko različne ravni sporazumevanja, zato ponujajo tudi različne vpoglede. Tako so razvili čez-kulturni in medkulturni sporazumevalni pristop. Trdimo lahko, da je tudi pristop k razmišljanju o medkulturnemu dialogu kulturno pogojen.

Članek nato pojasnjuje, kako teoretične premisleke udejanjimo v učne vsebine. Pri tem izhaja iz poučevanja tujih jezikov, nakaže pa tudi možnosti povezovanja v medkurikularne sklope. Prav pri aktualizaciji teoretičnih vpogledov v razredu namreč oba pristopa s pridom povežemo in izrabimo, da razvijamo kritično medkulturno sporazumevalno ozaveščenost.

KLJUČNE BESEDE: medkulturna sporazumevalna zmožnost, čez-kulturno sporazumevanje, ozaveščanje, večjezičnost, plurilingvizem, »lingva franka«

ABSTRACT

The intercultural communicative competence has gained a central place in many considerations and discussions in the globalized world. The present paper therefore examines and analyses the approaches of a number of prominent authors from the American and European cultural environment. They base their theoretical and applied methods of teaching, as well as their approaches to raising intercultural awareness in the intercultural dialogue, while highlighting slightly different levels of communication, thus also suggesting somewhat different conclusions. As a consequence two approaches have been developed: cross-cultural and intercultural communicative approach. We could say that even considerations about the intercultural dialogue show signs of cultural conditioning.

Furthermore, the paper deals with the application of theoretical premises in the classroom. Building on language teaching methods, the paper suggest ways of extending the theme to cross-curricular units, since the actualization of theoretical insights in the classroom lends itself nicely to intertwining both

the theoretical trends into developing a critical cultural awareness and the intercultural communicative competence.

KEY WORDS: intercultural communicative competence, cross-cultural communication, awareness, multilingualism, plurilingualism, lingua franca

---

Uvod

Razmišljanje o medkulturni sporazumevalni zmožnosti v pričujočem prispevku izhaja iz dveh pristopov k ozaveščanju medkulturnih vsebin, in sicer iz čez-kulturnega in medkulturnega. Čeprav se oba v marsičem dopolnjujeta, izhajata iz različnih predpostavk in v učni proces vnašata različne principe. Čez-kulturne vpoglede namreč na visokošolskih ustanovah v ZDA najpogosteje povezujejo z antropološkimi predmeti, medtem ko je medkulturno ozaveščanje na evropskih univerzah najpogosteje vključeno v oddelke uporabnega jezikoslovja.

Kljub različnim umestitvam in poudarkom, ki jih raziskovalci medkulturnega sporazumevanja dajejo spoznavanju tujega kulturnega okolja in soočanju z njim, ugotovitve obeh šol vodijo do spoznanja, da v sodobnem svetu medkulturno sporazumevalno zmožnost lahko opredelimo kot »tercialno socializacijo« (Byram 2008a: 106).

Čez-kulturno sporazumevanje

Čez-kulturni pristop so razvili antropologi, kulturologi, psihologi in komunikologi kot odziv na globalizacijske trende v poslovnem svetu, saj ti izpostavijo potrebo po analizi obnašanjskih vzorcev v tujih kulturah, da bi se izognili nesporazumom in spodrsljajem. Že v 60. in 70. letih 20. stoletja čez-kulturni pristop razvija antropolog Edward T. Hall, ki primerja kulture skozi kategoriji »močne in šibke kontekstualizacije«, torej kulturne sredine, v katerih so vzorci obnašanja močno ustaljeni, ritualizirani in samoumevni (»močna kontekstualizacija«) in tistih sredin, ki dovoljujejo bolj sproščeno sprotnost odzivanja (»šibka kontekstualizacija«); (Hall 1977: 35).

V zgodnje obdobje proučevanja razlik med kulturami se umešča tudi komunikolog Geert Hofstede (1980), ki iz svoje temeljne raziskave narodnostnih kultur izlušči pet »kulturnih dimenzij« ali razsežnosti: »razdalja

moči« (»power distance«), »razsežnost individualizma oz. kolektivizma«, »razsežnost moškosti oz. ženskosti«, »odnos do negotovosti oz. nepredvidljivosti« (»uncertainty avoidance«), »usmerjenost v dolgoročne oz. kratkoročne rezultate« (»long-term vs. short-term orientation«). Po Hofstedeju te kulturne razsežnosti tvorijo »mišljenjsko in razumevalno programiranost« posameznika (»software of the mind«), ki opredeljuje njegovo ravnanje in odzivanje v stikih z drugimi.

Nadalje čez-kulturne primerjave proučujeta in nadgrajujeta z novimi kategorijami analize kulturnega okolja Fons Trompenaars in Charles Hampden-Turner (1998 in 2000), analizira in razvršča pa jih tudi Richards D. Lewis (1999, 2003), ki poskuša opisati različna kulturna okolja kot posledico »kulturne pogojenosti« (»cultural conditioning«).

Našteta pionirska dela s področja primerjav kulturnih značilnosti so vnesla veliko novega razmišljanja in svežih metodoloških pristopov v proučevanje razlik med kulturami, hkrati pa bi jim lahko očitali vsaj dve pomanjkljivosti, in sicer veliko posploševanje kulturno pogojenih vzorcev obnašanja ter zanemarjanje jezika kot osrednjega sredstva za sporazumevanje. Če kulturno pogojene vzorce obnašanja preveč generaliziramo, zapademo v stereotipno opisovanje kulturnih okolji, ki nas pri opazovanju in interakciji s predstavniki tujih kulturnih okolji lahko omejuje ali celo zavaja. Pod vplivom ameriškega »talilnega lonca kultur«, ki asimilira priseljence v rabo skupnega jezika, omenjeni avtorji jezik kot sredstvo sporazumevanja zanemarijo ali obravnavajo le obrobno. Pri tem spregledajo Sapir-Whorfovo hipotezo, ki trdi, da »jezik opredeljuje naše razmišljanje in vpliva na razlago sveta okoli nas« (John B. Carroll 1956: 162).

Prav to polje raziskuje Anna Wierzbicka (1997), ki jo primerjava semantičnih komponent različnih prvin besednjaka privede do ugotovitve, da je prav »vsem jezikom popolnoma skupen le pomen besede 'jaz'« (1997: 7), potem navede še petdeset besed, ki jih prišteva med »jezikovne in konceptualne univerzalije« (1997: 23), ves nadaljnji nabor besednjaka pa naj bi razlagali v kulturnem kontekstu, da prepoznamo kulturno specifični pomen. S primerjalno analizo sporazumevalnih vzorcev poseže tudi na področje pragmatike in jezikovnih dejanj (Wierzbicka 2003), kjer opazuje, kako pomen jezikovnega dejanja vpliva na medkulturno interakcijo.

V tem kontekstu je treba omeniti tudi teoretične razdelave čez-kulturnega sporazumevanja Elsa Oksaarja (1997: 262–268), ki v čez-kulturne primerjave uvaja »kulturemsko teorijo«. Ta kot izhodišče jemlje »sporazumevalno dejanje« (»communicative act«), to pa sestavljajo različne analitične prvine, in sicer tako jezikovne kot tudi nejezikovne, izvenjezikovne in paralingvistične, ki jih poimenuje kot »nosilce vedénjskega pomena« (»behavioremes«). Zato za

sistematizacijo sociokulturnih vzorcev obnašanja predlaga »integrirani pristop«, ki pri svoji analizi upošteva jezikovna in semiotična sredstva izražanja.

Značilnost čez-kulturnega pristopa je, da usmerja svoje analize predvsem v razlike med kulturnimi krogi in skupinami, poučenost o obnašanjskih razlikah pa naj bi vodila naše prilagajanje v različnih kulturnih okoljih.

Medkulturni sporazumevalni pristop

Medkulturni sporazumevalni pristop usmeri raziskovalne metode v odkrivanje podobnosti med skupinami iz različnih kulturnih okolji ter v ozaveščanje kulturne označenosti lastnih sporazumevalnih in obnašanjskih vzorcev, vrednot, simbolov, prepričanj in pričakovanj. Medkulturni sporazumevalni pristop izhaja iz principov sožitja med ljudmi, ki kljub različnosti prepoznajo vrednost drugosti in dostojanstvo pripadnikom vsake kulturne skupine. Hkrati so v svojih pogledih do drugih in drugačnih odprti, pripravljeni odkrivati in sprejemati pozitivne vplive – nekako tako, kot se sestavine grške solate druga od druge navzamejo arome in tako spojijo v okusno jed.

To je model kulturne integracije, ki ga v svojih ustanovnih listinah zapiše Evropska skupnost, saj si kot moto zastavi »združevanje v raznolikosti« in poudarja, da »spoštuje svojo bogato kulturno in jezikovno raznolikost ter skrbi za varovanje in razvoj evropske kulturne dediščine« (*Pogodba o EU*, 3. člen). Za temeljni princip delovanja si Evropska skupnost zato zastavi načelo, »da bo razvijala vzajemno razumevanje in spoštovanje evropskih narodov ter njihove kulturne različnosti, ohranjala evropsko kulturo in spoštovala doprinos posameznih narodov k skupni kulturni dediščini, ob tem pa spodbujala proučevanje jezikov, zgodovine in civilizacijskih vrednot posameznih narodov« (*Listina o temeljnih pravicah EU,* 22. člen).

Kulturno zavedanje torej v prvi vrsti opredeljuje jezik, saj ta »vpoveduje kulturno resničnost /.../ in jo hkrati opredeljuje /.../, s tem pa jezik tudi simbolizira kulturno stvarnost« (Claire Kramsch 1998: 3). Večjezična okolja so torej stičišča različnih kulturnih opredeljevanj in simbolnih predstavitev stvarnosti. Prav zato medkulturni sporazumevalni pristop spodbuja učenje tujih jezikov, tako tistih bolj razširjenih, kot tudi jezikov maloštevilnih jezikovnih skupin. Še več, pri spoznavanju drugih kultur se opira na sodobne metode poučevanja tujih jezikov, hkrati pa te metode obogati z etnografskimi, sociološkimi in kulturološkimi pristopi ter vpogledi.

Byram (2008a: 36–42) opozarja, da moramo biti v takih okoljih še posebno pozorni na razliko med »večjezičnostjo« (»multilingualism«) in »mnogojezičnostjo« (»plurilingualism«) v sociološkem smislu, saj »se večjezičnost nanaša na geografske prostore, medtem ko se mnogojezičnost nanaša na ljudi«. Isti avtor naprej opozarja še na razliko med »večjezičnostjo« in »mnogojezičnostjo« v psihološkem smislu, kot ti kategoriji opredeljuje *Skupni evropski referenčni okvir za jezike*. Gre namreč za razlikovanje »večjezičnosti« in »mnogojezičnosti« kot načina ozaveščanja rabe jezikov v večjezičnem okolju; pri tem večjezičnost predvideva segmentacijo posameznih jezikov in izkušnje rabe teh jezikov v različnih okoljih, mnogojezičnost pa sestavlja in povezuje različne jezikovne izkušnje v sporazumevalno zmožnost interakcije v različnih situacijah, s tem, ko spodbuja potrebo po prilagodljivi rabi več sporazumevalnih spretnosti, da bi se lahko učinkovito sporazumevali s sogovornikom. V tem smislu se medkulturna sporazumevalna zmožnost torej močno približa Oksaarjevi (1997) »kulturemski teoriji«. Prav učenje jezikov ob hkratnem spoznavanju kulturnega okolja domačih govorcev vodi ne le do spoznavanja, temveč tudi do prepletanja različnih kulturno pogojenih vzorcev obnašanja, s tem pa do medkulturne ozaveščenosti in do udejanjanja medkulturne sporazumevalne zmožnosti kot »naravnega procesa, v okviru katerega vsak izmed nas lahko veliko prispeva k izboljšanju odnosov v manj konfliktni večjezični in večkulturni stvarnosti« (Zudič Antonič 2008: 106).

Razumljivo je, da gornja izhodišča medkulturnega sporazumevanja pogojujejo spoštovanje enakosti in enakopravnosti vseh kulturnih skupin in njihovih pripadnikov, zagovarjajo in zagotavljajo spoštovanje človekovih pravic in principe dejavnega demokratičnega udejstvovanja. Vzpostavljanje takih odnosov z drugimi in drugačnimi pa po Byramu (2008a) vodi v »medkulturno državljanstvo«.

Učni pristopi

Medkulturni sporazumevalni pristop gradi most med tujo in lastno kulturo prek učenja tujega jezika in hkratnega spoznavanja celovitega kulturnega okolja. Primerjavo med jeziki in kulturami vzpostavi tako, da nas tudi pri učenju tujega jezika navaja k opazovanju, razmišljanju in ubesedovanju sebe ter svoje okolice kot le še ene oblike udejanjanja kulturnih značilnosti, jezikovnih in obnašanjskih vzorcev. Ti vzorci pa pogosto niso več vezani le na kulturno pogojenost narodnostne skupine, ki ji pripadamo, temveč vključujejo vplive našega vse bolj kulturno mešanega okolja in kulturne vplive, ki smo jim izpostavljeni na življenjski poti. Zato je pomembno, da pri pouku tujega

jezika razvijamo poleg jezikovnih spretnosti tudi sociolingvistične in sporazumevalne zmožnosti.

Naši verbalni, neverbalni in izvenverbalni odzivi so v domačem jeziku in kulturi spontani, pogosto kar samoumevni, zato o njih ne razmišljamo veliko. Najpogosteje izzovejo odgovor, ki ga želimo ali pričakujemo, ker se ravnamo po sprejetih, v našem kulturnem okolju uveljavljenih obnašanjskih in jezikovnih vzorcih. V tujem kulturnem in jezikovnem okolju je lahko odziv drugačen, presenetljiv. Kako to? Ko se učimo tujega jezika, teh nepričakovanih odzivov ne pričakujemo, saj izražanjske navade povzamemo po svojem kulturnem okolju. Nepričakovani odziv zato običajno pripišemo svoji jezikovni okornosti, manj pogosto pa razmišljamo o kulturnih razlikah pri vpovedovanju resničnosti in o kulturno pogojenih obnašanjskih vzorcih.

Prav ti nesporazumi nas lahko spodbudijo k razmisleku in pogovoru o kulturnih razlikah in podobnostih, da »izstopimo« iz svoje samoumevnosti in pogled usmerimo s tuje perspektive. Tako spodbujamo empatijo in »kritično kulturno ozaveščenost« (Byram 1997), ki pomagata pri prevajanju pomenov v tuji jezik, saj presegajo dobesedno prevajanje in enačenje besed v različnih jezikih z »nalepkami«, ki naj bi bile v vseh jezikih enakoznačne, na kar opozarja že Wierzbicka (1997: 51–55).

Namesto zadrege ali jeze, ki jih povzročijo nesporazumi in težave prenašanja svojega pomena v tujo jezikovno kodo, lahko spoznanja o drugačnosti sprožijo radovednost oz. vedoželjnost. To odprtost spoznavanju drugih svetov usmerimo v vodene raziskovalne projekte v resničnem ali virtualnem okolju, se poslužujemo raziskovalnih metod različnih strok, npr. etnografskih, socioloških, zgodovinskih. Tak način učenja spodbuja medkurikularno povezovanje učnih vsebin, s tem pa uvaja medkulturne vpoglede tudi v druge, nejezikovne predmete.

Prav taki raziskovalni projekti razširijo meje učnega prostora prek učilnice v neposredno okolje, na ekskurzije in na medmrežje, s tem pa spreminjajo tudi učiteljevo vlogo v učnem procesu.

Prepletanje vseh teh metodoloških pristopov Byram (1997: 38) ponazori s spodnjo skico:

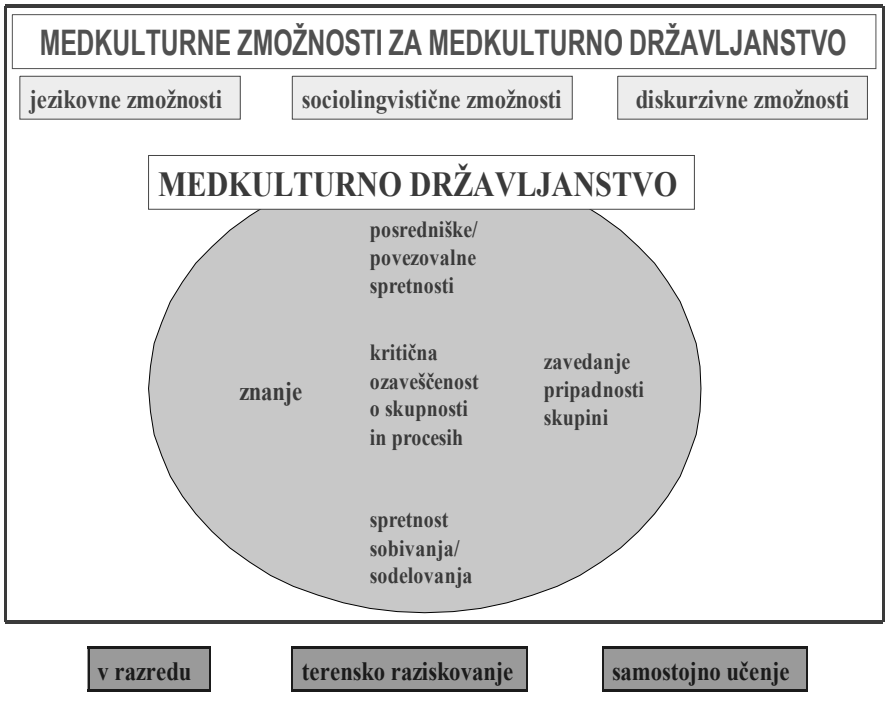
Copyright:Michael Byram

Skica 1: Povezovanje prvin medkulturne sporazumevalne zmožnosti v razredu

Učitelj spoznavni proces usmerja predvsem skozi vprašanja, ki naj bi izzvala razmislek in radovednost, nikakor pa ne more pri medkulturnem ozaveščanju dajati odgovorov. Byram (1997: 13–37) predlaga, da naj učna gradiva učence vodijo od »jezikovnih usmeritev« (»linguistic orientation«) k »primerjalni usmeritvi« (»comparative orientation«), »dejavni usmeritvi« (»action orientation«) ter do »ocenjevalne usmeritve« (»evaluative orientation«) in »spoznavne usmeritve« (»cognitive orientation«). Pri tem znotraj »jezikovne usmeritve« razvijamo jezikovne spretnosti, odnos in znanje, ki vodi k jezikovni, pragmatični in diskurzni zmožnosti; »spoznavna usmeritev« spodbuja vzajemno spoznavanje sogovornikov, njihovih navad, običajev, simbolov in zgodovine ter tudi kulturno pogojenih sporazumevalnih vzorcev; »ocenjevalna usmeritev« spodbuja radovednost in odprtost do drugosti, s tem pa usmerja k prevrednotenju lastnih vedénjskih vzorcev in k empatičnim odzivom; »primerjalna usmeritev« razvija pri učencih sposobnost razlage dokumentov, dogodkov, dejanj iz drugih kulturnih krogov prek podobnih prvin v lastni kulturi – prav v to usmeritev se umeščajo tudi primerjalne principi, ki jih predlagajo Hall (1977), Hofstede (1980) in Lewis (1990, 2003); »dejavna usmeritev« učence navaja, da odkrivajo drugo kulturo ob stiku z njenimi pripadniki in da svoje ugotovitve preverjajo v dialogu z njimi.

Prepletanje vseh petih usmeritev naj bi učencem dovoljevalo kritično ovrednotenje lastnega in drugih kulturnih okolji na podlagi jasnih meril, s tem tudi opozorilo na podobnosti med kulturnimi sredinami, na skupne vrednote, poglede, prepričanja in hkrati razvilo sposobnost enakopravnega povezovanja s pripadniki iz drugih kulturnih okolij, posredovanja ob medkulturnih zapletih ali nesporazumih kot tudi jasnejšega zavedanja lastne kulturne identitete. Tako zastavljeno učenje upošteva potrebe sodobnega evropskega državljana in državljanke, ki se enakovredno povezuje s sodržavljani prek meja svoje narodnostne skupine, kot tvoren in dejaven člen v mednarodni skupnosti z drugimi in drugačnimi sodeluje v družbenih in političnih aktivnostih in odločitvah.

Skica 2 ponazori, kako Byram (2008b: 9–16) nadgradi prehod od medkulturne sporazumevalne zmožnosti v »medkulturno državljanstvo«.



Skica 2: Nadgrajevanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti v »medkulturno državljanstvo«

Prav zato je za medkulturno sporazumevalno zmožnost in za dejavno zavedanje svojih pravic in dolžnosti »medkulturnega državljana« pomembno samovrednotenje, ki prepozna lastne obnašanjske vzorce in izvor kulturno

označenih razmislekov v svojem okolju, s tem pa relativizira predsodke in stereotipe. Tako kritično presojanje sebe in svojega okolja vodi tudi v prepoznavanje enakopravnosti drugim in drugačnim, v občutljivost za marginalizirane skupine v našem okolju in k aktivnemu udejstvovanju, ki naj tvori demokratično družbo.

Zaključek

Medkulturni dialog je postal stalnica globaliziranega sveta. Pričujoči članek prikazuje smernice sporazumevanja med kulturami, kot jih definirajo teoretski in aplikativni vpogledi, ki jih ponujata čez-kulturni in medkulturni sporazumevalni pristop.

Čeprav je v slovenskem okolju veliko razprav o medkulturnih temah, pa je bilo doslej izdanih le malo učbenikov, ki bi v tem članku opisane predloge razdelali v učna gradiva za pouk tujih jezikov. Zato želimo na tem mestu opozoriti na projekte *Čez-kulturno poslovno posredovanje* (CCBC, *www.2cbc.net*) in *LABICUM*, ki smo jih v preteklih letih izpeljali na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za humanistične študije v sodelovanju z evropskimi programi Leonardo da Vinci in z Britanskim svetom Slovenije. Rezultat teh projektov so tudi učbeniki za angleški in italijanski jezik *Bližina drugosti (2007 in 2008).*

Literatura

1. Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Byram, M. (2008a): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, Buffalo, Sydney: Multilingual Matters.
3. Byram, M. (2008b): Education for »Inrecultural Citizenship«. v Čebron, N. *Bližina drugosti: angleški jezik kot most do »medkulturnega državljanstva:* 9-16. Koper: Založba Anales.
4. Carroll, J. B. (ur.) (1956): *Language, Thought and Reality*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
5. Čebron, N. (2008): *Bližina drugosti: angleški jezik kot most do »medkulturnega državljanstva«*. Koper: Založba Anales.
6. Hall, E. T. (1977): *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, Doubleday Dell Publishing.
7. Hampden-Turner, C., F. Trompenaars (2000): *Building Cross-Cultural Competence*. New Haven & London: Yale University Press.

8. Hofstede, G. (1980): *Culture's Concequences: International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

9. Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford, New York: OUP.

10. Lewis, R. D. (1999): *When Cultures Collide: Managing Successfully Across Cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.

11. Lewis, R. D. (2003): *The Cultural Imperative: Global Trends in the 21st Century*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

12. Oksaar, E. (1997): Pragmatic and semiotic agreement, behavioreme-switching and communicative awareness: On concepts in the analysis of bilingual behavior v Eliasson, Stig in Jahr, Ernst Haakon (urednika) *Trends in Linguistics. Language and its Ecology: essays in memory of Einar Haugeb:* 257-273. Berlin, New York: Mouton De Gruyter.

13. Trompenaars, F., C. Hampden-Turner (1998): *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business.* New York, San Francisco: McGraw-Hill.

14. Zudič Antonič, N., M. Malčič (2007): *Bližina drugosti: Poti italijanskega jezika do medkulturne komunikacije*. Koper: Založba Anales.

15. Zudič Antonič, N. (2008): Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kulture in medkulturnost. V: *Šolsko polje, Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja,* letnik XIX, br. 3–4, str. 111–130. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

16. Wierzbicka, A. (1997): *Understanding Cultures Through Their Key Words.* New York, Oxford: OUP.

17. Wierzbicka, A. (2003): *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin, New York: Mouton De Gruyter.

18. Projekt CCBC**.** (*www.2cbc.net*) (28. 3. 2009)

19. Pogodbe EU, *Listina o temeljnih pravicah EU: http://europa.eu/scadplus/constitution/objectives_en.htm* (28. 3. 2009)

20. Skupni evropski referenčni okvir za jezike: *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp* (28. 3. 2009)

Nives Zudič Antonič

Razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega/drugega jezika v Sloveniji

POVZETEK

Številni izsledki znanstvenikov in drugih strokovnjakov, ki proučujejo pomen medkulturne kompetence pri pouku (tujih) jezikov, dokazujejo, da slednja postaja vse bolj pomembna sestavina (tuje)jezikovnega kurikula, ki terja poglobljeno obravnavo. Tudi slovenski učni načrti za tuje jezike iz leta 1997 uvajajo medkulturno zmožnost ter izhajajo iz predpostavke, da sta jezik in kultura neločljivo povezana.
Iz ciljev kurikula je razvidno, da je medkulturna zmožnost temeljna sestavina tujejezikovnega pouka. Zaradi tega razloga bi bilo smiselno izdelati natančno analizo vpliva uresničevanja medkulturnih ciljev na učni proces in na vrednotenje učnih dosežkov. Rezultat analize je lahko oblikovanje novih izhodišč, ki usmerjajo procese učenja in vrednotenja znanja, uvajajo ustrezno učno prakso in s tem ustvarjajo pogoje za uspešno usvajanje jezika v odprtosti in tolerantnosti do drugačnosti jezikov in kultur.

V pričujočem prispevku skušamo v skladu z nekaterimi teoretičnimi izhodišči predstaviti problematiko razvijanja sporazumevalne in medkulturne zmožnosti z različnih zornih kotov. Posredovali bomo tudi nekatere zamisli v zvezi z uvajanjem kulture in jezika v tujejezikovni kurikul, z njihovim udejanjanjem v učni praksi in v procesih (samo)vrednotenja učnih rezultatov.

KLJUČNE BESEDE: medkulturna komunikacija, medkulturne kompetence, razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega/drugega jezika, medkulturna zmožnost in pouk tujega jezika, kurikul tujega jezika in kulture

ABSTRACT

Findings of numerous scientists and other experts researching the role of intercultural competence in (foreign) language acquisition, point out to its growing importance within the (foreign) language curricula, thus suggesting the need for an in-depth analysis. Based on the conclusion that there is a close link between language and culture, the Slovene foreign language curricula introduced intercultural competence in 1997.

The aims of these curricula show the key role ascribed to intercultural competence in foreign language acquisition, thus pointing to a need for an in-depth analysis of the impact of implementing intercultural aims into the

learning process, as well as to the necessity of evaluating the outcomes. The results of such an analysis may suggest new guidelines, directing the teaching process and assessment to introducing adequate teaching practice and thus creating conditions for a successful language acquisition, underpinned by openness and tolerance towards otherness in terms of culture and language.

In the present article we try to highlight various aspects involved in the development of communicative and intercultural competence, in keeping with the main theoretical premises. Furthermore, we present a few ideas for introducing culture and language in the foreign language curriculum, as well as the application of these ideas in the teaching practice and in the (self)-evaluation process assessing learning results.

KEY WORDS: intercultural competence, development of intercultural and communicative competence within foreign/second language instruction, intercultural competence and foreign language teaching, foreign language curricula and culture

---

Pomen medkulturnega kurikula

Tudi izsledki naše znanstvene ustanove jasno kažejo na tesno povezanost med razumevanjem kulturne raznolikosti in drugih medkulturnih vidikov ter razvijanjem sporazumevalne zmožnosti. Z ustreznim usposabljanjem, ki poudarja pomen uvajanja medkulturne kompetence, in z razvijanjem lastne dejavne naravnanosti učitelji lahko veliko prispevajo k spodbujanju medkulturne občutljivosti, k vzpostavljanju pozitivnega odnosa do večjezičnega in večkulturnega okolja Slovenske Istre, pa tudi do drugih kultur, ki jih učenci, dijaki in študenti spoznavajo med učnim procesom in v življenju. Udejanjanje vizije medkulturnega kurikula tako postavlja v ospredje pouk drugega jezika in drugih tujih jezikov na vseh stopnjah izobraževanja, tudi na visokošolski stopnji humanistične smeri. To dejstvo nas znova vrača k proučitvi prenovljenega učnega načrta za pouk italijanščine kot drugega jezika v gimnazijskem programu (2008). Razvijanje medkulturne zmožnosti je namreč tudi v tem dokumentu eden od temeljnih ciljev, ki spodbuja razvijanje pozitivnega odnosa do dvojezičnosti (večjezičnosti). Z upoštevanjem načel učnega načrta učitelj dijake napeljuje k primerjanju različnih kultur in kulturnih dediščin, ugotavljanju prepletanja kultur v materialni in nematerialni obliki ter zavedanju pomena prvega jezika in lastne kulture za razvoj posameznikove identitete.

Pomen medkulturnega kurikula je predvsem v razvijanju večjezičnosti in večkulturnosti. Razvijanje te kompetence omogoča razumevanje pomenov, odnosov, vrednot in idej kultur v stiku, uporabo ustreznih strategij, s pomočjo katerih premoščamo ovire pri soočanju s tujo kulturo. Z udejanjanjem načel medkulturnega kurikula soustvarjamo družbo brez medkulturnih konfliktov.

Pri uvajanju medkulturnega kurikula bomo uspešni le, če bomo pri pouku sledili načelom kontinuitete, postopnosti in celostnega uvajanja medkulturne zmožnosti. Učiteljem bi morali posredovati ustrezne usmeritve in predlagati dinamične učne vsebine, ki bi omogočale interakcijo v razredu, upoštevale učenčevo (beseda učenec se nanaša na učenca, dijaka in študenta) razvojno stopnjo in doseženo raven pri tujem/drugem jeziku. Le na podlagi predlaganih kriterijev bo učitelj uspešno načrtoval učni proces.

Pri uvajanju medkulturnega kurikula se prepletajo jezikovni in medkulturnih cilji, s pomočjo katerih učenec postopno doseže stopnjo (med)kulturno ozaveščene osebnosti. Zato v učnem procesu niso v ospredju zgolj pragmatični interesi ali utilitaristično pojmovanje, ki se odražajo predvsem v oblikovanju tržno naravnane osebnosti, uspešne v poslovnem svetu ali v uradovalnih postopkih; glavni namen pouka, čigar temeljni cilj je razvijati sporazumevalno zmožnost v tujem/drugem jeziku in spodbujati občutljivost za različnost jezikov in kultur, je ustvarjanje pogojev za učenčevo soočanje z različnimi vidiki človekove osebnosti, z mnogoterimi načini in oblikami izražanja. Medkulturni kurikul spodbuja pripravljenost za komunikacijo. Učenec se postopno uči graditi, vzdrževati in poglabljati medosebne stike; spoznava, da kultura in jezik nista statični entiteti, saj sta v neprestanem razvijanju in spreminjanju; presega jezikovne okvire, kulturnih dogodkov ne obravnava izven konteksta, spoznava sebe in razvija strpen odnos do drugega; v medkulturnem dialogu krepi čut za odgovornost, gradi zavest o pomenu sodelovanja, spodbuja samozavedanje in pozitivno samopodobo.

S pomočjo medkulturnega kurikula, s proučevanjem jezika in kulture razvijamo etično držo do različnosti, pozitiven odnos do vseh kultur v stiku in njihovih pripadnikov. Uresničevanje teh ciljev omogoča pouk, ki poteka v sproščenem, pozitivnem vzdušju in v medsebojnem spoštovanju. Čeprav imata učitelj in učenec v tem procesu različni vlogi ter sta si med seboj različna, skupaj raziskujeta in se učita (Balboni 1994; Ceserani 1999). Povezuje ju čut odgovornosti: učenec postopno odkriva smisel učenja, učitelj pa osmišlja učno vsebino glede na učenčeve potrebe, zmožnosti in sposobnosti. Medsebojno spoštovanje je torej osnovni pogoj za udejanjanje medkulturnega kurikula.

Udejanjanje načel medkulturnega kurikula

Vključevanje kulture, osrednje sestavine sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, nujno vpliva na organizacijo jezikovnega in medkulturnega kurikula. Slednji uvaja principe vseživljenjskega, t. i. *emancipatornega učenja*[1], s pomočjo katerega posameznik razume in reinterpretira lastne izkušnje, povezuje pridobljene informacije in zbrane vtise, pridobiva nova znanja in razvija zmožnosti ter s tem spreminja svoj lastni pogled na svet. Z upoštevanjem izhodišč, ki jih zagovarja emancipatorno učenje, so učenci zmožni izražati in posredovati lastna stališča, se soočati z osebnimi pomeni, razumeti lasten odnos do kulture v širšem smislu in dejavno soustvarjati pogoje za pravičnejšo družbo.

Pri razvijanju medkulturne in jezikovne zmožnosti se procesi in učne vsebine med seboj povezujejo, prepletajo in nadgrajujejo. Kulturo namreč spoznavamo in jo izražamo tudi s pomočjo jezika. Učenec mora biti torej zmožen premostiti jezikovne težave v različnih življenjskih situacijah, zato ga učitelj seznani z ustreznim besediščem in s sporazumevalnimi strategijami, ki jih učenec uporabi pri stikih s tujci ali pri delu z besedili. Jezik ima poleg sporazumevalne vloge tudi drug pomen: je sredstvo za raziskovanje lastne in tuje kulture, pogoj za krepitev zavesti in samozavedanja, za spletanje vezi z drugimi.

Pristop, po katerem sta jezik in kultura neločljivo povezana, se udejanja s pomočjo cikličnega in tematskega kurikula (Lange 2003). Medkulturno sporazumevalno zmožnost razvijamo v okviru tematskih sklopov, ki se ciklično ponavljajo. Učitelj izbrano tematiko uvaja, pozneje jo širi in poglablja glede na učenčevo pridobljeno znanje in njegove izkušnje[2].

Didaktični model: razvijanje medkulturne zmožnosti pri pouku tujega/drugega jezika

V sporazumevalnem procesu si učenec uzavešča uporabo različnih kodov (tj. sredstev sporazumevanja). Tako npr. jezikovni kod ni zgolj orodje za

---

[1] Pri tej obliki načrtovanja je kultura osrednja učna vsebina.

[2] Učno gradivo *Bližina drugosti – Poti italijaskega jezika do medkulturne komunikacije*, ki je nastalo v okviru projekta *Labicum* (Zudič N., Malčič M.), uvaja tematske sklope, v okviru katerih pri študentih razvijamo sporazumevalno in medkulturno zmožnost. Načrtovali smo pet tematskih sklopov, ki uvajajo različne teme. Te povezuje skupna ideja, ki se kot spirala postopno odvija skozi besedila: začne se pri lažjih temah in nadaljuje z vse bolj zahtevnimi. Gre torej za nekakšen progresiven pristop, izziv za uspešnejše učence, saj jim ponuja možnost soočanja z zahtevno problematiko.

sporazumevanje. Filozofija jezika in antropologija učita, da je kod tudi sredstvo, s katerim se gradijo in ohranjajo miselne (kognitivne) sheme, ideje, predstave. S pomočjo kodov, ki so v rabi znotraj določene kulture, posameznik postane del neke družbe oz. kulture. Zato je pomembno, da učenec spoznava lastno kulturo in kulturo drugih. Le na ta način razvija potrebna znanja, zmožnosti in strategije za uspešno sporazumevanje v medkulturnem okolju.

Na narodno mešanem ozemlju Slovenske Istre od vselej sobivajo različne kulture in jeziki. Na tem območju večina prebivalcev sorazmerno dobro pozna italijanski jezik. Jezikovnih ovir, ki bi oteževale medkulturno komunikacijo, zato na tem območju ni zaznati. Kljub temu se dogaja, da tamkajšnji prebivalci občasno izražajo bolj ali manj prikrite oblike negativnega razpoloženja do pripadnikov sosedskega naroda. To pomeni, da na tem območju (vsaj pri nekaterih) obstaja nerazumevanje medkulturne stvarnosti.

Tudi najnovejše raziskave dokazujejo, da nesporazumi, s katerimi se soočajo naši študenti pri medkulturnem sporazumevanju, izhajajo predvsem iz nepoznavanja komunikacijskega kulturnega konteksta.

V okviru pouka italijanščine kot jezika v stiku (drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre) smo zato oblikovali učno gradivo *Percorsi didattici di educazione interculturale per la lingua Italiana*, ki za ciljno skupino študentov 2. in 3. letnika Fakultete za humanistične študije v Kopru uvaja pet tematskih sklopov. Učno sredstvo je nastalo v okviru projekta *Labicum*[3] in vsebuje učne enote z različnimi izvirnimi besedili ter uvaja delo s književnim besedilom. Namen učnega gradiva je predvsem soočati študente z aktualnimi temami različnih tematskih področij, npr.: *Ti predstavim moj kraj (*Ti racconto il mio paese*); Istra, kjer se jeziki prepletajo (*Istria, dove le lingue si mescolano*); Narodnostna identiteta (*L'identità nazionale*); Obljubljena dežela* (La terra promessa*); Meje, kot jih doživljamo (*Le frontiere che ci portiamo dentro*).*

Namen gradiva je predvsem pridobivati nova znanja in razvijati temeljne sestavine sporazumevalne in medkulturne zmožnosti v tujem oz. drugem jeziku: znati graditi jezik, znati uporabiti svoje jezikovno znanje, poznati strukturo jezika, znati razbrati skupna področja in področja razhajanja med kulturami ter s tem spodbujati medkulturno sporazumevanje. Učne enote omogočajo diferenciacijo učnih vsebin in samostojno delo. Gradivo izhaja iz učenčevih potreb, zmožnosti, sposobnosti in interesov, vključuje sestavine medkulturne vzgoje in vzgoje za dejavno državljanstvo. Napočil je čas, da se

[3] *Labicum* (Language as a Bridge to Intercultural Communication & Understanding: Teching Module), dr. Lucija Čok, vodja projekta; dr. Neva Čebron, koordinator projekta.

zastarele modele poučevanja in učenja, ki so se omejevali zgolj na opisovanje in razlago navad in običajev, zgodovinskih dogodkov in osebnosti ter kulture naroda ciljnega jezika, dokončno opusti in daje možnost drugim rešitvam, ki so odraz stvarnosti.

S tem gradivom smo želeli pojasniti pomen razvijanja medkulturne zmožnosti pri italijanščini za medkulturno vzgojo celotnega območja, ki vključuje Trst ter Slovensko in Hrvaško Istro. Italijanski jezik ima namreč zaradi različnih zgodovinskih zapletov na tem območju posebno vlogo in pomen.

Poučevati in učiti se medkulturnega sporazumevanja

Glede na izsledke strokovnjakov medkulturne vzgoje naj bi medkulturno zmožnost razvijali na enak način kot sporazumevalno zmožnost. Toda obravnava kulturnih vidikov, ki poteka v učilnici, je lahko problematična, saj je soočanje z medkulturnimi temami veliko bolj kompleksno kot obravnava jezikovnih vsebin. Lahko se pojavi problem pri usvajanju medkulturnih vsebin, če učitelj, ki poučuje jezik, sam pripada tej kulturi in se ne zaveda njenih posebnosti: odziva se nezavedno in spontano ter ne zazna odnosov in pravil obnašanja lastne kulture. Težave lahko nastanejo tudi, če učitelj sledi vzorcem tuje kulture, ki je predmet poučevanja, ne da bi se v to kulturo posebej poglabljal ter proučil odnose in posebnosti, ki jo označujejo. Veliko učiteljev se zaveda problemov, ki bi jih morali reševati v okviru obravnave medkulturnih vsebin, vendar ne vedo, kako naj se s problemom soočijo, saj tudi sami niso bili deležni medkulturne vzgoje. Razpoložljivi učbeniki v večini primerov ta problem obidejo ali pa medkulturne vsebine podajajo na neustrezen, celo škodljiv način.

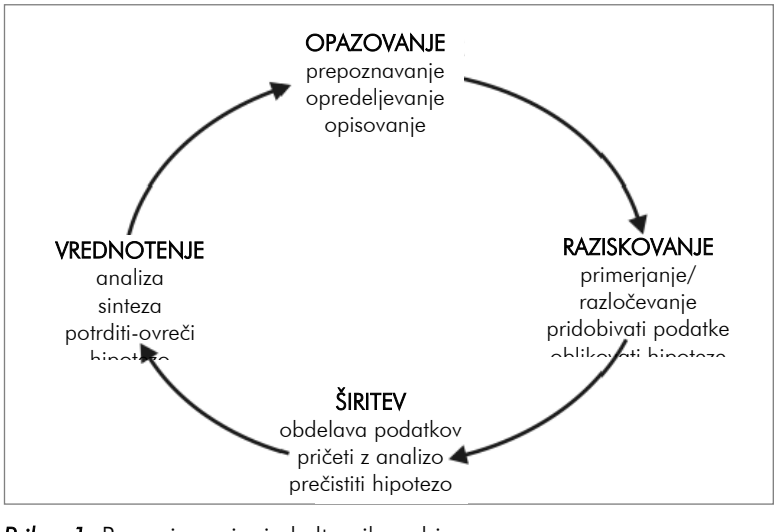
Razmišljanja, ki govorijo v prid razvijanja medkulturne zmožnosti pri pouku tujih/drugih jezikov, najdemo v nekaterih raziskavah priznanih strokovnjakov, kot so Balboni (1999), Bennet (1993) in Byram (1989). Ti v svojih prispevkih ugotavljajo visoko stopnjo tolerance do tujca, ki se izraža s težavo, dela številne jezikovne napake in se neustrezno odziva v medosebnih stikih. Ta toleranca pa se hitro zniža z dvigom jezikovne ravni. Naši študenti so zato v tujem okolju v slabšem položaju od drugih, saj se zaradi dosežene visoke stopnje sporazumevalne ravni v italijanskem jeziku od njih pričakuje ustrezne odzive v različnih življenjskih situacijah. To od njih terja visoko stopnjo medkulturne uzaveščenosti, za katero ni nujno, da so jo dosegli. Skratka, naš študent je v nezavidljivem položaju predvsem zaradi visokih pričakovanj in nizke ravni tolerance do napak, ki jih izražajo pripadniki tuje kulture v odnosu do njega. Slednji lahko tudi napačno interpretirajo neustrezno vedenje našega študenta v določeni situaciji, imajo do njega odklonilen odnos ali ga celo izključijo iz skupine.

Pri obravnavi medkulturnih vsebin pri pouku drugega jezika poudarjamo, da so v narodnostno mešanih okoljih odnosi in načini vedenja v medosebnih stikih v večini primerov zelo podobni, saj so se razvijali v skupnih zgodovinskih procesih. To dejstvo moramo upoštevati in iskati primere medkulturnih stikov ali vzorcev obnašanja, ki so prisotni pri obeh kulturah. Priporočljivo je tudi, da ne poudarjamo različnosti ali iz nje izhajamo, saj s tem narode še bolj razdvajamo.

Pri pripravi navodil za izvajanje didaktičnega modela, ki smo ga predstavili v dosedanjih poglavjih, smo izhajali iz teoretičnih izhodišč že omenjenih strokovnjakov in sledili fazam, ki so nujno potrebne pri razvijanju medkulturne zmožnosti. Te so: zavedanje, poznavanje in razvijanje zmožnosti (Balboni 1999)[4].

Naš model obsega štiri faze:
1. začetna percepcija (opazovanje),
2. posploševanje (raziskovanje),
3. refleksija (širjenje, poglabljanje),
4. konceptualizacija (vrednotenje).

Proces, v okviru katerega učenci sodelujejo v medkulturnih stikih in interpretirajo pojave v kulturi, povzemamo po zgledu Allen e Lange (2003) in ga posredujemo v naslednjem prikazu.



Prikaz 1: Procesi usvajanja kulturnih vsebin

[4] Definicija izhaja iz teoretičnih postavk avtorjev Byrama in Bennetta, ki povzemata Hofstedeja (1991), po katerem »zmožnost sporazumevanja med kulturami izhaja iz zavedanja, poznavanja in osebnih izkušenj«.

Po Hofstedeju (1991) so mišljenje, občutja in navade posameznikov delno predvidljivi. Posameznik jih razvija in pridobiva postopno od rojstva naprej. Hofstede jih imenuje mentalni program. Naše vedenje je torej le delno vnaprej določeno, saj mentalni program ne deluje na predvidljiv način. Kultura je po Hofstedeju »kolektivni mentalni software«[5]; sestoji iz nenapisanih pravil določene socialne skupnosti. Kulturo torej posameznik deli s skupnostjo, v kateri živi. To pomeni, da kultura loči člane ene skupnosti od druge. Učenec naj bi se zato že na začetni stopnji razvijanja medkulturne zmožnosti zavedal pomena kulture ter njene vloge pri razumevanju tuje kulture in njenih pripadnikov. Za razumevanje kulture namreč ni dovolj razvijati jezikovno zmožnost, ampak je treba spoznavati tudi vzorce vedenja, vrednote v kulturni tradiciji nekega naroda (začeti s simboli, junaki, navadami in običaji).

Na prvi stopnji razvijanja medkulturne zmožnosti (*opazovanje*) študent v vlogi opazovalca zazna določene posebnosti; opazuje vrednote obeh kultur ter poudarja predvsem temeljne vrednote ravni K1[6] (tako ravnam v mojem jeziku, tako se obnašam v moji skupnosti).

Na drugi stopnji (*raziskovanje)* študent analizira in primerja vrednote opazovane družbe ter razbere podobnosti in različnosti tuje kulture v primerjavi z lastno. V procesih sprejemanja in analiziranja novih kulturnih vrednot se dogaja, da se študent vedno znova vrača k modelom, ki jih pozna iz lastne kulture. Eden izmed takojšnjih rezultatov primerjanj in soočanj z vrednotami tuje kulture je preseganje nekaterih stereotipov. Sicer pa površno opazovanje lahko privede do napačnih zaključkov.

Če se primerjava izvaja v ustreznem kontekstu, ima ta dejavnost neprecenljivo pedagoško vrednost, saj se razvije potreba po kontekstualizaciji drugih primerjav, in sicer z možnostjo spreminjanja lastnega zornega kota glede na stanje pred opazovanjem.

Vsi do neke mere razvijamo stereotipne predstave, da lažje dojemamo stvarnost ter odnos do ljudi in kulturnega okolja. Stereotip pomeni posploševanje nepreverjenih, površinskih sodb o posamezniku, skupnosti, narodu. Velja za nesprejemljivo, izkrivljeno predstavo, ki prav zaradi svoje ohlapnosti in splošnosti ne ustreza stvarnosti. Učitelj se mora zavedati

---

[5] Izraz »software« se nanaša na izraz iz znanega besedila avtorja Hofstedeja (1991), začetnika raziskav o medkulturni komunikaciji; povzema ga tudi Balboni (1999). Po Hofstedeju (1991) ima vsak posameznik svoj mentalni program (»software of the mind«), ki ga sestavlja vrsta »sistemskih datotek«, med katerimi je tudi »orodje«, ki ga uporabljamo pri medkulturni komunikaciji. K slednji se zatečemo vsakokrat, ko želimo sodelovati v govornem dejanju.

[6] K1 – raven prvega jezika (Kultura 1= kultura prvega jezika), K2 – raven drugega jezika (Kultura 2 = kultura drugega jezika na narodno mešanem območju), KTJ – raven tujega jezika (Kultura tujega jezika).

nevarnosti stereotipnih predstav in skrbno načrtovati učni proces, da ustvari pogoje za preseganje stereotipov, če jih že ne more povsem odpraviti.

Na tretji stopnji (*širitev, poglabljanje*) opazovalec s pomočjo novih izkušenj preoblikuje lastne miselne sheme, ki jih je ustvaril na začetni stopnji učenja (npr. prilagaja se različnim vrstam sociolingvistične interakcije). Na tej stopnji se učenec zmore vključevati v vsakdanja govorna dejanja in s pomočjo induktivnega učenja pridobiva nova znanja. Nagnjenost k posploševanju, značilna za prejšnjo stopnjo, se postopno zmanjšuje. Procesi razvijanja medkulturne zmožnosti so na tej stopnji zelo zahtevni in zapleteni ter vseživljenjski.

Na četrti stopnji (*vrednotenje*) učenec po opravljeni natančni analizi pridobljenih informacij in zaznav o obeh kulturah oblikuje presojo, ki temelji na medkulturnih, socialnih in etičnih vidikih. S tem gradi temelje empatije kot moralne in emocionalne zmožnosti[7]. Na podlagi presoje ovrže ali sprejme začetno hipotezo. Ugotavlja skladnost presoje z lastno zaznavo medkulturnih pojavov in odnosov ter vzroke za morebitna razhajanja.

Byram (1997) trdi, da se usvajanje in razvijanje medkulturne zmožnosti na podlagi empatije udejanja s pomočjo izkušenjskega učenja in doživljanja kulture na ravni K2. Kljub temu vključevanje v pojave sociokulturne narave ne implicira nujno tudi razumevanje teh pojavov. Če posameznika pripravimo na soočanje s tovrstnimi izkušnjami, lahko dokaže razumevanje neke realne situacije, ki je na stopnji K2, na bistveno višji ravni od pričakovane, ter sodeluje v načinih interakcije, ki so značilni za raven K1 (Balboni 1999, Bennett 2003).

Sicer pa proces akulturalizacije ni vsesplošen, torej ne velja za vse študente, saj nekateri ne usvojijo te ravni. Zato »proces akulturalizacije vsebuje različne ravni za različne potrebe posameznih študentov: od začetne stopnje, ki predvideva le minimalni obseg znanja oz. doseganje zgolj sporazumevalnega praga, do najvišje ravni, ko se posameznik v izgovorjavi, nebesednem izražanju približa naravnemu govorcu« (Celentin in Serragiotto 2000, Čebron 2007). Učni dosežki so odvisni predvsem od pozitivne naravnanosti do tujega jezika in njegove kulture ter od želje pripadati skupini tujih govorcev. Zaradi tega ponovno poudarjamo pomen spodbijanja motivacije pri pouku tujega jezika (Celestin in Serragiotto, 2000).

---

[7] Byram in Zarate (1994) opredeljujeta medkulturno zmožnost kot skupek štirih področij, in sicer: znati biti (odreči se etnocentrizmu), znati učiti se (opazovati različnost kultur v okolju), poznati posebnosti kulture v stiku ter biti zmožen oblikovati sintezo o opazovanem na omenjenih področjih.

Predstavitev gradiva *Bližina drugosti – Poti italijanskega jezika do medkulturne komunikacije*

V okviru projekta *Labicum* smo razvili modul italijanskega jezika kot drugega jezika na narodno mešanem območju Slovenske Istre, ki je namenjen razvijanju medkulturne zmožnosti. Ciljna skupina so študenti 2. in 3. letnika Fakultete za humanistične študije v Kopru. Tematski sklopi učnega gradiva uvajajo izvirna besedila, s pomočjo katerih se študenti soočajo z različnimi aktualnimi problemi. S pomočjo tega učnega sredstva pridobivajo nova znanja, odkrivajo podobnost in različnost med kulturami, spoznavajo različne vedenjske vzorce, razvijajo kritično mišljenje ter spoznavajo in razumejo drugačnost. Tematika, ki jo uvajajo učne enote, je relevantna za jezike in kulture v stiku, kot so npr. odnos do meja, vloga domovine in pomen narodnostne identitete za posameznika, problem preseljevanja v preteklosti in sedanjosti, vloga jezika na dvojezičnem območju itd. Dejavnosti izhajajo iz izvirnih gradiv različnih virov, kot so: dnevni tisk (članki, kronike, pisma itd.), internetna gradiva (članki, prispevki na forumih, reklamni oglasi itd.), posnetki televizijskih programov in filmov ter drugo gradivo, ki ustrezno predstavlja italijansko stvarnost. Pomembno je tudi, da gradiva ne le posredujemo, temveč študente spodbujamo k aktivni vlogi tako, da iščejo podatke, jih razvrščajo in vrednotijo. S tem omogočimo aktualizacijo učnih vsebin.[8]

Tematski sklopi vključujejo naslednja področja:

1. Prva stopnja (napeljevanje na učno snov) vključuje študenta v določeno temo učne enote. Na tej stopnji študent izhaja iz lastne kulture (K1) zato, da jo lahko primerja s tujo (KTJ). Učitelj na tej ravni predvsem gradi na nasprotjih med tujo in lastno kulturo.
2. Na drugi stopnji (poglabljanje) študent opazuje in proučuje drugo stvarnost. Učitelj ga pri tem spodbuja k premoščanju stereotipnih predstav tudi s posredovanjem *sociotipov* (Balboni 1999). (Sociotipi so posebnosti določene skupnosti, ki jih pridobivamo s pomočjo razumskega posploševanja stereotipov, in so empirično preverljive.) Na ta način bomo pri študentih spodbujali razvoj zmožnosti in strategij za uspešno sodelovanje v medkulturnih stikih.
3. Cilj tretje stopnje (širitev, implementacija) je – glede na pridobljeno znanje in izkušnje – postopno spreminjanje zaznav kulturne drugačnosti. Študent na tej stopnji npr. lahko spremeni svoj odnos do vedenjskih vzorcev, ki so

[8] Razvijanje medkulturne zmožnosti ima velik pomen v vzgoji posameznika, saj s tem gradi pozitiven odnos do tuje kulture in s svojim odnosom tudi sam prispeva k spreminjanju stvarnosti. V ospredju je zato aktualizacija občih vrednot.

v veljavi v tuji kulturi, ter jih postopno sprejema, kar vpliva na bolj objektivno vizijo lastne kulture.

Predlagani učni pristop in z njim povezane dejavnosti izključujejo vsakršno aktivnost, ki je eksplicitno slovnična (metajezikovna) in poudarja predvsem dejavnosti bralnega in slušnega razumevanja; s pomočjo slednjih študenti opazujejo novo kulturno stvarnost; izvajajo govorna dejanja, s katerimi razmišljajo in si izmenjujejo lastna mnenja; v kontekstu urijo besedišče, s čimer spodbujamo razumevanje besedil v tujem/drugem jeziku; po potrebi vadijo tudi pisno izražanje v življenjskih situacijah. Pri popravljanju izdelkov lahko uporabijo elektronsko dopisovanje z učiteljem mentorjem.

Učitelj spodbuja delo v dvojicah ali v manjših skupinah, kar prispeva k pozitivnem vzdušju, razvija sodelovalno učenje ter zmožnosti govornega sporočanja in jezikovnega posredovanja pri študentih.

Tematski sklop je zasnovan tako, da spodbuja študentovo samostojnost in samoiniciativnost, ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost. Pri tem učitelj prevzema vlogo koordinatorja. Avtonomnost študenta se kaže predvsem v samoiniciativnosti pri iskanju podatkov iz različnih virov, v zmožnosti povzemanja in strnjenja različnih zapisov v novo besedilo ter v zmožnosti samovrednotenja lastnih učnih dosežkov.

Analiza rezultatov spremljanja

V študijskem letu 2004/05 je Fakulteta za humanistične vede v okviru projekta *Labicum* (Čok 2004–2007) pri pouku italijanskega jezika uvajala naslednje učne enote: *Ti predstavim moj kraj, Narodnostna identiteta, Meje, kot jih doživljamo*. Ciljna skupina so bili študenti 2. in 3. letnikov, ki so obiskovali predmet Italijanski jezik kot jezik stroke. Po zaključku vsake posamezne enote so študenti izpolnjevali anketni vprašalnik za (samo)vrednotenje dosežene medkulturne zmožnosti, ki so ga oblikovali v okviru projekta. Vključeval je osebne podatke ter preverjal didaktično ustreznost učnih enot, in sicer z vidika vsebine, jezika in dejavnosti. Vključeval je tudi analizo procesov usvajanja medkulturne zmožnosti glede na kognitivno in afektivno raven ter na ravni uporabe. Ob zaključku anketnega vprašalnika so študenti izražali lastna stališča v zvezi z učno enoto, ki so jo ocenjevali.

Analiza anketnih vprašalnikov je pokazala, da imajo študenti o učnih enotah pozitivno mnenje, da so učne vsebine zanimive, poglobljene ter primerne za njihov študij. Tudi besedila so ocenili kot jezikovno ustrezna, zelo zanimiva ter primerna za utrjevanje besedišča. Posebej so pohvalili bogato raznolikost besedil, dinamičnost njihove predstavitve ter odlomke avdio- in videoposnetkov, ki jih uvajajo posamezne dejavnosti.

Za nas so bili posebej pomembni njihovi odgovori na vprašanja v zvezi z uvajanjem in razvijanjem sporazumevalne in medkulturne zmožnosti. Dobljeni rezultati so bili skladni z našimi pričakovanji. Študente je najbolj presenetilo spoznanje, da je sporazumevalna zmožnost v tesni soodvisnosti z medkulturno zmožnostjo, saj visoka raven sporazumevalne zmožnosti krepi medkulturno razumevanje. Učno gradivo spodbuja refleksijo pri študentih, ki razmišljajo o lastni kulturi in lastnih vzorcih vedenja v svojem vsakdanu. Pri študentih je vidna sprememba načina razmišljanja v smeri večje kritičnosti do sebe in okolja, v katerem živijo. Pred usposabljanjem so bili namreč veliko bolj kritični do drugih.

Omenjena spoznanja so zelo koristna za nadaljnje učenje, saj spodbujajo študente k samostojnosti in bolj poglobljenemu delu. Pri pouku so študenti uporabljali pretežno drugi jezik tudi za razgovor in izmenjavo mnenj. S tem smo pri njih spodbujali kritično razmišljanje in izražanje. Kot pozitivni pristop do tuje kulture so označili možnost izhajanja iz sebe, lastnih izkušenj in vrednotenja posameznih vidikov medkulturnega okolja.

Veliko študentov je izrazilo željo po nadaljevanju modela in utemeljevalo svoja stališča z dejstvom, da jim je pristop omogočal spoznati sebe in druge, vzpostaviti stik z italijanskimi govorci ter jih spodbudil za nadaljnje učenje jezika.

Menili so, da so pridobili dragocene izkušnje tudi z medkulturno izmenjavo z zamejskimi Slovenci in italijansko narodno skupnostjo v Sloveniji. Imeli so priložnost izmenjati lastne izkušnje, stališča in vizijo prihodnosti. Navdušeni so bili tudi nad obiskom RTV Koper-Capodistria, v okviru katerega so neposredno spoznavali novinarsko delo.

Zaključki

Pričujoče besedilo je prispevek v razpravi v zvezi z razvijanjem medkulturne občutljivosti pri pouku tujega/drugega jezika. S tem prispevkom, ki je nastal iz potrebe po poznavanju teoretičnih predpostavk in je osnova za razumevanje koncepta medkulturne vzgoje, smo želeli posredovati nekaj ključnih navodil, ki jih lahko učitelj uporabi pri delu v razredu.

Medkulturna problematika je zelo zahtevna in je ne moremo obravnavati le v okviru pouka tujih/drugih jezikov, saj se navezuje na tematska področja drugih disciplin, npr. na problem družine, na družbo nasploh, na posebna in občutljiva poglavja naše zgodovine itd. Nacionalizem, malikovanje lastne kulture in podcenjevanje ali zavračanje kulture drugega bomo lahko presegli

le z medsebojnim povezovanjem in s pripravljenostjo na spoznavanje in razumevanje drugačnosti.

Z uvajanjem medkulturne zmožnosti že na začetni stopnji učenja in poučevanja tujih/drugih jezikov v povezavi z drugimi disciplinami bomo v veliki meri prispevali k vključevanju posameznika v medkulturno okolje. Ob tem pa je treba poudariti, da vloga učitelja ni le v tem, da posreduje študentom različne modele medkulturne komunikacije, temveč predvsem v tem, da jih spremlja pri odkrivanju medkulturnih vsebin, ki odpirajo nove možnosti in prinašajo nova spoznanja ter prispevajo k ustvarjanju pogojev za medsebojno razumevanje in spoštovanje, odprtost, tolerantnost ter življenje in delo v sožitju z drugimi.

Literatura

1. Balboni, P. E. (1994): *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci, Roma.
2. Balboni, P. E. (1999): *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale.* Venezia: Marsilio.
3. Balboni P. E. (2002): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino: UTET.
4. Balboni, P. E. (2006): Intercultural communicative competence: a model. V: Čok, L. (ur.): *Bližina drugosti. The close otherness.* Koper: Annales.
5. Balboni, P. E. (2007): *La Comunicazione Interculturale.* Venezia: Marsilio.
6. Bennet, M. J. (ur.) (1998): *Basic Concepts of Communication.* Yarmouth: ME *Intercultural Press.*
7. Bennet, J. M. (1993): Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. V: Paige, R.M. (ur.), *Education for the intercultural experience* (2. izdaja): 109–135. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
8. Bennet, J. M., Bennett, M. J., Allen, W. (2003): Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. V. Lange, D. L. in Paige, R. M. (ur.), *Culture as the Core: Perspective on Culture in second Language Learning*: 237–270. Minneapolis: University of Minnesota.
9. Byram, M. (1989): *Cultural Studies and Foreign Language Education.* Clevedon: Multilingual Matters.
10. Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.
11. Ceserani, R., (1999), *Guida allo studio della letteratura.* Laterza, Roma-Bari.
12. Čebron, N. (2007): Discovering own identity through intercultural learning. V: Granić, J. (ur.). *Jezik i identiteti: zbornik*: 113–123. Zagreb; Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

13. Čok, L. (2000): Vrednotenje interkulturne izkušnje. V: Štrukelj, I. (ur.). *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 2. zv. 2, 41–52.

14. Čok, L. (2003): Cultures and languages of the environment: the role of minority language in slovene education policy. V: Schiavi Fachin, S. (ur.). *L'educazione plurilingue: dalla ricercha di base alla pratica didattica*. Udine: Forum, 2003, 59–69.

15. Čok, L. (ur.), (2006): *Bližina drugosti. The close otherness*. Koper: Annales.

16. Celentin, P., Serragiotto, G. (2000*): Didattica dell'italiano in prospettiva interculurale*. Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia. Dostopno prek: *http://venus.unive.it/filim*.

17. Kramsch, C. (1998): *Language and Culture,* Oxford: University Press.

18. Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill, New York.

19. Lange, D. L. (2003): Implication of Theory and research for the development of principles for teaching and learning culture in second language classrooms. V: Lange, D. L in Paige, R. M. (ur.), *Culture as the Core: Perspective on Culture in second Language Learning*: 271–336. Minneapolis: University of Minnesota.

20. Mikolič, V., Pertot, S., Zudič Antonič, N. (2006): *Med kulturami in jeziki = Tra lingue e culture*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije.

21. Zorman, A., Zudič Antonič N. (2006): Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. *Sodob. pedagog.*, letn. 57, posebna izd., str. 232–245.

22. Zudič Antonič, N., Malčič, M. (2006): Razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti pri poučevanju tujega jezika. V: ČOK, Lucija (ur.). *Bližina drugosti*, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 311–321, 484–486.

Vesna Miklič, Karin Marc Bratina

Različni pristopi k medkulturni zmožnosti

POVZETEK

V prispevku bi želeli izpostaviti prepričanje, da obstajajo različne ravni medkulturne kompetence, ki so posledica ne le različno intenzivnega usvajanja kulturne stvarnosti nekega jezika pri vsakem posamezniku posebej, pač pa predvsem različnih pristopov k obravnavi in doseganju medkulturne kompetence. Tako lahko medkulturna kompetenca obsega zgolj poznavanje kulturnih tradicij in običajev oz. navad neke jezikovne skupnosti, lahko gre globlje do kritičnega razmisleka o izhodiščni in ciljni kulturi, ki se upošteva tudi v načinu komunikacije s predstavniki ciljne kulture, najglobljo medkulturno ozaveščenost pa predstavlja poznavanje razlik v jezikovnih sredstvih izhodiščnega in tujega jezika, ki so posledica kulturnih razlik. To tezo bomo poskušali dokazati na primeru usvajanja frazeologije.

KLJUČNE BESEDE: medkulturna kompetenca, medkulturna vzgoja, državljanska vzgoja, medkulturna pragmatika, medkulturna frazeologija, kultura v frazeologiji

ABSTRACT

In the article we would like to emphasize our belief that there are different levels of intercultural competence as a result of not only intensive acquiring of cultural element in a language on the part of an individual but also of different approaches for dealing with and achieving intercultural competence. Intercultural competence can merely consist of acquaintance with cultural traditions and customs or habits of a linguistic community; it can also include critical thinking about the first and the target culture, including also ways of communication with the representatives of the target culture. Nevertheless the highest intercultural consciousness includes the knowledge of different usage of linguistic means in both languages, namely the first and the target language, arising from cultural differences. We will try to prove our belief in the instance of acquiring phraseology.

KEY WORDS: intercultural competence, intercultural pragmatics, intercultural education, education for democratic citizenship, crosscultural phraseology, culture in phraseology

Uvod

Tako v jezikoslovni teoriji kot komunikacijski praksi je že nekaj časa jasno, da hkrati z jezikovnim stikom prihaja tudi do stika kultur, in prav razumevanje slednjega je včasih bistveno za vzpostavitev uspešne komunikacije med predstavniki teh kultur. Seveda pa hkratno opazovanje jezika in kulture ni usmeritev zgolj sodobnega jezikoslovja. Pogled v preteklost nas pripelje do Humboldtovih spoznanj o imanentni povezanosti jezika in kulture v 19. stoletju, Levi-Straussovih ugotovitev o soodvisnosti jezika in kulture ter Sapir-Whorfove teorije z začetka 20. stoletja o neposredni navezavi jezika na posameznikov idejni svet. Naprej nas pot vodi prek Hymesove etnografije komuniciranja in sociolingvističnih utemeljitev pomena sociokulturnega okvira za jezik in jezikovno rabo od 60. let prejšnjega stoletja dalje do sodobnih spoznanj medkulturne pragmatike, kot jo v svojih delih uveljavlja A. Wierzbicka. Pri tem pregledu pa lahko opazimo, da se ta pristop hkratne obravnave jezika in kulture vendarle razvija tako, da je stik med kulturo in jezikom vedno bolj intenziven. Podobno se je razvijala tudi didaktika drugega/tujega jezika in zatem tudi didaktika prvega jezika. Tako v nadaljevanju ugotavljamo, da obstajajo različne ravni medkulturne zmožnosti, ki so posledica ne le različno intenzivnega usvajanja kulturne stvarnosti nekega jezika pri vsakem posamezniku posebej, pač pa predvsem različnih pristopov k obravnavi in doseganju medkulturne kompetence (Mikolič 2007).

Učenje civilizacije

V okviru didaktike tujih jezikov ugotovitvam o pomenu kulturoloških vsebin pri poučevanju in usvajanju tujih jezikov sledimo lahko že od antike naprej; prav tako so v novejšem obdobju na potrebo po upoštevanju kulturnega zaledja nekega jezika pri njegovem poučevanju opozarjali že v 50. oz. 60. letih prejšnjega stoletja (Lado, v: Skela 2000: 27). Vendar pa je tedaj šlo v glavnem samo za »učenje civilizacije« ali spoznavanje zgodovine, običajev, literature in druge umetnosti ciljne kulture. V okviru t. i. komunikacijske metode oz. metode jezikovne kopeli v didaktiki tujega jezika, ki se je tedaj začela razvijati in marsikje prevladuje še danes, se je namreč upoštevala zgolj kultura ciljnega jezika, kar pomeni, da je šlo šele za na začetku tega prispevka omenjeno prvo raven medkulturne kompetence.

Medkulturna vzgoja, kritična zavest, državljanska vzgoja

Spričo intenzivnejšega soočanja kultur in jezikov se je v sodobnem svetu v okviru tujejezikovnega pouka porodila potreba po neposrednem stiku oz. primerjanju ciljnega (tujega/drugega) z izhodiščnim (maternim/prvim) jezikom in kulturo, tj. po prisotnosti medkulturnih vsebin na globlji ravni. V tem primeru govorimo o medkulturni vzgoji, kritični zavesti, državljanski vzgoji. Pri učnem gradivu izhajamo iz življenjskih primerov.

Poglejmo primer dialoga, ki ga je razvila projektna skupina projekta *Zaplavaj jezik – Swim the language!* Projekt, ki ga v okviru programa *Socrates Lingua* vodi Evropska plavalna zveza, kot eden od štirih partnerjev pa sodeluje tudi Univerza na Primorskem, ima namen pripraviti spletno gradivo za učenje štirih manj razširjenih jezikov (italijanščine, slovenščine, madžarščine in finščine), namenjeno za specifično ciljno publiko, tj. plavalce in vse, ki jih zanima plavalni šport. Angleščina v tem primeru nastopa kot orodni jezik; vse učno gradivo je dostopno tudi v angleščini. Učno gradivo (dialogi, vaje, testi) tudi nastaja tako, da pripravimo vzorčno besedilo v angleščini, nato pa ga ob prevajanju prilagajamo različnim jezikom. Prav tu pa pride seveda do medkulturnega momenta.

Poglejmo primer:

> Rad bi vozovnico do mesta. (*I would like a ticket to the city.*)
> Enosmerno ali povratno? (*Single or return?*)
> Koliko časa velja povratna vozovnica? (*How long is return ticket valid?*)
> En teden. Koliko časa boste v mestu? (*A week. How long are you staying in town?*)
> Šest dni. (*Six days.*)
> Lahko dobite desetdnevno vozovnico. Velja za avtobus, vlak, tramvaj in podzemno železnico. (*You can get a ten trip ticket. It is valid on the bus, train, tram and underground.*)

Na videz gre za preprost, neproblematičen dialog, kakršnih smo vajeni iz klasičnih jezikovnih učbenikov. Pa vendar se ob poznavanju slovenske realnosti, v kateri niti tramvaj niti podzemna železnica ne obstajata, vprašamo, ali je smiselno, da se nekdo uči komunikacijskih vzorcev, ki so v slovenski realnosti povsem neuporabni. Tako se zdi bolj smiselno v slovenskem dialogu omeniti samo vozovnice, ki v Sloveniji dejansko obstajajo, v posebnem komentarju pa razložiti razlike med posameznimi transportnimi sistemi (tj. transportom v Sloveniji, Italiji, na Madžarskem in Finskem). S tem bomo dosegli pri uporabnikih tudi medkulturno zmožnost.

Še bolj pomembno je razvijanje takšne kompetence ob zahtevnejših družbenoproblemskih oz. družbenokritičnih tematikah (npr. vloga spolov, marginalne skupine, družina, vzgoja, izobraževanje itd.).

Razumevanje medkulturno občutljivih točk: medkulturna pragmatika

Vendar pa medkulturna kompetenca, ki zajema najglobljo medkulturno ozaveščenost, predvideva tudi razumevanje kulturno pogojenih mest, do katerih prihaja ob stiku dveh jezikov. Gre za »medkulturno občutljive točke« (Štrancar, v: Štrukelj 2000: 201–217) ali po Agarju »bogate točke«, ki vsebujejo splet asociacij in konotacij, ki jih govorec ne pozna v prvem jeziku. Ker gre v takih primerih za izrazito kulturno pogojeno rabo jezika, isti avtor trdi, da je ločevanje jezika in kulture popolnoma neutemeljeno, zato celo vpelje izraz »jezikokultura/*languaculture*«. Ta mesta, kjer je tveganje za spodrsljaj v komunikaciji večje, se pojavljajo predvsem na leksikalni ravni, na ravni govornih dejanj, tj. ubeseditve vplivanjske vloge jezika, in konverzacijskega sloga v okviru diskurzivne problematike (Agar 1994: 231–237). Prav obravnava teh mest je v središču pozornosti sodobnega pristopa medkulturne pragmatike, ki s svojim analitskim orodjem omogoča poglobljeno analizo medjezikovno in medkulturno občutljivih točk (gl. Wierzbicka 2003).

Osrednje zanimanje medkulturne pragmatike, ki se je kot sodobni pristop h kontrastivni analizi jezikov in kultur začela razvijati v poznih 80. letih prejšnjega stoletja, predstavljajo predvsem kulturne razlike, ki se odražajo v jezikovni rabi. Vendar pa tu ne gre za soočanje jezikov zgolj na izrazni ravni, pač pa predvsem na semantično-pragmatični ravni. Tako teorija medkulturne pragmatike, ki jo razvija poljsko-avstralska jezikoslovka Wierzbicka (2003), izpostavlja neposredno povezanost pragmatike s semantiko, pri čemer je pragmatika videna kot del semantike. Kontrastivna analiza različnih jezikov poteka namreč hkrati na semantični in pragmatični ravni, kar pomeni, da so z leksikalnimi in besedilnimi hkrati analizirani tudi pragmatični pomeni. Pri tem se največ pozornosti posveča konverzacijskemu slogu in ilokucijski sili oz. vplivanjski vlogi v jeziku, ki sta nedvomno kulturno determinirana.

Seveda se pri interpretaciji kulturnih vrednot in simbolnih družbenih pomenov kaj lahko zgodi, da zdrsnemo na »spolzka tla«, vendar ta priznana poljsko-avstralska jezikoslovka opozarja na vznemirljivost in družbeno pomembnost omenjenega pristopa, zato naj bi se mu jezikoslovje ne izmikalo, pač pa razvijalo nove analitske metode in orodja, ki bi omogočali metodološko natančnost in spoznavno utemeljenost (Wierzbicka 2003: v–viii, 282–284). V Wierzbickinih kontrastivnih semantično-pragmatičnih analizah

gre za medkulturno obravnavo besed, besednih zvez in besedil s pomočjo univerzalnih semantičnih primitivov (*universal semantic primes/primitives*), ki jo večkrat dopolnjujejo slovarske razlage pomenov in podatki iz korpusnih analiz.

Različni pristopi k medkulturni zmožnosti pri učenju frazeologije

V nadaljevanju bomo na tak način analizirali frazeološke enote slovenskega knjižnega jezika, ki jih bomo obenem primerjali s tovrstnimi enotami iz angleščine, nemščine in italijanščine. Izhajali sva iz dveh predpostavk. Prvič, frazeologija je tista jezikovna ravnina, v kateri so najbolj neposredno shranjeni relevantni podatki o kulturi, obenem pa ravno frazeologija pomeni ključni mehanizem, ki prispeva k oblikovanju in utrjevanju kulturne identitete; zato je poznavanje tako lastne kot tudi frazeologije tujega jezika pomembno za razvijanje medkulturne zmožnosti. Drugič, z razvijanjem zgoraj omenjenih treh ravni medkulturne zmožnosti je po najinem mnenju povezano tudi poznavanje frazemov, vključno z ustrezno rabo le-teh tako v J1 kot tudi v J2. Za uspešno medkulturno sporazumevanje je namreč ključno poznavanje podobnosti in razlik, ki se kažejo med kulturami; ravno frazeologija pa kaže na to, kako jezikovna skupnost doživlja svet, kakšne so njene izkušnje v teku zgodovine, zato jo lahko imenujemo tudi jezik kulture (Teliya et al. 1998: 75).

Frazeologi, ki se ukvarjajo s kulturno semantiko frazemov, razumejo frazeme kot tiste jezikovne znake, ki temeljijo na različnih vrstah motivacije. Frazemi zaradi svoje kulturne specifičnosti (npr. *iti na magistrat*, *držati se kot mila jera* – več v nadaljevanju) na eni strani in univerzalnosti (npr. *streti srce komu*) na drugi predstavljajo možnost za razvijanje medkulturne zmožnosti, saj se pri učenju J1 izhodiščno kulturo primerja z drugimi kulturami, pri učenju tujega jezika pa ciljno kulturo z izhodiščno.

V nadaljevanju bova poskušali dokazati, da se kulturno stvarnost, tradicijo in običaje oz. navade neke jezikovne skupnosti, kritično zavest in razumevanje medkulturno kritičnih točk lahko usvoji oz. razvija prek frazeologije, tj. s pomočjo frazemov, za katere meniva, da lahko pripadajo različnim vrstam kulture.[1] V nadaljevanju prikazujeva vrste frazemov glede na relevantne podatke o kulturi in opozoriva na tri ravni medkulturne zmožnosti.

---

[1] Tudi nekateri tuji avtorji (prim. D. Dobrovol'skij in E. Piirainen 2005: 250–251) zagovarjajo tezo, da je za opis frazemov, ki pripadajo npr. družbeni in snovni kulturi treba uporabiti semantični pristop v smislu razlage predstavne sestavine frazema. Družbene vidike metaforičnega jezika, kot so omejitev rabe, evfemizmi ali specifičnost glede na spol, moramo razlagati s pomočjo pragmatike. V primeru frazemov, ki izvirajo iz svetovne književnosti, moramo poleg razlage pojmovne sestavine s pomočjo semantike uporabiti

Medjezikovna frazeologija

Dejstvo je, da je frazeologija primerno sredstvo za medkulturne primerjave, o čemer so prepričani številni jezikoslovci (prim. Jesenšek 2000, 2003a, 2003b; Nikolić-Hoyt 1997). Predmet medjezikovne frazeologije je med drugim tudi vprašanje, v kolikšni meri se podobne/enake frazeološke enote pojavljajo tudi v drugih evropskih ali svetovnih jezikih, in katere so potemtakem univerzalne; pri sorodnih/sosednih jezikih se postavlja vprašanje, ali ne gre morda za prevzemanje in kalkiranje, kar je smiselno preverjati s pomočjo frazeologije bolj oddaljenih jezikov. Evropska frazeologija zagovarja dve navidezno povsem nasprotujoči si stališči. Prvič, frazemi so predvsem posebnost posameznih jezikov, neponovljivi, neprevedljivi, idiosinkratični; drugič, izkazujejo razmeroma visoko stopnjo modelnosti, tj. načela metaforizacije in frazeologizacije so večinoma kvaziuniverzalna, medjezikovno veljavna in torej niso posebnost posameznih jezikov (prim. tudi Jesenšek 2003b). V zvezi z medjezikovno frazeologijo se raziskovalcem postavlja tudi vprašanje popolne, delne in ničte ekvivalence med frazeološkimi enotami različnih jezikov (prim. Dobrovol'skij in Piirainen 2005: 55–78; Jesenšek 2003a, 2003b; Kržišnik 1998: 35; 2008: 42). V. Jesenšek (2003a: 25–26) govori o konvergentnosti kot lastnosti jezika/-ov, ki je opazna na različnih jezikovnih ravninah in je izražena stopenjsko; temelji na pojmu ustrezanja (ekvivalence) znotraj enega (sinonimija) ali med več jeziki, in sicer se v frazeologiji odraža kot popolna, delna ali ničta ekvivalenca. Merila za določanje stopnje frazeološke ekvivalence so lastnosti frazemov na formalno-strukturni (besedne sestavine, oblikoslovno-skladenjska podoba), pomenski (denotativne in konotativne pomenske sestavine) in slogovno-pragmatični ravni (skladenjske, slogovno-pragmatične, funkcijske razsežnosti rabe frazema v besedilu), ki so vzporedne s tremi ravnmi medkulturne zmožnosti, omenjenimi na začetku tega prispevka.[2]

Poleg ugotavljanja drugačnosti in razlik med jezikoma je primerjava s tujim oz. drugačnim jezikom, kot trdita N. Ivanetić in U. Karlavaris-Bremer (1999: 131), tudi eden od univerzalnih načinov tako spoznavanja sveta na eni kot tudi samega sebe na drugi strani. Srečanje s pripadniki drugih (tujih) kulturnih, družbenih, narodnih, jezikovnih ipd. skupnosti namreč praviloma

---

orodja besediloslovne analize, saj pripadajo medbesedilnosti, kar velja tudi za frazeme, ki temeljijo na fikciji in antičnih ljudskih teorijah, ki so bile kasneje z razvojem znanosti zavrnjene. Kulturne simbole v jeziku, tj. simbolično interpretacijo določenih konceptov, lahko točneje opišemo v okviru semiotike kulture, kulturne konotacije pa moramo razlagati kot sestavino pragmatike.

[2] Prim. tudi opozorilo E. Kržišnik (2008: 42), da je treba biti pri kontrastivni analizi previden, »saj lahko gre samo za izrazno prekrivnost, ne pa tudi za pomensko, pri čemer je zlasti občutljiv konotativni del pomena«.

privede do primerjave z lastno skupnostjo. V frazeologiji se po njunem mnenju odražajo vsi vidiki tujega, saj je jezik med drugim tudi medij, s katerim izražamo socialne, kognitivne in afektivne izkušnje.

Kultura v frazeologiji

D. Dobrovol'skij in E. Piirainen (2005: 205–251) sta določila sedem tipov kulturnega védenja, vpletenega v osnovanje motivacijskih povezav med dobesednim in frazeološkim pomenom, pri čemer pa sta izhajala iz dihotomije med kulturnim temeljem in kulturno specifiko. Skupina frazemov, katerih motivacija temelji na kulturi (*culture-based)*, je obsežnejša, po mnenju D. Dobrovol'skega in E. Piirainen pa vanjo ne sodijo tiste enote, ki se jih da razumeti ne glede na kulturno védenje, tj. tiste, katerih motivacija temelji samo na bioloških dejstvih ali na zunanji podobi. Za določitev kulturnospecifičnih (*culture-specific*) izrazov pa je treba uporabiti medjezikovni pristop.

V nadaljevanju prikazujeva različne tipe podatkov, ki jih lahko vsebujejo frazemi na eni strani, na drugi pa opozarjava tudi na kulturnospecifične frazeme, in sicer s pomočjo medjezikovnofrazeološke primerjave; v pričujočem prispevku bova primere za medjezikovno frazeologijo iskali bodisi v slovenskem knjižnem jeziku, angleščini, nemščini ali italijanščini.

Snovna kultura v frazeologiji

Večina frazemov naj bi se po mnenju avtorjev (ista: 224–230) nanašala na snovno kulturo; vsebovali naj bi namreč vsaj eno sestavino, ki se nanaša na fizični predmet, kot je npr. orodje, oblačilo, značilna jed, bivanjska kultura (hiša, dom). Moderna snovna kultura se odraža npr. v frazemu *biti s kom na isti valovni dolžini* 'biti enakega mnenja, istih misli', in sicer se nanaša na radio in telekomunikacije (angl. *to be on the same wavelength as someone*, nem. *auf der gleichen Wellenlänge liegen*). Razlikovalne lastnosti neke kulture lahko odkrijejo natančne medjezikovne analize frazeologije, ki lahko med drugim razkrijejo načine, na katere jezikovna skupnost uporablja vsakdanjo snovno kulturo.

Z opozarjanjem na snovno kulturo, zajeto v frazeologiji, lahko spoznavamo kulturno tradicijo in običaje oz. navade neke jezikovne skupnosti, s čimer spoznavamo civilizacijo.

Družbena kultura v frazeologiji

To skupino tvorijo frazemi, katerih kulturne temelje lahko pripišemo navadam in družbeni interakciji (ista: 216–221). V procesiranje takih izrazov je vpleteno kolektivno védenje o pojavih, ki temeljijo na splošnih kulturnih dejstvih (*culture-based*) ali pa so kulturnospecifični (*culture-specific*)[3] – tem modelom pravimo tudi *kulturni modeli*. Védenje o kulturi pa se ne izkazuje na izhodiščnem, temveč na ciljnem konceptu. Sem sodijo pregovori, parafraze, evfemizmi in aluzije. Evfemizem npr. v naši kulturi uporabljamo, kadar se želimo izogniti neposrednemu poimenovanju (z uporabo strategije prikrivanja), ko govorimo npr. o alkoholizmu, nosečnosti, revščini, norosti.

Pravila obnašanja v družbi izražamo tudi s kretnjami (neverbalno komunikacijo), zato sodijo v to skupino tudi t. i. izkretenjski frazemi (npr. *zavihati rokave* 'z vnemo, prizadevnostjo (začeti) delati', angl. *to roll up one's sleeves*, it. *rimboccarsi le maniche*; *vihati nos* 'užaliti se, biti potrt', angl. *to turn up one's nose at*, nem. *die Nase kraus ziehen, die Nase rümpfen*, it. *tenere il muso; puliti si lase,* angl. *to tear one's hair out*, nem. *sich die Haare raufen*, it. *mettersi le mani nei capelli*). Na družbene značilnosti opozarjajo tudi tisti frazemi, katerih raba je omejena npr. na en spol (*nositi hlače* 'odločati, ukazovati', angl. *to wear the trousers*, nem. *die Hose anhaben,* it. *portare i pantaloni*; *biti copata* 'biti podrejen').

Poznavanje družbene kulture, kot se zrcali iz frazeologije, poleg poznavanja civilizacije omogoča še razvijanje kritične zavesti in ne nazadnje tudi razumevanje kulturno občutljivih točk, saj je za večino tovrstnih frazemov značilno, da jih lahko razumemo samo s pomočjo pragmatike (prim. omejitev rabe samo na en spol, evfemizmi itd.).

Medbesedilnost

Samostojno skupino frazemov tvorijo tisti, ki izvirajo iz literature, kar pomeni, da so njihov izvor pravzaprav avtorji relevantnih literarnih idr. besedil. Sem se uvrščajo citati, med katere sodijo izbiblični frazemi, in aluzije, tj. frazemi, ki se s svojim pomenom nanašajo na celoto ali večji del nekega besedila in povzemajo določeno situacijo, ki je opisana v njem. Največ tovrstnih frazemov seveda izvira iz Biblije. Na skupni izvor evropske kulture nedvomno kažejo frazemi bibličnega izvora, ki se pojavljajo v različnih jezikih v enaki obliki in pomenu: prim. frazem *oko za oko, zob za zob* je frazem, ki se pojavlja tako v

[3] Na razliko med *nacionalnospecifičnim* in *karakterizacijskim* opozarja tudi E. Kržišnik (2008: 34): prvo je omejeno na narod in njegovo kulturo, drugo pa je za narod in njegovo kulturo značilno, ne pa nanj omejeno.

angleškem (*tooth for tooth, eye for eye*) kot tudi v francoskem jeziku (*oeil pour oeil, dent pour dent*) in italijanščini (*occhio per occhio, dente per dente*) (Pavlica 1960: 316; Šlenc 1997: 711).

Iz Sirahove knjige (4,26) izhaja frazem *plavati proti toku* 'ne misliti, ravnati tako, kakor misli, ravna večina, vodilni ljudje' (angl. *to swim against the tide*). Matejev evangelij (3,12) je izvor frazema *ločiti zrnje od plev* 'ločiti, odstraniti slabo od dobrega' (angl. *to separate/sort the wheat from the chaff*).

Iz antične, grške književnosti, točneje Homerjeve Odiseje npr. izvira frazem *priti med Scilo in Karibdo* 'priti v položaj, ko se vsaj eni izmed dveh pretečih nevarnosti ne da izogniti' (angl. *between Scylla and Charybdes*, nem. *zwischen Szylla und Charybdis*, it. *essere tra Scilla e Cariddi*). Rimskemu cesarju Cezarju se pripisuje izvor frazemov *kocka je padla* 'odločeno je', ki se rabi ob pomembni odločitvi z negotovim izidom (angl. *the dice is cast*, nem. *der Würfel ist gefallen*), in *prekoračiti Rubikon* 'storiti odločilno dejanje' (angl. *to cross the Rubicon*, nem. *den Rubikon überschreiten*). Iz španske književnosti, točneje iz Cervantesovega dela Don Kihot je znan frazem *boriti se z mlini na veter* 'spopadati se z namišljeno nevarnostjo' (angl. *to fight windmills*, nem. *mit/gegen Windmühlen kämpfen*, it. *combattere contro i mulini a vento*).

Povprečen govorec se po navadi niti ne zaveda izvora tovrstnih frazemov, kljub temu da jih pozna. Z učenjem tovrstnih frazemov in še zlasti z opozarjanjem na njihov izvor se učimo ne le civilizacije, ampak lahko kritično razmišljamo tako o izhodiščni kot tudi o ciljni kulturi ter morda celo razumemo medkulturno občutljive točke.

Fiktivna pojmovna področja

To so po mnenju D. Dobrovol'skega in E. Piirainen (2005: 236–237) fragmenti védenja o nematerialnih, virtualnih kulturnih iznajdbah, kot so predznanstveno pojmovanje sveta (ljudske teorije o preteklih časih) in antična ljudska verovanja, v okviru katerih predstave sestavin izhajajo iz nematerialnih predstav o svetu, tj. verovanje, vraževerje. Mednje spadajo frazemi, ki vsebujejo sestavine, ki označujejo nekaj nematerialnega, virtualnega. Avtorja kot primer tovrstne fikcije navajata antični ljudski model, ki je nedvomno vplival tudi na konvencionalne slikovite izraze, kot je Hipokratova patologija, nanašajoča se na telesne tekočine, ki pravi, da naj bi kombinacija štirih telesnih tekočin, rumenega in črnega žolča ter krvi in sluzi, determinirala štiri prototipske temperamente, tj. koleričnost, melanholičnost, sangviničnost in flegmatičnost. Jeza je bila v preteklosti povezana s čezmernim proizvajanjem žolča, jetra pa so nekdaj veljala za organ življenjske energije in čustev, kot so srd, jeza, bes, gnev, kazen, maščevanje.

Nekoč so s čustvi povezovali tudi barve: zelena kot barva jeze (*biti zelen od jeze/strahu/zavisti* 'biti zelo jezen/prestrašen; zelo zavidati komu', *biti rumen* 'biti neumen, siten' /okolica Škofje Loke/). Podobno tudi frazemi, ki predstavljajo antične mite, izkazujejo ljudsko verovanje, vraževerje (npr. frazemi s sestavinami, kot so *angel*, *pekel*, *hudič*).

S frazemi, ki spadajo v predstavljeno skupino, lahko po najinem prepričanju dosežemo vse ravni medkulturne zmožnosti, pri čemer se na eni strani učimo civilizacijo in na drugi strani kritično razmišljamo tako o izhodiščni kot ciljni kulturi, s poznavanjem tovrstnih frazemov pa lahko lažje razumemo medkulturno občutljive točke.

Kulturni simboli

Kulturno védenje se nahaja v eni sami sestavini frazema. Motivacijska povezava med dobesednim in frazeološkim pomenom besedne zveze namreč temelji na semiotičnem védenju o simbolu, njegovem pomenu v kulturno relevantnih znakovnih sistemih, različnih od jezika, kar pomeni, da je za opis metaforičnih izrazov te vrste treba uporabiti metajezikovna orodja, ki jih je razvila kulturna semiotika. Kulturne simbole (Dobrovol'skij in Piirainen 2005: 254–262) npr. vsebujejo frazemi s sestavino *barve*, *rože*, *živali* (*človek človeku volk* 'v določenih okoliščinah se ljudje zelo sovražijo', *biti volk v ovčji koži* 'biti slab človek, ki se dela, kaže dobrega, plemenitega', *kdor se z volkovi druži, mora z njimi tuliti* 'kdor je v družbi z moralno negativnimi osebami, mora tem prilagoditi svoje izjave, ravnanje', *dati volku ovce pasti* 'dati komu kaj, kar želi uničiti, česar se želi polastiti'). Za opis določenih simbolov, ki temeljijo na kulturi in se pojavljajo v frazemih, je treba upoštevati druge kulturne kode, kot so mitologija, religija, ljudski običaji idr. Kulturna semiotika združuje interdisciplinarne raziskave kulturnih pojavov, in sicer tako v okviru analiz jezika ter literature kot tudi drugih pomembnih kulturnih pojavov. Možnost prevajanja iz enega v drugi kod je torej možna s pomočjo naravnega jezika, ki je univerzalni temelj za vse sekundarne kode, kar pomeni, da lahko podobne jezikovne in/ali semiotične metodologije uporabljamo za razlago vseh kulturnih fenomenov.

S poznavanjem kulturnih simbolov v frazeologiji lahko poleg učenja civilizacije razvijamo kritično zavest tako o izhodiščni kot ciljni kulturi ter tudi opozarjamo na medkulturno občutljive točke, s čimer zajamemo vse ravni medkulturne zmožnosti.

Kulturne konotacije

To so zlasti tisti frazemi, ki vsebujejo lastna imena, idioetnične realije, in kot taki izstopajo zaradi kulturne konotativnosti. Rojeni govorci jih pojmujejo in čutijo kot specifične za svojo nacionalno in tradicionalno kulturo, ki so torej po izvoru lastni njihovi kulturi, kar pa je težko dokazljivo.[4] Ti frazemi so večinoma neprevedljivi. Tako naj bi tovrstne izraze lahko glede na izvor analizirali samo na podlagi jezikovne intuicije rojenih govorcev (tj. z introspekcijsko metodo). V to skupino uvrščata frazeme, ki vsebujejo npr. imena oseb nacionalnega pomena (*kar se Janezek nauči, to Janez zna* 'kar se človek navadi delati, početi v mladosti, to mu ostane tudi v zrelih letih', *držati se kot mila jera* 'imeti malodušen, neodločen obraz'), osebe iz ljudske mitologije, toponime (*iti na magistrat* 'poročiti se', *pojdi v Ricmanje*), imena rek, besede, ki označujejo idioetnične predmete, realije, ter frazeme, ki vsebujejo unikatne sestavine, torej sestavine, ki se pojavljajo samo v določenem frazemu in nikjer drugje (prim. *priti na kant*, *na vse kriplje*). Za kulturne konotacije gre po njunem prepričanju tudi v primeru frazemov s kulturnospecifičnim ciljnim konceptom; gre torej za tiste izraze, ki ne vsebujejo za določeno kulturo specifičnih sestavin, njihov frazeološki pomen pa je kulturno specifičen. Ta lastnost se kaže v nanašanju na unikatni denotat, ki je del tradicionalne (nacionalne) kulture. Skratka, ciljni koncept je kulturnospecifičen, medtem ko izvirni to ni; kulturnospecifične lastnosti so v denotaciji in ne v konotaciji. Prim. poimenovanje za 'policijsko vozilo za prevoz zapornikov in aretirancev' v nemščini, *die grünne Minna*, in angleščini, *Black Maria*; sem gotovo sodi tudi slovenski izraz *marica* 'avtomobil za prevoz priprtih ali prijetih oseb, intervencijsko vozilo'.

S poznavanjem tako specifičnega področja, kot so kulturne konotacije v frazeologiji, lahko poleg učenja civilizacije in razvijanja kritične zavesti dosežemo tudi razumevanje medkulturno občutljivih točk.

Preplet različnih vrst kulturnih pojavov v frazemih

Nekateri frazemi vsebujejo dve ali celo več vrst kulturnih podatkov, zato jih D. Dobrovol'skij in E. Piirainen (2005: 240–243) uvrščata v posebno skupino. Gre za interakcijo različnih tipov kulturnega védenja v frazemih. Veliko je npr. frazemov, ki temeljijo na védenju o družbeni, snovni kulturi in kulturnem simbolizmu hkrati ter simbolizmu in medbesedilnih pojavih.

---

[4] V. N. Telija in sod. (1998: 59) npr. kulturne konotacije pojmujejo na drugačen način. Zanje so to asociacijske povezave med predstavo in kulturnimi vzorci.

Frazem *prižgati zeleno luč za kaj* 'omogočiti, dati dovoljenje' je primer prepleta moderne snovne kulture (semafor), pravil obnašanja v družbi (socialna kultura), točneje prometnih predpisov, in simbolizma (semiotični sistem barv: zelena, rdeča, oranžna).

Z ugotavljanjem ustroja frazemov, za katere je značilen preplet kulturnih podatkov, ravno tako dosežemo tretjo, tj. najvišjo raven medkulturne zmožnosti.

Sklep

Medkulturna zmožnost obsega spretnosti in znanja, ki jih lahko razvijamo oz. jih pridobivamo tudi z učenjem frazeologije. S tem lahko pri učenju lastne in tudi frazeologije tujega jezika pridobivamo znanje o svoji in ciljni kulturi (zgodovina, religija, vrednote); razvijamo medkulturne odnose in kritično kulturno zavest; z uporabo frazemov tujega jezika v različnih besedilnih zvrsteh se približujemo ravni znanja jezika rojenega govorca, obenem pa utrjujemo uporabo frazemov v lastnem jeziku. Tako lahko medkulturna zmožnost obsega poznavanje kulturnih tradicij in običajev oz. navad neke jezikovne skupnosti (1. raven; prim. pogl. o snovni kulturi v frazemih), lahko gre globlje do kritičnega razmisleka o izhodiščni in ciljni kulturi, ki se upošteva tudi v načinu komunikacije s predstavniki ciljne kulture (2. raven; prim. pogl. o družbeni kulturi v frazemih in o medbesedilnosti), najglobljo medkulturno ozaveščenost pa predstavlja poznavanje razlik v jezikovnih sredstvih izhodiščnega in tujega jezika, ki so posledica kulturnih razlik (3. raven; prim. pogl. o fiktivnih pojmovnih področjih, kulturnih simbolih, kulturnih konotacijah in prepletu različnih vrst pojavov v frazemih). Ob vsem tem se moramo zavedati, da medkulturna zmožnost temelji na poznavanju lastne kulture; ciljno kulturo namreč po najinem mnenju lahko usvojimo le s poznavanjem izhodiščne.

Literatura

1. Agar, M. (1994): The Intercultural Frame. *Intercultural Rel. Vol. 18, No. 2*: 221–237.
2. Debenjak, D., Debenjak, B., Debenjak, P. (2003): *Veliki nemško-slovenski slovar. Grosses deutsch-slowenisches Wörterbuch*. Ljubljana: DZS. (CD-ROM)
3. Debenjak, D., Debenjak, B., Debenjak, P. (2009): *Veliki slovensko-nemški slovar*. Ljubljana: DZS. (CD-ROM)
4. Dobrovol'skij, D., Piirainen, E. (2005): *Figurative language. Cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Elsevier.

5. Grad, A., Leeming, H. (1996): *Slovensko-angleški slovar*. Ljubljana: DZS.

6. Grad, A. et al. (1997): *Veliki angleško-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS.

7. Ivanetić, N., Karlavaris-Bremer, U. (1999): Onimijski frazemi i konceptualizacija sveta. *Suvremena lingvistika* 47–48: 131–142.

8. Jesenšek, V. (2000): Protistava nemške in slovenske frazeologije – fenomen konvergentnosti. V: Štrukelj, I. (ur.): *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*: 236–247. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

9. Jesenšek, V. (2003a): Dejavniki medjezikovnega frazeološkega ujemanja. *Riječ, časopis za slavensku filologiju* 9/1: 25–33.

10. Jesenšek, V. (2003b): Konfrontativna frazeologija s kognitivnih vidikov. V: Stolac, D., Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici. Zbornik radova sa posvjetovanja održanoiga 18. I 19. svibnja 2001. u Opatiji*: 335–344. Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenju lingvistiku.

11. Kržišnik, E. (1998): Frazeologija pri pouku slovenščine kot tujega jezika. V: Bešter, M. (ur.): *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika (Skripta, 2)*: 27–45. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

12. Kržišnik, E. (2008): Viri za kulturološko interpretacijo frazeoloških enot. *Jezik in slovstvo 53/1*: 33–47.

13. Mikolič, V. (2004a): *Jezik v zrcalu kultur: jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)etnična ozaveščenost v slovenski Istri.* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

14. Mikolič, V. (2004b): Medkulturna pragmatika pri pouku slovenščine kot J2. *Jez. slovst. (Tisk. izd.)*. [Tiskana izd.], maj–avg. 2004, 49, 3/4. 103–121.

15. Mikolič, V. (2004c): Medkulturna slovenistika - realnost ali izziv?. V: Stabej, M. (ur.). *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 37-47.

16. Mikolič, V. (2007): Međukulturno osjetljive točke u slovensko-talijanskom jezičnom kontaktu. V: *Abstracts*. Podgorica: University of Montenegro, Institute of Foreign Languages, 30. (Zbornik celotnih prispevkov v tisku.)

17. Mikolič, V. (2008): Diskurzivna narava stereotipov in predsodkov ter soočanje z njimi v sodobni demokratični družbi. *Jez. slovst.*, jan.-feb. 2008, 53, 1. 67–77.

18. Nikolić-Hoyt, A. (1997): O sličnostima i razlikama među frazemima hrvatskog i engelskog jezika. *Riječ, časopis za slavensku filologiju 3/2*: 71–75.

19. Pavlica, J. (1960): *Frazeološki slovar v petih jezikih / Rječnik slovenačkih, hrvatskosrpskih, latinskih, njemačkih, francuskih i engleskih fraza*. Ljubljana: DZS.

20. Skela, J. (2000): Odkrivanje drugosti: (med)kulturna zavest pri pouku tujega jezika. V: Štrukelj, I. (ur.): *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*: 23–40. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

21. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, 1997. Ljubljana: DZS.

22. Šlenc, S. (1997): *Veliki italijansko-slovenski slovar. Il grande dizionario italiano-sloveno*. Ljubljana: DZS.

23. Štrancar, D. (2000): Medkulturno občutljive točke pri velevanju? V: Štrukelj, I. (ur.): *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije (zv. 2)*: 201–217. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

24. Teliya, V., Bragina, N., Oparina, E., Sandomirskaya, I. (2001): Phraseology as a Language of Culture: Its Role in the Representation of a Cultural Mentality. V: Cowie, A. P. (ur.): *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*: 55–75. Oxford: Oxford University Press.

25. Wierzbicka, A. (2003): *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Irena Lesar

Šola/vrtec – prostor medkulturnega dialoga

POVZETEK

Zgodovina razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema v sleherni državi razkriva sistematične in večinoma tudi namerne procese, v katerih dominantne skupine strukturirajo vzgojno-izobraževalne ukrepe na način, da so raznolikosti učencev, s katerimi pridejo v šolo – razlike so vezane bodisi na raso, razred, kulturo, spol, jezik – pojmovane kot posameznikovi (intrinizični) primanjkljaji, ki pojasnjujejo njihove skromne učne rezultate. Tudi sprehod skozi razvoj osnovnega šolstva na Slovenskem potrjuje izpostavljeno ugotovitev in pokaže, da oblikovanje nediferenciranega, skupnega sistema šolanja ne omogoča preseganja vpliva socialno-ekonomskih in kulturnih dejavnikov. Ti so namreč vključeni v delovanje enotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, zato sistem skozi izbiro vsebin in z jezikom poučevanja ohranja obstoječa nepravična družbena razmerja. Modeli medkulturnega izobraževanja, ki so se razvijali v drugi polovici 20. stoletja (zlasti inkluzivno multikulturno in multikulturno socialno rekonstrukcionistično izobraževanje), ponujajo nekatere rešitve preseganja obstoječih nepravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bi jih bilo treba vključevati tudi pri nas ob premisleku, kako lahko šole in vrtci spodbujajo medkulturni dialog.

KLJUČNE BESEDE: zgodovina osnovnega šolstva na Slovenskem, jezik poučevanja, modeli multikulturnega šolanja, medosebni prostor

ABSTRACT

It is common for history of education to reveal a systematic and usually intentional process through which dominant groups organize the structure of educational provision in ways that construct the differences that children bring to school (race, class, culture, gender, language …) as individual (intrinsic) deficit. Children's poor academic performance is therefore ascribed to those differences. An overview of development of Slovene primary schooling confirms this thesis and points out that despite undifferentiated, comprehensive system it is not possible to overcome the influences of socio-economical and cultural factors.

Since these factors are already incorporated in the functioning of comprehensive school system through selection of curricular content and language of instruction as a way to reproduce and maintain the existing social injustice relations. Models of multicultural education developed in the second

half of the 20th century (especially inclusive multicultural and multicultural social reconstructionist education) offer a few solutions for overcoming inequality of educational system, which should be part of deliberation about the ways schools and kindergartens in Slovenia develop an intercultural dialogue.

KEY WORDS: Slovene history of primary education, language of instruction, model of multicultural schooling, interpersonal space

---

Uvod

Evropski parlament in svet je 18. decembra 2006 izdal odločbo, v kateri je leto 2008 razglasil za evropsko leto medkulturnega dialoga. Ob tem se postavlja vprašanje pojmovanja besedne zveze *medkulturni dialog*, saj ga ni nikjer natančneje opredelil. Med drugim so v Odločbi zapisali:

»Medkulturni dialog predstavlja pomembno razsežnost različnih politik in instrumentov Skupnosti na področjih strukturnih skladov, izobraževanja, vseživljenjskega učenja, mladih, kulture, državljanstva in športa, enakosti spolov, zaposlovanja in socialnih zadev, boja proti diskriminaciji in socialni izključenosti, boja proti rasizmu in ksenofobiji, politike azila in integracije priseljencev, človekovih pravic in trajnostnega razvoja, avdiovizualne politike in raziskav. Ukrepi medkulturnega dialoga, ki se bodo razvili v okviru ustreznih instrumentov za zunanje odnose, bi morali med drugim izražati skupni interes v povezavi z izmenjavo izkušenj in vrednot s tretjimi državami in bi morali spodbujati poznavanje, spoštovanje in razumevanje kultur.« (Odločba … 2006)

Medkulturni dialog naj bi bil torej vezivo družbenega, političnega in gospodarskega razvoja ne le evropskih držav, marveč na globalni ravni, in naj bi (sodeč po 2. členu Odločbe) spodbujal sposobnosti sobivanja v kulturno raznoliki družbi in spoštovanje kulturne raznolikosti kot tudi omogočal prepoznavanje prispevka različnih kultur k dediščini (Ibid). Vprašanje pa je, ali je medkulturni dialog podobno pojmovan tako v primeru, kadar govorimo o medkulturnem dialogu pri integraciji priseljencev, kot tudi takrat, ko se osredotočamo na področje raziskovanja, če izpostavimo samo ti dve področji, omenjeni v navedku? Še bolj zahtevno vprašanje je, kako medkulturni dialog razumeti na področju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, ko gre vendar za razvijajoča se bitja, ki zaradi še ne izoblikovane identitete, neizkušenosti, nesposobnosti dojemanja nekih kompleksnejših razmerij nekoliko težje povsem suvereno vstopajo v dialog.

V ta namen bomo pogledali nekoliko v zgodovino, ko so se zaradi pojava kulturne pestrosti na določenem ozemlju začele pojavljati bolj ali manj konstruktivne rešitve na ravni družbene strukturiranosti, predvsem na področju šolanja. Ob upoštevanju ugotovitev nekaterih raziskovalcev o vplivu večkulturnih okolij na oblikovanje identitete ter dejstva, kakšna je vloga vzgojno-izobraževalnih ustanov oz. predvsem vzgojiteljic/vzgojiteljev in učiteljic/učiteljev pri tem, bomo skušali prepoznati, v katero smer bi bilo treba v prihodnje usmeriti rešitve na področju šolanja, ki bi spodbujalo medkulturni dialog.

Razmerja med kulturami skozi zgodovino šolanja

Na določenem ozemlju je (bilo) mogoče vedno opaziti obstoj vsaj dveh ali – bolj pogosto – več kultur, pri čemer je treba izpostaviti, da je v tem razmišljanju kultura pojmovana v širšem pomenu. Kakšno pa je (bilo) sporazumevanje med temi različnimi kulturami na določenem ozemlju? Iz zgodovine je precej očitno, da je med kulturami večinoma obstajal nek boj za prevlado močnejše kulturne skupine, ki je potem opredeljevala načine sobivanja s podjarmljenimi skupinami (več o tem v Lukšič-Hacin 1999: 69). Kako se je ta boj med kulturnimi skupinami odražal na področju razvoja vzgojno-izobraževalnih ustanov skozi zgodovino pri nas in drugod, si bomo pogledali v nadaljevanju.

Kulturna raznolikost v šolah na ozemlju današnje Slovenije

Ideja o pošiljanju vseh otrok določene starosti v šolo je na ozemlju današnje Slovenije stara že več kot 230 let. Je pa preteklo kar nekaj časa, preden je večina populacije vstopila v to družbeno ustanovo (v letu 1913 naj bi obisk osnovnih šol v vseh slovenskih pokrajinah presegel 90 %; več o tem v Sagadin 1970: 151). In kako je bilo šolanje pravzaprav strukturirano?

Že v sami ideji šolanja vseh otrok določene starosti (Šolska naredba, 1774) je bila predpostavljena neenakost obravnavanja na ravni šolskega sistema, saj so morali resda vsi šestletniki v šolo, toda kmečki otroci v trivialke, otroci meščanov oz. tisti, ki so se po končani osnovni šoli želeli vpisati na gimnazijo ali so želeli postati trgovci, rokodelci ali uradniki, pa so se šolali v glavnih šolah oz. normalkah[1]. Te vrste šol se niso razlikovale samo po razmerah, v katerih so delovale, marveč je bila ključna razlika v njihovem programu, saj je

[1] Bistvena razlika med obema tipoma šol je v tem, da je normalka poleg znanja iz istih predmetov kot glavna šola dajala še zgled, kako naj se poučuje v osnovnih šolah. Njena naloga je bila namreč tudi usposabljanje učiteljskih kandidatov, in sicer predvsem s seznanjanjem z novo učno metodo, hospitacijami in nastopi.

bilo otrokom kmetov vnaprej onemogočeno nadaljnje šolanje, kajti program trivialke je predvideval le poučevanje branja, pisanja, računanja in verouka. Na drugi strani je program glavne šole poleg naštetih predmetov vseboval še nemščino, prirodopis, zgodovino, geografijo, geometrijo, stavbarstvo, mehaniko, risanje in osnove latinščine, ki je tiste čase pomenila vstopnico za nadaljnji študij (Peček 1998: 72). Resda je že tretji državni osnovnošolski zakon (1869) spremenil to obliko povsem ločenega šolanja, s čimer je bila do 5. razreda osnovne šole (poimenovane splošna ljudska šola) odpravljena zunanja diferenciacija, vendar pa to ni prispevalo k temu, da bi s tem vsi podobno zmožni in ambiciozni učenci imeli enako možnost za nadaljnje šolanje in socialno napredovanje. Četudi naj bi osnovna šola širila predvsem znanje nemščine, saj so bili v nenemških pokrajinah »deželni« jeziki ovira za centralizem absolutne monarhije, se je v praksi /…/ dogajalo, da je pouk potekal predvsem v slovenščini (na podeželju), dvojezično in nemško (v mestih); (več o tem glej v Schmidt 1988a: 232–243).

Šolska naredba je torej nedvomno prispevala k uresničevanju ideje o splošni izobraženosti vsega prebivalstva, vendar je zanimivo, da se je šolski sistem v osnovi oblikoval glede na tedanjo družbeno razslojenost. Četudi je bil eden izmed pomembnejših smotrov šolske reforme ponemčenje vseh prebivalcev, le-tega zaradi jezikovnih ovir številnih narodov tedanje habsburške monarhije ni bilo mogoče povsem uresničevati. Toda upoštevanje materinščine učencev ni bistveno prispevalo k možnosti napredovanja po socialni lestvici, saj je »uveljavljanje slovenščine v šoli in v šolskih knjigah /…/ imelo protislovno vlogo: krepilo je proces slovenskega narodnega prebujenja in s tem tudi demokratične, protifevdalne tendence, hkrati pa je zaradi ideologije glavnih pobudnikov tega uveljavljanja utrjevalo fevdalno idejno-politično nalogo osnovne šole.« (Schmidt 1988b: 216)

Čas med obema svetovnima vojnama je našim prednikom prinesel številne družbene spremembe in v tem smislu tudi spremembe na ravni šolskega sistema. Zakon o osnovnih šolah je bil na ozemlju sedanje Slovenije, ki je tedaj spadala v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, sprejet šele dobrih deset let po koncu 1. svetovne vojne (1929). Razlikoval je osnovne šole, ki so obsegale prva štiri leta, in višje ljudske šole, ki so z nadaljnjimi štirimi razredi omogočale uresničevanje osemletnega obveznega šolanja. Učenci so se po zaključeni 4-letni osnovni šoli lahko odločali tudi za meščanske srednje ali strokovne šole oz. za nadaljevanje šolanja v nižji gimnaziji. V vseh tipih šol na našem ozemlju je bil jezik poučevanja slovenski (Sagadin 1970: 158). Ker je šolski sistem tudi v novi državni ureditvi ohranjal zunanje diferenciran šolski sistem, je zanimivo natančneje pogledati že dostopne podatke, v katere tedaj obstoječe šole so se vpisovali otroci staršev različnih poklicev.

Tabela 1: Starši učencev posameznih vrst šol ob koncu šol. leta 1939/40 po poklicu (Sagadin 1970: 166; poudarila I. L.).

poklic staršev / vrsta šol	kmetje	delavci	obrtniki in industrialci	trgovci	svobodni poklici	uradniki
vseh 8 r. osnovne šole	**59, 5**	29,8	4,9	1,3	0,7	3,8
meščanske šole	20,5	**43,0**	**13,6**	4,4	1,7	16,8
vseh 8 r. gimnazij	13,7	13,7	9,6	**6,6**	**8,1**	**48,3**

Socialna struktura učencev osnovne (ljudske) šole se že opazno razlikuje od socialne strukture učencev meščanske šole in bistveno od socialne strukture učencev v gimnaziji. Pri interpretaciji teh podatkov o vplivu poklica oz. izobrazbe staršev na šolanje oz. uspešnost učencev, Sagadin navede dva možna razloga: »gmotne možnosti in aspiracije za šolanje otrok do akademskih poklicev« (Ibid: 167), ki jih zasledimo tudi v sodobnejših razpravah. Poleg slednjih pa avtorji navajajo še druge dejavnike: socialni položaj družine, razvitost okolja in kakovost šole, razlike v socialno-kulturnem kontekstu družine in šole, vzgojna ravnanja družine in šole, razvitost socialnih spretnosti ipd. (npr. Razdevšek-Pučko 2003).

Šola po 2. svetovni vojni je povsem spremenila svojo organizacijsko obliko, saj je postala enotna osemletna osnovna šola, ki ni predvidevala večjih diferenciranih oblik vzgojno-izobraževalnega dela. Pri poučevanju je bil večinoma uporabljen slovenski jezik, možnosti učenja tujih jezikov pa so se v dobrih treh desetletjih obstajanja te zasnove osnovnega šolanja spreminjale (poleg ruskega jezika kot obveznega jezika so v določenih pokrajinah poučevali večinoma nemški oz. ponekod angleški jezik, na narodnostno mešanih območjih pa seveda italijanski oz. madžarski jezik). Večina generacij se je v tem obdobju učila tudi uradni jezik tedanje skupne države (srbohrvaški), ki naj bi omogočal komunikacijo v jezikovno in kulturno pestri državi. Toda kljub enotni osnovni šoli raziskave iz tega obdobja (Makarovič 1983; Peček idr. 2006; Toličič in Zorman 1977) kažejo, da je osnovna šola med učenci še vedno ohranjala razlike, ki so izhajale iz izobrazbe oz. poklica njihovih staršev. Očitno številne spremembe na ravni organiziranosti šolskega sistema, ki so se pojavljale v teku zgodovine, niso bistveno prispevale k odpravljanju reproduktivnih učinkov.

Ta hiter pregled razvoja šolskega sistema na ozemlju današnje Slovenije kaže predvsem to, da so bili naši predniki ob uvedbi obveznega šolanja večinoma

obravnavani kot manjšinski oz. manjvredni v primerjavi z vladajočim germanskim narodom. Ne le različni tipi šol za različne družbene sloje, marveč tudi učni jezik – ta je zaradi praktičnih razlogov na začetku sicer pogosto ostajal slovenski oz. je poučevanje potekalo na začetnih stopnjah dvojezično – in predvsem selekcija učne snovi, ki je bila na začetku oblikovanja šolskega sistema prepoznavna v različnih ciljih in v predvidenih učbenikih, zelo očitno izstopata v obdobju do oblikovanja enotnega sistema. Toda tudi nediferenciran sistem osnovnega šolanja in uporaba slovenskega jezika pri poučevanju nista uspela preseči vpliva socialno-ekonomskih in kulturnih dejavnikov. Večina raziskovalcev je razloge za slabši učni uspeh učencev iskala v intrinizičnih lastnostih posameznih družbenih skupin (npr. v manj spodbudnemu družinskemu okolju, dvojezičnosti) in tako rekoč niso izpostavljali vpliva presečišča kulturne raznolikosti in razmerij moči v določeni družbi. Glede na skromno bero razprav s tega področja med slovenskimi avtorji v drugi polovici prejšnjega stoletja si v nadaljevanju poglejmo, kako so se s kulturno raznolikostjo (zlasti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah) soočali v deželah, kjer je bila ta problematika bolj opažena.

Razvoj koncepcij medkulturnega šolanja drugod po svetu

Zmanjševanje homogenosti posameznih družb, k čemur so še zlasti prispevale migracije in s tem spreminjanje družb v bistveno bolj heterogene, je v večini primerov privedlo v izpostavljanje še drugih vidikov (ne le socialno-ekonomskega položaja), ki so določenim skupinam omogočali boljši, večvrednostni, vodilni položaj. Proces hierarhizacije oz. hegemonizacije je v deželah, ki so zaradi pogostih migracij postajale večrasne, večnacionalne, multikulturno heterogene ter jezikovno in versko pluralne, vplival tudi na šolsko politiko, ki je bila v sami osnovi izključevalno naravnana. To se je lahko odražalo v popolni ločenosti šol za pripadnike npr. različnih ras ali pa je bila (in je marsikje še vedno!) ekskluzija neločljivo povezana s samimi načeli delovanja skupnih šol.

Po sprejetju Deklaracije (1948) in uveljavljanju človekovih pravic so bile getoizirane šole, ki so izključevale pripadnike drugih ras ali drugih nacionalnosti in tudi veroizpovedi, deležne številnih kritik, kar je privedlo do njihovega ukinjanja. Ob tem velja omeniti, da tovrstne šole ponekod še vedno obstajajo; na evropskih tleh predvsem za Rome, čeprav nimajo niti institucionalne niti formalne podpore (Fényes in dr. 1999; Gimenez Adelantado in dr. 2002; McDonald in dr. 2001). 'Geto' šole marsikje nastajajo postopoma, in sicer kot posledica starševske možnosti, da za svoje otroke izberejo šolo. Starši večinske kulture namreč pogosto izpišejo svoje otroke iz tistih šol, ki jih obiskuje tudi večji delež učencev iz manjšinskih kultur, ker podvomijo v kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, ali pa ne želijo, da bi se

njihovi otroci srečevali s tako raznolikimi, drugačnimi (za njihove pojme večinoma manjvrednimi) kulturami. Tudi v Sloveniji najdemo osnovne šole, v katerih je odstotek slovenskih učencev zelo majhen, saj tisti starši, ki si to finančno in časovno lahko privoščijo, za svoje otroke izbirajo okoliške šole, kjer je večina slovenskih učencev in je odstotek priseljenskih učencev bistveno manjši.

Pojem multikulturalizem[2] obsega izjemno kompleksno področje, zaradi česar je mogoče rešitve nastalim bolj ali manj nesprejemljivim razmerjem med rasami, kulturami, verami, družbenimi sloji, spoloma itd. iskati v različnih družbenih kontekstih. V obdobju po 2. svetovni vojni, ko so dejstvu večkulturnosti nekateri raziskovalci namenjali veliko pozornosti, lahko prepoznamo štiri oz. pet osnovnih smeri multikulturalizma: konzervativni oz. korporativni, liberalni, pluralistični, levo-esencialni (angl. left-esencialist) ter kritični oz. radikalni multikulturalizem (Kincheloe in Steinberg 1997: 3–26; Lukšič-Hacin 1999: 100–112; Lukšič-Hacin 2009: 26–30). Ključna razlika med njimi je v pojmovanju soočenja različnih kultur oz. njihovem vrednotenju ter v izpostavljanju problematike oblikovanja posameznikove identitete kot družbeno pogojene. S tega vidika lahko ugotovimo, da je tako pri konzervativnem kot liberalnem multikulturalizmu prisotna težnja po asimilaciji manjšinskih kultur večinski, pa tudi nezaznavanje identitetnih težav posameznika. Tudi pri pluralističnem multikulturalizmu gre pri spoznavanju drugih etničnih skupin za primerjavo 'njih' z 'nami', skratka za vzporejanje univerzumov z nedotakljivimi vrednotami zahodnih, belih ljudi srednjega družbenega razreda. Kot v liberalnem multikulturalizmu so tudi v pluralnem vse skupine ideološko podobne; razlika je le v tem, da nebelci v pluralističnem multikulturalizmu premorejo nekaj unikatnih in eksotičnih običajev in navad. Levo-esencialistični multikulturalizem se nekoliko pretirano osredotoča na identitetno problematiko posameznih skupin, kar večkrat privede do izključevanja tistih, ki niso vključeni v izbrane skupine. Kritični multikulturalizem pa naj bi premaknil esencialistično identiteto skupine v bolj teoretično živo in pragmatično politiko.

---

[2] Pojem multikulturalizem se uporablja v različnih kontekstih in pomenih, saj lahko:
(a) označuje neko konkretno družbeno stvarnost, ko se več etničnih skupnosti nahaja v isti državi (za kar se uporablja tudi pojem multikulturalnost),
(b) označuje posebne odnose med različnimi etničnimi skupnostmi, ki se nahajajo v isti državi (za kar se uporabljajo tudi pojmi kulturni pluralizem, interkulturalizem in transkulturalizem),
(c) pomeni politični program oz. gibanje za spremembo obstoječih odnosov ali kot princip uradne politike do priseljencev (Lukšič-Hacin 1999: 133; Lukšič-Hacin 2009: 25).

Na področju šolanja so raziskovalci multikulturnega izobraževanja v ZDA konec 20. stoletja prepoznali pet modelov (Seeberg in dr. 1998, po Skubic-Ermenc 2003: 104–106), ki jih bomo nekoliko natančneje predstavili:

(1) **Poučevanje kulturno drugačnih**
je model, ki izhaja iz pojmovanja, da so tisti, ki se v kulturnem smislu razlikujejo od večine, v ekonomskem in družbenem smislu na slabšem. V okviru tega modela lahko prepoznamo dva različna pristopa: konzervativni (zanemarjanje kulturnih razlik in pričakovanje prilagajanja anglosaški večini) in liberalni (organiziranje programov, ki skušajo kompenzirati kulturne pomanjkljivosti učencev).

(2) **Komunikacijski pristop**
je eden izmed najbolj razširjenih in večkrat imenovan tudi interkulturni pristop. Ker izhaja iz prepričanja, da si je treba prizadevati za dobro komunikacijo med različnimi kulturami, je dobra medkulturna komunikacija tudi temeljni cilj tega pristopa in se spodbuja s posredovanjem praktičnega znanja o načinih komuniciranja drugih kultur in njihovih vrednotah ter z razvijanjem spretnosti, ki omogočajo soočenje s samim sabo, da bi razumeli globlje strukture kulture v človeški psihi in vedenju. V okviru tega modela se priporoča, da se ga vpelje čim bolj zgodaj, po možnosti že na predšolski ravni.

(3) **Študije posameznih skupin oz. etnične študije;**
ta model se osredotoča na kulture posameznih marginaliziranih skupin in se v šolski praksi odraža v oblikovanju posameznih učnih predmetov, kot npr. afro-ameriška zgodovina, ženske študije, panafriške študije ipd. Ti predmeti so aktualni zlasti na sekundarni in terciarni ravni, manj pa na primarni, osnovnošolski ravni. Predmeti imajo dva namena: pri prvem gre za zbiranje vsebin, ki so izločene iz večinske kulture (šol in raziskovanja), drugi namen pa je pomoč posameznikom pri razvoju bolj pozitivne samopercepcije in samopodobe. Ta model na nek način pomeni upor asimilacijskim zahtevam izobraževalnih ustanov, vendar se v okviru konkretne izvedbe teh programov lahko pojavi problem, da se učni predmeti izjalovijo v površno obravnavo številnih novih tem in ne pripomorejo veliko k izboljševanju medkulturnih odnosov. Res pa je, da so zlasti afro-ameriške študije veliko prispevale k razvoju različnih multikulturnih strategij.

(4) **Inkluzivno multikulturno izobraževanje;**
njegovi cilji so promoviranje zlasti vrednosti in moči kulturne raznolikosti ter človekovih pravic in spoštovanja tistih, ki so drugačni od nas; potem alternativnih življenjskih izbir, družbene pravičnosti in enakih možnosti

za vse ljudi, pa tudi enakost v distribuciji in moči med ljudmi. Omenjeni model je namenjen vsem učencem, aktivno pa se zavzema za odpravljanje zatiranja in – razen zahteve po enakih možnostih – nepravičnega družbenega *statusa quo*. Vsebuje številne izobraževalne prakse, ki so usmerjene proti predsodkom, zavzema se za oblikovanje inkluzivnih kurikulov za različne skupine, spodbuja dvojezične in večjezične učne programe ter predpostavlja kulturno raznolikost tudi med učiteljskim osebjem.

(5) **Multikulturno in socialno rekonstrukcionistično izobraževanje** je model, ki pomeni najbolj celosten in aktivističen pristop k multikulturnemu izobraževanju v ZDA. Pristop, ki se naslanja na kritične teorije (npr. Freire, Giroux, Aronowitz), terja ponovno oblikovanje celotnih izobraževalnih programov, in sicer v smislu večjega odražanja skrbi za različne kulturne skupine in večje vpetosti tega v celotni kurikulum in življenje šole. Zato je razumljivo, da so vključene tudi teme, kot so spol, družbeni razred, vera, jezik, spolna usmerjenost, posebne potrebe in druge oblike tistih posebnih življenjskih oblik, ki so običajno marginalizirane.

Četrti in peti model ponujata bolj sistematično transformativne prakse in cilje. Pripadniki kritičnega multikulturalizma šole torej ne prepoznavajo le v vlogi reprodukcije obstoječih družbenih razmerij, temveč tudi kot ključni dejavnik, ki lahko bistveno prispeva k spreminjanju neprimernih razmerij med pripadniki različnih manj-/večvrednih družbenih skupin. Tu je največji poudarek na besedi 'lahko', kajti za to ne zadostuje le spreminjanje vsebin in metod poučevanja, marveč ozaveščenost pedagoškega kadra o tej problematiki ter pripravljenost udejanjanja teh principov v šolskem/vrtčevskem vsakdanu. Vse to pa od sleherne učiteljice/vzgojiteljice oz. učitelja/vzgojitelja zahteva veliko dela na sebi, in sicer v smislu prepoznavanja lastnih predsodkov ter stereotipov, ki jih je prevzel/-a v teku svojega življenja, prepoznavanja načinov nadaljnje reprodukcije le-teh pri svojem delu z mladimi ter volje po spreminjanju ustaljenih izključevalnih praks.

Že v zgodovinskem preletu razvoja osnovnega šolanja pri nas smo lahko ugotavljali, kako je šolski sistem najprej na sami organizacijski ravni (zunanje diferenciran sistem) in selekciji učne vsebine (različni učni predmeti, učbeniki, berila …) reproduciral obstoječa družbena razmerja, ki so bila vezana bolj na stan (socialno-ekonomski položaj). Toda tudi enoten sistem osnovnega šolanja ni prispeval k zmanjševanju razlik, vezanih na socialno-ekonomsko in kulturno pripadnost družine, iz katere je prihajal otrok. Večina interpretacij, zakaj nekateri učenci dosegajo slabši učni uspeh, je bila usmerjena na

družinsko nespodbudno okolje in aspiracije; toda ali ni to nekoliko pretirano individualistična perspektiva pojasnjevanja? Različni avtorji (npr. Apple 1992, 2004; Bernstein 2004; Bourdieu 2004) opozarjajo, da šole sodelujejo pri družbenih procesih akumulacije kapitala in legitimacije socialnih skupin. To delajo predvsem tako, da učence razvrščajo in izbirajo po 'talentih', s čimer približno reproducirajo hierarhično organizirano delovno silo; pa tudi tako, da definirajo določeno znanje za legitimno pri produkciji in distribuciji, druge skupine znanj pa kot neprimerne. Organizacija in selekcija učnih vsebin naj bi bila eno od najmočnejših sredstev pri kulturni reprodukciji razrednih razmerij v industrijskih državah.

Šola je prostor, ki predvsem 'izdeluje' znanje. Prek skritega kurikuluma (implicitnega učenja pravil, vrednot, nagnjenj, ki poteka z življenjem učencev v šoli), prek kurikularnih vsebin ter prek ideoloških obveznosti, ki jih sprejemajo učitelji, se oblikujejo takšni koncepti znanj v najširšem smislu, ki prispevajo k ohranjanju ideološke hegemonije vladajočega razreda. Gre za privilegiran položaj, ki določa, kaj je pravilno, resnično, uporabno in primerno (Skubic-Ermenc 2003: 54).

Na kaj bi morali biti pozorni pri vpeljevanju medkulturnega dialoga

Četudi nam pregled zgodovinskega razvoja šolskega sistema na ozemlju današnje Slovenije kaže, da je ohranjanje obstoječih družbenih (večinoma nepravičnih) razmerij kot tudi temu ustrezno selekcijo sposoben opravljati sam izobraževalni sistem, nas zagovorniki kritičnega multikulturalizma prepričajo, da je šola lahko tudi prostor ustvarjanja novih, bolj pravičnih in kulturni raznolikosti naklonjenih razmerij. Ali kot izpostavlja Cummins (2003: 43): vzgojitelji/-ce in učitelji/-ce se odločajo o tem, kako bodo opredelile/-i svojo vlogo v odnosu do marginaliziranih otrok/učencev/dijakov in do skupnosti, kot tudi o tem, kakšne interakcije bodo spodbujale/-i v svojih razredih. To vzajemno delovanje ustvarja medosebni prostor (angl. interpersonal space), ki generira/proizvaja védenje in omogoča razvoj identitet. Gre za proces, ki nikoli ni nevtralen glede na razmerja družbenih moči; odnos vzgojiteljice/vzgojitelja oz. učiteljice/učitelja do otroka/učenca/dijaka se vedno umešča na kontinuum od krepitve nepravičnih razmerij moči v širši družbi na eni strani do promocije sodelovalnih odnosov moči na drugi strani.

Nekatere tuje raziskave in nacionalne smernice v Veliki Britaniji (DfES 2003; po Definitions …, *http://www.bristol-lea.org.uk/services/eit/definitions.html*) izpostavljajo značilnosti šol, ki so najbolj uspešne pri zmanjševanju

primanjkljajev učencev manjšinskih etničnih skupin ter njihovih sovrstnikov. Te šole imajo naslednje karakteristike, ki so večidel osredotočene ravno na ta prostor medosebnega:

- **Močni, vplivni vodje**: ravnatelji in predstojniki vodijo jasno prepoznavno in vplivno multikulturno strategijo, ki velja za celotno šolo.
- **Učinkovito poučevanje in učenje**: učne ure so načrtovane in izpeljane z zagotovljeno pomočjo dvojezičnim učencem; učitelji so zmožni reflektirati različne kulture in identitete skupnosti, ki so zastopane znotraj šol oz. pri njihovih urah.
- **Visoka pričakovanja**: od vsakega učenca se pričakuje čim večjo uresničitev njegovih potencialov, pri čemer ga spodbujajo tako učitelji kot starši. Ta pričakovanja so podkrepljena tudi s prepoznavanjem učenčeve praktične uporabe pridobljenih podatkov. Šolske politike in rezultate izpitov se vedno presoja glede na njihove učinke na partikularne skupine učencev, z namenom določanja čim bolj točnega položaja posameznih učencev in iskanja rešitev v primeru poduspešnosti (angl. underperformance).
- **Etos spoštovanja** (angl. ethos of respect) **z jasnim stališčem do rasizma in nasilja**: prepoznaven je izrazit etos in kultura vzajemnega spoštovanja, kjer je mogoče slišati 'glasove' vseh učencev. Na ravni celotne šole obstajajo jasni in konsistentni ukrepi v primeru neprimernega vedenja, nasilja in reševanja rasizma, s posebno osredotočenostjo na preventivo.
- **Vključenost staršev**: starše in širšo skupnost se pozitivno spodbuja za polnopravno vključenost v življenje in razvoj šol.
- **Učeče se šole**: Tickly, Cabellero, Haynes in Hill (DfES 2004) so dodali šest elementov dobre multikulturne šole, ki naj bi bistveno določali 'učeče se šole'. To so šole, ki so usmerjene navzven (angl. outward looking), odprte za nove ideje, sposobne konstantnih prilagoditev svojim spreminjajočim se etničnim kompozicijam ter potrebam lokalne skupnosti. Te šole v vzdušju zaupanja in spoštovanja promovirajo etos, kjer se učitelji, starši in učenci čutijo sposobne razpravljati ter izmenjati ideje, povezane z raso, etničnostjo ter ovirami, ki vplivajo na poduspešnost.

Avtorji še opozarjajo, da v tem procesu ni možnosti 'izberi in pomešaj'; uspešne šole se bodo morale potruditi razviti vse izpostavljene značilnosti. Še več, te značilnosti bodo morale povezati in sestaviti v načrt reformiranja šol, kar je lahko dobro izhodišče za pripravo vzgojnih načrtov v slovenskih osnovnih šolah.

Zelo očitno je torej poudarjeno spoštovanje raznolikosti učencev, ki se kaže v medosebnih odnosih in v celotni kulturi šole, pa tudi v didaktično-metodičnih in vsebinskih prilagoditvah, kar večkrat zahteva preoblikovanje celotnih

programov. Eden izmed ciljev spreminjanja oz. prilagajanja programov je omogočanje uspešnosti vseh učencev in s tem zmanjševanje diskriminatornih praks ali celo izpada učencev iz izobraževalnega sistema. V šolah bi moral obstajati tudi posluh za kulture staršev svojih učencev, za njihov jezik in vrednote ter pripravljenost reagirati na vrednotna nesoglasja tako, da upošteva pravice staršev in učencev, vendar hkrati ne krši temeljnih vrednot šole.

Navkljub vpetosti vzgojno-izobraževalnih ustanov v obstoječa družbena razmerja se moramo zavedati, da ti prostori lahko delujejo po nekih svojih principih, pri čemer pa je ključni dejavnik pedagoški kader, ki s svojo predstavo o lastni vlogi vzgojiteljice/vzgojitelja, s svojo predstavo o identitetnih možnostih otrok/učencev/dijakov in s svojo predstavo o družbi, za katero upamo, da jo bodo ti mladi pomagali sooblikovati (Cummins 2003: 55), bistveno določa kakovost sodelovanja in sobivanja, za kar pa je seveda pogoj resnični dialog. Kateri koncept dialoga (npr. Sokrat, Freire, Gadamer, Buber, Habermas, Bahktin; več o tem v Novak 2008) so zanimivi pri razmisleku o spodbujanju medkulturnega dialoga v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, pa je vprašanje, ki zahteva povsem samostojno obravnavo.

Literatura

1. Apple, W. M. (1992): *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
2. Apple, W. M. (2004): Cultural politics and the text. V: Ball, S. J. (ur.): *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*: 179–195. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
3. Bernstein, B. (2004): Social class and pedagogic practice. V: Ball, S. J. (ur.): *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*: 196-217. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
4. Bourdieu, P. (2004): The forms of capital. V: Ball, S. J. (ur.): *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*: 15–29. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
5. Cummins, J. (2003): Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where Are Identity, Intellect, Imagination, and Power in the New Regime of Truth? V: Trifonas, P. P. (ur.): *Pedgogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*: 41–60. New York, London: RoutledgeFalmer.
6. Definitions / What is an inclusive school? (2003): Dostopno prek: *http://www.bristol-lea.org.uk/services/eit/definitions.html* (25. 4. 2005)
7. Fényes, C., McDonald, C., Mészáros, A. (ur.) (1999): *The Roma Education Resource Book*. Budapest: Open Society Institut.

8. Gimenez Adelantado, A., Piasere, L., Liegeois, J. P. (2002): *The Education of Gypsy Childhood in Europe, final report* (Opre Roma).

9. Kincheloe, J. L. in Steinberg, S. R. (1997): *Changing Multiculturalism*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

10. Lesar, I. (2007): *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. (dostopno tudi prek: *http://www.dlib.si/dlib.asp*)

11. Lukšič-Hacin, M. (1999): *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU, Založba ZRC.

12. Lukšič-Hacin, M. (2009): Multikulturalizem. V: Vrečer, N. (ur): *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*: 24–42. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

13. Makarovič, J. (1984): *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.

14. McDonald, C., Kovács, J., Fényes C. (ur.) (2001): *The Roma children resource book*. Budapest: Open Society Institute.

15. Novak, B. (2008): Dialog kot najstarejši in najnovejši cilj šole. V: *NLP mojstri* (elektronski vir). Dostopno prek: *http://www.geocities.com/nlpmojster/kultura_dialoga.rtf* (25. 4. 2009)

16. Odločba št. 1983/2006/ES EVROPSKEGA PARLAMENTA IN SVETA z dne 18. decembra 2006 o Evropskem letu medkulturnega dialoga (2008). Uradni list Evropske unije (30. 12. 2006). Dostopno prek: *http://www.interculturaldialogue2008.eu/333.html?L=18*

17. Peček, M. (1998): *Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).

18. Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006): Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57 (1): 10–34.

19. Razdevšek-Pučko, C. (2003): Poduspešnost. V: Peček, M., Razdevšek-Pučko, C. (ur.): *Uspešnost in pravičnost v šoli*: 117–130. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

20. Sagadin, J. (1970): Kvantitativna analiza razvoja osnovnega šolstva na Štajerskem, Koroškem, Kranjskem in Primorskem po uveljavitvi osnovnošolskega zakon iz leta 1869 ter kvantitativni prikaz osnovnega šolstva v poznejši Dravski banovini. V: Schmidt, V., Melik, V., Ostanek, F. (ur.): *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*: 65–170. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

21. Schmidt, V. (1988a). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem (I. del)*. Ljubljana: Delavska enotnost.

22. Schmidt, V. (1988b). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem (II. del)*. Ljubljana: Delavska enotnost.

23. Skubic Ermenc, K. (2003): *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturnosti (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

24. Toličič, I. in Zorman, L. (1977): *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.

Beatriz Tomšič Čerkez

Pogledi na različnost v šolskem kontekstu: »kulturni svet« učencev

POVZETEK

Razvoj pojmov o upoštevanju različnosti kultur v šolskem kontekstu vključuje nekaj stopenj, od asimilacije »tujega« do priznavanja multikulturalnosti in pozneje prizadevanja v smeri interkulturalnosti. Prispevek predstavlja temeljne razlike med multikulturalnostjo in interkulturalnostjo oz. multikulturalno vzgojo in interkulturalno vzgojo ter tako utemeljuje razloge, cilje in okoliščine za izbor oz. vključitev elementov interkulturalne vzgoje v vsakdanje delo v razredu. Posebno poudarja izsledke materialne (multi)kulture, ki so del vsakodnevnega življenja učencev in jih mora učitelj poznati in prepoznati, da bi lahko vplival na izgradnjo pozitivne samopodobe posameznega učenca.

Prispevek na kratko predstavlja tudi nekatere konkretne primere stereotipov s področij kulture in umetnosti, ki se pogosto pojavijo v našem kulturnem prostoru, tudi v naših učnih načrtih, didaktičnih gradivih idr., in so lahko vprašljivi s stališča odprtosti do različnosti. Prepoznavanje takih elementov, upoštevanje in primerna obravnava medkulturnih primerjav v specifičnih primerih pripomorejo k relativiranju etnocentrizma, vključno z evrocentrizmom, pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije. Glede na vse bolj raznoliko sestavo današnje družbe je potrebno, da učitelji in učiteljice pridobijo informacije in spoznajo »kulturne svetove« svojih učencev.

KLJUČNE BESEDE: multikulturalnost, interkulturalnost, likovna umetnost, likovna vzgoja

ABSTRACT

The development of concepts regarding cultural differences within the school context includes levels that spread from the assimilation of the »foreign« to the recognition of multiculturalism, and later improvements in the direction of interculturalism. This paper presents the main differences between the concepts multiculturalism and interculturalism, multicultural education and intercultural education, explaining the reasons, aims and contexts for the inclusion of intercultural educational elements in everyday school work. Stress is made on the products of material (multi)culture that pupils are

everyday in contact with. Teachers should recognize them to be able to influence the building of a positive self image in each pupil.

This paper also presents some concrete examples of stereotypes within the field of culture and art that are frequent in our cultural space and also in our school programs, didactic means etc. and could be questionable from the point of view of openness to differences. The recognition of such elements, and an appropriate approach to intercultural comparisons in specific situations should promote the relativisation of all forms of ethnocentrism including eurocentrism, and to better understand our own identity and tradition. Taking into account the marked differences in our societies, it is essential that teachers get proper information about their pupils' »cultural worlds«.

KEY WORDS: multiculturalism, interculturalism, visual art, visual art education

---

Uvod

V izhodiščnih načelih zadnje šolske prenove pred dobrim desetletjem so bili posebni odstavki namenjeni predstavitvi nalog šole, ki so povezane s prepoznavanjem in upoštevanjem pluralnosti kultur:

> »Šolanje je tudi proces vzgoje in inkulturacije, vključevanja v kulturo, v kateri živimo. Poleg vključenja v lastno specifično kulturo in nacionalno tradicijo, ki mora biti prisotno na vseh stopnjah šolskega sistema, je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Seznanjanje z drugimi kulturami ne pomeni le poznavanja bližnjih ali v določenem prostoru prisotnih kultur, ampak tudi drugih; v tem je utemeljena vzgoja za strpnost. Opozarjati je treba na vprašljivost ostrih meja med »našo« in »njihovo« oz. »tujo« civilizacijo, »nacionalno« in »popularno« kulturo, moralno-vzgojnim in »zabavnim« … (Krek 1995: 19).

Eden od ciljev vzgoje in izobraževanja je seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, in sicer z namenom vzgajati za medsebojno strpnost in spoštovanje drugačnosti. Namen opisanega cilja je pravzaprav pomen pojma, ki ga različni avtorji imenujejo multikulturalizem v globalnem kontekstu. Pomembno je razumeti pomen, ki ga ima izraz multikulturalizem oz. multikulturni študij, in njegove povezave s področjem likovne vzgoje.

Multikulturalizem – beseda, ki je postala priljubljena in navzoča v vsaki razpravi o kulturi, je v resnici širok in kompleksen pojem, ki se je do danes bogato razvijal, spreminjal in dobival nove pomene. V globalnem kontekstu pomeni multikulturalizem v likovni vzgoji obravnavo likovne umetnosti vseh civilizacijah, tako zahodnih kot nezahodnih. Leta 1995 je R. Smith menil, da v nacionalnem kontekstu pomeni, da dajemo večji poudarek umetniškemu izrazu etničnih in drugih manjšin (Smith 1995: 115). Danes postaja takšno pojmovanje multikulturalizma ozko in zakrnelo. Kulture niso oddaljene, neoprijemljive in brezoblične tvorbe, rezervat manjšin, ki bi jih prepoznali ob brskanju po katalogu različnih življenjskih slogov. Vsakodnevno življenje posameznikov in skupin je manifestacija kulture in interkulturnosti. Zato je spoznavanje različnosti kultur delno tudi znotraj nas samih in naših izkušenj. Kar sledi, je prispevek k razumevanju pomena multikulturalnost oz. interkulturalnost v povezavi z likovno umetnostjo in razmišljanju o tem, kakšne so mogoče strategije dela v šoli.

Od asimilacije prek multikulturalizma do interkulturalizma

Vsaka odločitev, ki jo sprejemamo ob pripravi in izpeljavi vzgojno-izobraževalnega dela, je izredno pomembna, saj razkriva naša verovanja v pomen in naravo dela. Vsebine teh odločitev sestavljajo neke vrste prikrito, nevidno gradivo za poučevanju učencev o družbenih in kulturnih normah ter pričakovanjih. Da smo pošteni do dela, jih moramo problematizirati tako, da natančno vemo, katere so družbene ideologije ter institucionalno organizirani pomeni, ki stojijo za njimi, in jih, četudi nenamenoma, posredujemo učencem. V teh okoliščinah je treba spoznati in upoštevati dejstva, ki se nanašajo na izraze »multikulturalnost«, »interkulturalnost« in »interkulturalna vzgoja«.

Proces razvoja konceptov o upoštevanju različnosti kultur v šolskem kontekstu vključuje kronološke stopnje, in sicer prehod od pojava asimilacije »tujega« do priznavanja multikulturalnosti in pozneje prizadevanja v smeri interkulturalnosti. Da bi razumeli pomen pojmov, kot sta multikulturalna vzgoja in interkulturalna vzgoja, moramo najprej pojasniti temeljne razlike med izrazoma multikulturalnost in interkulturalnost; potem bomo razumeli tudi razloge, cilje in okoliščine za vključitev elementov interkulturalne vzgoje v naše vsakdanje delo v razredu. Opis nastanka in razvoja omenjenih izrazov nam bo pomagal razumeti izvor razlik ter spremembe v njihovem pojmovanju, saj so močno zaznamovali razvoj šolstva v večini evropskih držav v drugi polovici 20. stoletja, od 2. svetovne vojne naprej.

Prva stopnja (od 2. svetovne vojne do leta 1964) pomeni na družbenem področju implicitno asimilacijo oz. prilagoditev imigrantov. Na šolskem

področju je značilna tudi kulturna prilagoditev brez eksplicitne politike do omenjene problematike. Priseljenci se stapljajo s prevladujočo kulturo in se naučijo novega jezika, ne da bi imeli možnosti, da bi zadovoljevali lastne kulturne potrebe; le te izražajo izključno v zasebnem življenju.

Druga stopnja (od leta 1964 do leta 1975) pomeni eksplicitno asimilacijo imigrantov, saj se začenjajo pojavljati prvi ukrepi proti rasističnim diskriminacijam v javnem življenju. To pomeni tudi začetek jasne šolske politike, ki skuša upoštevati kulturno različnost in pomagati učencem, ki imajo težave. Pojavljajo se tudi uradni ukrepi, s katerimi se omejuje število tujcev v šolskih razredih.

Tretja stopnja (od leta 1976 do lea 1980) načenja obdobje eksplicitne multikulturne politike. Družbeni kontekst že nakazuje posledice začetka ekonomske krize. V tem obdobju nastajajo raziskave, ki podpirajo enakost med rasami kot izhodišče oz. temelj sprememb in hkrati znova ovrednotijo tradicijo večinske družbe. Na šolskem področju skušajo raziskati razloge za neuspeh v šoli. Prvič se prizna, da gre med drugim za posledice rasizma in družinskih okoliščin. Pojavijo se prvi poskusi sestave kurikula z upoštevanjem in vključevanjem predstavnikov manjšin. Kot del strategije za izboljšanje poznavanja jezika novega okolja se uporablja tudi materni jezik.

Četrto stopnjo (od leta 1981 do leta 1984) zaznamujeta multikulturna vzgoja in denarna podpora s strani vlad in različnih podjetij, ki poteka odprto ter se razvija na pedagoškem in teoretičnem področju. Značilni sta podpora pluralizmu in sestava kurikula, ta pa izhaja iz predpostavke o kulturni različnosti. V nasprotju s prej predstavljenimi stopnjami se prvič pojavita spoznanje izvirne kulture kot izhodišča z upoštevanjem pravice do razlik oz. različnosti in spoštovanje kulturne identitete.

Zadnjo stopnjo, ki se začne okoli leta 1986, bi lahko poimenovali antirasistična vzgoja, saj je zanjo na šolskem področju značilna podpora antirasizmu v vseh oblikah. Sočasno se pri elitah pojavi tudi dvom o potrebah po taki vzgoji. Kurikul je zdaj namenjen vsej šolski populaciji in kulturne razlike so del njegove vsebine. Tako začne delovati gibalo vzajemnih interkulturalnih odnosov.

Na podlagi predstavljenega bi lahko začrtali dva pojava, ki se bistveno razlikujeta: multikulturalna vzgoja in interkulturalna vzgoja. Možno ju je razumeti kot končni produkt razvoja različnih načinov razumevanja in reševanja problematike srečevanja »različnih« na določenem področju delovanja. Takšno pojmovanje se je razvijalo predvsem v tistih državah, kjer je bilo preseljevanje številčnejše. Osrednjo vlogo med njimi ima Velika

Britanija, saj prav tam strokovnjaki že več kot štiri desetletja raziskujejo omenjeno problematiko na področju šolstva.

Pri multikulturalni vzgoji je središče kultura »drugega«; kurikul tako vključuje vsebine s področja zgodovine, splošne kulture, etike in načinov življenja. Različne skupine skuša predstaviti v pozitivni luči in hkrati spodbuja različnost. Interkulturalna vzgoja pa izhaja iz odnosa jaz/mi–drugi. Njene strategije se osredotočajo na to, da prikažejo, kako rasizem racionalizira in upravičuje razlike med kulturami in posamezniki ter s tem goji nestrpnost. Interkulturalna vzgoja vključuje tudi predstavitev kulture, zgodovine in drugih vrednot. Namen interkulturalne vzgoje je doseči enake možnosti za vse skupine, med njimi pa spodbuditi sodelovanje in konstruktivne odnose. Izhaja iz temeljnega načela pravice do različnosti in lastne identitete.

Nekatere kritične misli

Razvoj diskurzov o internacionalizmu, multikulturalizmu oz. interkulturalizmu je ustvaril še eno različico, in sicer t. i. »novi internacionalizem«, ki naj bi temeljil na omenjenih pojmih, izhajal pa iz kritike evrocentrizma. Nekateri avtorji trdijo, da je rezultat takega razvoja zgolj iskanje drugih »centrizmov« in da je institucionalna intervencija, ki na videz podpira vse projekte, ki spodbujajo kulturno enakopravnost, v resnici nova vrsta paternalizma. Sprašujejo se, kako je mogoče, da – če je v resnici bil (že pred tridesetimi leti) temeljni cilj brisati razlike med pripadniki različnih kulturnih tradicij oz. razlikovati med »belimi« in »črnimi« ali drugimi rasami in kulturami – je po toliko letih razvoja ta cilj še vedno vključen v institucionalne razprave o kulturni različnosti in pluralizmu. Taki koncepti niso nič drugega kot iskanje rešitve in upravičevanje občutka krivde, hkrati pa gre za način vzpostavitve oz. vzdrževanja hegemonije nad drugim svetom (Araeen 1996).

Še več, povojni oz. postkolonialni diskurz o internacionalizmu – zlasti na področju umetnosti – je bil del široke reklamne kampanje, ki je imela za posledico, da so se na novo oblikovane ali osvobojene države znova znašle v podrejenem položaju ali pa so prišle pod vpliv velikih sil zahoda oz. Evrope in Združenih držav Amerike. Geopolitična resničnost takega internacionalizma je po besedah R. Araeena zveza med evropskimi državami in severno Ameriko, ki temelji na ekonomskih in političnih interesih. Ideološko se take povezave širijo tudi na področje umetnosti. Primer tega je izključitev nebelih in nevodilnih držav kot subjektov uradnega modernizma. Pojav, ki je razumljiv v okviru kolonializma, postaja nerazumljiv in žaljiv za domnevni kontekst postkolonialne oz. povojne in zdaj združene Evrope, ko so zgodovinski subjekti v modernih prestolnicah Evrope in Amerike tudi

»drugi« (Castro Gómez 2005). Skratka, vprašanje je, zakaj je zgodovina umetnosti 20. stoletja prevlada oz. monopol »belih«. Araeen trdi, da je enakopravnost sicer ponujena, vendar kot taka še ne zadošča, da bi se spremenilo razmerje moči: od različnih umetnikov se pričakujejo različne vloge, te pa temeljijo predvsem na rasnih oz. kulturnih razlikah (Araeen 1996). Lahko bi vpletli še položaj, ki ga zavzame naš del sveta, osvobojen od t. i. železne zavese in Balkana, in vodilne razprave bodo spet potekale v smeri »črnih«. Vedno obstaja nekdo, ki je lahko označen kot »drugi«.

Če povzamemo: z multikulturalizmom največkrat načeloma ni nič narobe, saj ima ta pojem lahko pozitivne vsebine. Na zahodu je bil uporabljen kot orodje za »etnizacijo«, neke vrste asimilacijo nezahodnega prebivalstva z namenom administracije in nadzora želja in prizadevanj po enakopravnosti. Je izraz družbe, ki ne more opustiti svojih imperialnih teženj. Glede tega je treba razumeti tudi navdušenje in povzdigovanje kulturnih razlik ter eksotike, ki jo predstavljajo »drugi« na Zahodu (Moore 1996; Rohini, Tawadros 1996).

Na področju likovne umetnosti je stvar še dodatno »racionalizirana« s postmodernim »vse velja«, in sicer s tem, kako so se avtorji iz tabora »drugi« odzvali na moderni »civiliziran« diskurz (King, Perry 1999). Lahko rečemo, da gre za neke vrste obsedenost z obstoječim zahodnim pojmom »multikulturalizem«, ki večidel ovira namero o oblikovanju paradigme, ki bi presegala narodne meje in po kateri bi imelo likovno delo kot takšno prednostni položaj, z lastnimi pravili pri produkciji in legitimizaciji v okviru estetike, zgodovine, pripadnosti in pomena brez izhodiščnega okvirjanja v kateri koli (izvirni) kulturi (Araeen 1996).

Po drugi strani pa, če razumemo likovno umetnost kot jezik, ki ima specifično slovnico in besednjak, lahko trdimo, da prizadevanja v smeri razumevanja kulturnih razlik vedno predpostavlja dejavnost prevoda (Gantjes 1999: 30). Pomene umetniških oblik lahko prevedemo v smeri, ki imajo pomembne kulturne posledice. Kot pravi S. Maharat: »Umetniško delo ne nosi pomena na enak način kot vreča kovancev, ki jo lahko zamenjamo v menjalnici v drugo valuto, v drug pomen.« (Maharat 2001: 32). Prevod je vedno nepopoln; v bistvu je nemogoč.

Stvar terja novo oblikovanje in razumevanje mednarodnega prostora, ki ga avtor imenuje »scena prevodov«. Ta prostor presega zahteve po asimilaciji, absolutistična pojmovanja razlik ter identitete; s tem postaja prostor, kjer se srečajo različni jeziki, vizualne slovnice in slogi. Prav prevod oz. nemožnost prevoda kaže na razlike. Konstrukcija pomenov v različnih jezikih poteka na različne načine in prevod v vsakem primeru ustvarja nekaj drugačnega – hibrid med izrečenim in prevedenim.

Hibridnost kot značilnost, ki označuje različnost in bogastvo, se lahko sprevrže v nasičeno enotnost, v kateri »vse velja«. G. Spivak meni, da bi lahko prevod celo postal »uraden« in s tem v bistvu izgubil izhodiščno možnost komunikacije. Zavedanje o mejah prevoda ima vsekakor pozitivno stran: zavedamo se, da je marsikaj ostalo neprevedeno, in šele takrat lahko dojamemo kompleksnost interkulturalne komunikacije (Spivak 1993).

Interkulturalna likovna vzgoja

Med cilji interkulturalne (likovne) vzgoje lahko omenimo spoznanje značilnosti in posebnosti kultur, ki sobivajo v nekem družbenem kontekstu, ter iskanje mesta lastne kulture med drugimi bližnjimi – vse z namenom kritičnega in konstruktivnega razmišljanja ter refleksije o le-tem; dejavno prispevanje k odpravljanju predsodkov, ki izhajajo iz negativnega vrednotenja različnih kulturnih značilnostih, na podlagi katerih nastajajo manifestacije rasizma ali ksenofobije, in cenjenje pozitivnih prispevkov drugih kultur na področjih, kot so npr. splošna blaginja, mir, spoštovanje in varovanje okolja, umetnost ter znanost; razvijanje pravične in solidarne zavesti pri posameznikih in ustanovah, tako da bodo le-ti lahko prevzeli obveznosti na področju medkulturnega sodelovanja (Brislin 2000); omenimo lahko še oblikovanje pedagoških strategij, ki bodo prispevale h konstrukciji znanja in spoznanja, utemeljenega na interkulturalnih interakcijah, nenazadnje pa tudi poglabljanje in spodbujanje ljubezni do lastne kulture. S tem želimo prispevati k ustvarjanju pozitivne samopodobe učencev.
Teorija multikulturne vzgoje na področju umetnosti je razvila nekaj izhodiščnih pristopov, kako vključiti multikulturalnost oz. interkulturalnost na šolsko področje. Najbolj razširjen pristop avtorji imenujejo »vsebinski vidik«[1]. Razvija se v različnih aditivnih ravneh, ki vsakokrat predstavljajo bolj kompleksne in bogate prijeme.

1. Raven: Prispevki
   Temelji na predstavitvi likovno-umetniške produkcije iz različnih delov sveta. Gre za uporabo posebej v ta namen izbranega didaktičnega gradiva (reprodukcije, diapozitivi, slike itn.). Pomanjkljivost tovrstnega prijema je v tem, da se lahko hitro preide v trivializacijo oz. marginalizacijo nezahodne umetnosti. Ker je obravnava osredotočena samo na izbrane primere, tj. na delni prikaz kultur, učenci ne vidijo raznovrstnosti celotne kulture kot podlage za nastanek likovnih del. Namesto tega vidijo oz.

[1] Predstavljeno metodo v angleškem izvirniku imenujejo "content approach". Naslovi ravni so: 1. Contributions, 2. Cultural, 3. Transformation in 4. Decision making and social action.

razumevajo likovna dela v okviru zahodne miselnosti o umetniškem svetu, v kontekstu sveta, ki ga poznajo, in od koder večina tudi izhaja.

2. Raven: Značilnosti kulture
   Korak naprej pomeni, da se poleg predstavitve likovnih del obravnava tudi likovne tehnike, orodja in tehnološke postopke ter drugo, kar je povezano z izbranimi vsebinami (brez posebnih izrazitih posegov v kurikul). Učenci sodelujejo pri praktičnih dejavnostih; spodbujajo jih umetniški izdelki »drugih«. Tak prijem zahteva veliko več priprav, spoznanj, znanja in razmišljanja o tem, kako delati. Predvsem je pomembno upoštevati značilnosti specifičnih učencev. Treba je premisliti, kako opraviti nalogo, kajti učenci lahko kljub vsemu še zmeraj označijo npr. »tujo« tehniko kot »primitivno«, če pri spoznavanju izhajajo izključno iz svoje perspektive, če jim ne odpremo hkrati novih pogledov na svet.

3. Raven: Preoblikovanje
   Cilji takega prijema so širiti razumevanje narave, razvoja in kompleksnosti nastanka umetniškega dela, s tem pa pri učencih podpirati odkrivanje različnih načinov vzpostavitve odnosov v umetnosti in življenju nasploh. Kot zgled lahko navedemo primerjave umetniških tokov – časovno sicer vzporednih, a vendar različnih, izhajajočih iz različnih načinov preoblikovanja vtisov iz življenja v umetniški produkt.

4. Raven: Sprejemanje odločitev in družbeno delovanje
   S četrto ravnijo vsebinskega prijema se prepleta še raven medpredmetnih povezav. Gre za spodbujanje osebne odločitve učencev za sodelovanje na drugih področjih, kot so družbene ureditve, ekologija itn. Tovrstna raven delovanja zahteva posebno dejavnega učitelja, ki se je pripravljen dodatno izobraževati in ima poseben čut za različne vidike, ki so poglavitni pri umetniškemu delu – od tradicije, zgodovine in zunanjih vplivov do tehnoloških, funkcionalnih, ekonomskih ter estetskih prvin, ki prispevajo k razkrivanju kompleksnosti likovnega dela. Zgled takega prijema je obravnava tiskanja tekstilij v Indiji v okviru lokalne kulture z vsemi njegovimi funkcionalnimi, ekonomskimi in estetskimi prvinami. Praktično delo lahko poteka z uporabo enakih orodij kot v izvirniku, ob obisku etnografskega muzeja in/ali ob prikazu npr. dokumentarnih videoposnetkov ali druge vrste gradiva. Pri oblikovanju je poudarjena izdelava robnih vzorcev, kar kaže na povezavo z določeno tradicijo, to pa je v okviru izvirnosti pomembno in pričakovano. Praktično delo s takšnimi izhodišči ponuja novo oz. drugačno pojmovanje izvirnosti in ustvarjalnosti kot tisto, ki ga pozna »zahodni način mišljenja«.

Na kratko predstavljena metoda vsekakor ni ocenjena kot »najpravilnejši« način odgovora na vprašanje, kako se lotiti interkulturalne likovne vzgoje in izobraževanja. Je pa najbolj razširjena in uporabljena predvsem tam, kjer so razredi razmeroma homogeni. Spremembe pri obravnavanih vsebinah niso edini način, kako se lotiti reševanja problema. Nekateri avtorji celo pravijo, da omenjena metoda predstavlja neke vrste fikcijo o pluralizmu in jo gojijo večinoma predstavniki srednjega sloja – tisti, ki oblikujejo način dela v šoli, vsekakor pa ne pomaga dovolj učencem, katerim je namenjena (Meecham 1996). Po njihovem mnenju bi bilo namesto izbora določenih vsebin kot izhodišča primerneje uporabiti takšne pedagoške prijeme, ki omogočajo izpeljavo bilingvistične in bikulturne metode ne glede na posebnosti predmeta, ki ga poučujemo, seveda v okoljih, kjer sestava razredov to dopušča[2].

V evropskih državah, kjer so preseljevanja v zadnjih desetletjih povzročala povečanje kulturne pestrosti in neznanske spremembe v doslej »znanih« okoljih, gre predvsem za spoštovanje prvin kulturne identitete posameznih skupin. V primerih, kjer je kulturna različnost zelo pereča tema, je bilo namenoma celo predlagano načrtovanje dejavnosti šole na treh področjih:

1. permanentno načrtovanje dejavnosti za sprejem učencev in vključitev dejavnosti, ki prispevajo k oblikovanju pozitivnih odnosov v razredu,
2. izbor vsebin in oblikovanje nalog v skladu s prej predstavljenimi metodami,
3. izobraževanje učiteljev ter načrtovanje dejavnosti za sodelovanje staršev in širše družbe (Corral Morales 1999: 128).

Predstavljeni pristop do dela in sestave vsebinskih sklopov z različnimi ravnmi kompleksnosti je vsekakor strategija, s katero je mogoče prikazati in poudariti povezave, ki nam omogočajo odkriti vplive različnih kultur na avtorje in njihova likovna dela. Namen je sistematična analiza likovne produkcije različnih t. i. »zahodnih« umetnikov in produkcije drugih kultur oz. umetniških tokov. Tako se lahko lotimo npr. primerjalne obravnave Modiglianijevih portretov in portretov v afriški umetnosti; to bo učencem omogočilo spoznati umetniška dela različnih kultur, razumeti izhodišča in medsebojne vplive ter nenazadnje doživljati interkulturalnost kot prispevek k osebnemu bogatenju. Primerjati je mogoče tudi produkcijo iz različnih obdobij in razkriti, kako se je določena prvina likovnih del razvijala v prostoru in času (npr. elementi grško-rimske oz. antične arhitekture in njihova oživitev v renesansi, njihovo preoblikovanje, uporaba in pomen vse do danes). Primerjamo lahko različne vidike umetniškega dela, seveda ne zgolj

[2] Metodo v izvirniku imenujejo "Teaching the culturally different". Več podatkov v: Mason 1996 in Varkalis 1992.

umetnostno-zgodovinskih dejstev, temveč tudi elemente sintakse, semantične oz. semiotične komponente – vse, kar je predstavljeno, in sicer tako, da je primerno razvojni stopnji oz. starosti učencev. Izbor z neskončnega seznama vsebin bo narekoval seznam ciljev, ki smo si jih zastavili. Tovrstne prijeme, utemeljene na primerjavi različnih umetniških produktov, lahko izvajamo na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega procesa, predvsem v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli.

Kulturni svetovi učencev

Že v šolskih klopeh je pomembno gojiti spoštovanje pravice do enakosti vseh članov družbe, ne glede na etnično poreklo, ideologijo in vero. Treba je tudi priznati, da obstajajo določene splošne vrednote, za katere se mora zavzeti vsak človek, ne glede na mogoče razlike. K vzgoji je pomembno prispevati spoštovanje in priznavanje t. i. »modernega državljanstva«, ki velja v svetu kot planetarno mesto, in sicer na podlagi upoštevanja pravic in dolžnosti, strpnosti in vzajemnega sodelovanja ter spoštovanja razlik.

Interkulturalna vzgoja je danes nujna, pa ne samo zaradi vse večjih preseljevanj, temveč tudi zaradi nevarnega porasta nacionalističnih gibanj in sočasnih gradenj nadnacionalnih entitet ter razumevanja njihovega kulturnega bogastva.

Vse bolj pestra sestava današnje družbe pogojuje tudi različnost učencev v razredih, ki so vse prej kot homogeni. Šola mora pokazati razumevajoč odnos do problematike in med učenci razvijati spoštovanje različnosti kot pozitivno prvino ter gojiti etične vrednote kot prizadevanje za izboljšanje ravni medsebojnih odnosov. Zato je nujno, da si učitelji in učiteljice širimo pogled in pridobivamo spoznanja o »kulturnem svetu« naših učencev. Samo tako jih bomo znali razumeti, ceniti, spoštovati in jim pomagati prebroditi različne izkušnje. Vsak učenec ima pravico do uveljavljanja individualnosti in lastne identitete.

Že na področju likovne vzgoje oz. likovne umetnosti moramo biti pozorni na različnost. Razlika, kot je npr. opredelitev do veroizpovedi kot ideološke podlage določenega pogleda na svet, je že lahko odločujoča. Naj omenim le vprašanje ikonografije in različnih pristopov k upodobitvi človekove podobe v različnih kulturah in religijah, ki sobivajo v našem prostoru: v večini akademskih programov študija likovne umetnosti še vedno prevladuje upodabljanje akta ali portreta kot ključne metode učenja o prostoru, razmerjih in kanonih (zahodne) lepote, medtem ko je za nekatere kulture risanje z iskanjem istovetnosti z modelom nesprejemljivo. Tudi linearna perspektiva ni edini način predstavljanja prostora, ampak izhaja iz pozicije človeka, ki je

»središče sveta«. Kulture, ki zaznavajo vlogo človeka v svetu na drugačen način, se tudi upodabljanja lotevajo drugače.

Posebej zanimiv primer je pristop do značilnosti arhitekturnega prostora, predvsem v primeru ureditve bivalnega prostora. V našem prostoru delimo funkcijo prostorov hiše po ključu, ki ni edini model organizacije bivalnega prostora. Pri nas ima vsak prostor svojo namembnost, v kulturi islama pa je prostor multifunkcionalen; kar se spreminja, pa je oprema, ki je večinoma premična. Pri nekaterih kulturah uporabijo nižje površine, kot so naše mize v jedilnicah; s tem se niža tudi vidno polje pogleda v prostoru, okna so običajno nižja – skratka, gre za »pogled na svet« (fizično) iz drugega zornega kota.

Pristopi pri izboru barv so silno različni in so tudi, vsaj delno, kulturno pogojeni. Če prikličemo v spomin sliko našega okolja pred dvajsetimi leti, bomo zagotovo ugotovili, da se je le-ta zadnje čase obarval drugače … Simbolika barv je raznolika in bogata; naj samo omenim, da ima npr. bela barva v različnih kulturah celo nasprotujoče si pomene.

Tudi prihod z dežele v mesto, kar se v veliki meri dogaja ob prehodu v srednjo šolo, lahko pomeni pomembno razliko v izkušnji dijakov. V našem okolju raznovrstne razlike niso zanemarljive in vsebin s področja likovne vzgoje oz. likovne umetnosti, v zvezi s katerimi nastanejo zanimiva kritična vprašanja, je preveč, da bi jih lahko strnili v tej razpravi.

Vprašanje, ki se postavlja, je, ali je primerno vsiljevati določen pogled na svet, ki nujno ne predstavlja vsem učencem oz. dijakom enakega odnosa do vsebin znanja? Morda predstavljeni primeri na prvi pogled niso v skladu s tem, kako je zastavljeno delo v naših učnih načrtih oz. didaktičnih priporočilih. Vključitev takih elementov zahteva od učitelja veliko ustvarjalnosti, razmišljanja o tem, kako organizirati potek dela, predvsem pa o ciljih kot izhodišču. Natančno učno ciljno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela omogoča, da lahko vključimo predstavljene prijeme oz. prvine interkulturalne oz. multikulturalne vzgoje in razmislimo, kako uresničiti »predpisane« cilje ter kako dodati še kaj, kar bo pripomoglo k spoštovanju identitete posameznega učenca.

Sklepne misli

»Vzporedno seznanjanje z domačo in tujimi kulturami igra pomembno vlogo pri oblikovanju in širjenju nacionalne kulture in pri razumevanju procesov evropske integracije, migracij, političnih sprememb itd.

Znaten del potrebne snovi priskrbijo (poleg uravnoteženega učnega programa zgodovine in geografije) antropološke in etnografske raziskave, ki opozarjajo

na velike razlike v vsakdanjem življenju, telesnih navadah, zadovoljevanja osnovnih potreb, oblačenju, družabnosti in tekmovalnosti, spolnem vedenju itd. Take medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in relativiranju ter rahljanju etnocentrizma, vključno z evrocentrizmom, pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije« (Krek 1995: 19–20).

Na seznam področij, s katerih je mogoče črpati primerno snov, bi lahko dodali še izsledke materialno-duhovne kulture, ki jih predstavlja široka paleta umetniških produktov, zvrsti in panog, in sicer ob upoštevanju različnih vidikov, od tehnološkega prek teoretskega do umetnostno-zgodovinskega, sociološkega in filozofskega, če navedemo le nekatere vidike umetniške produkcije vsake kulture. Žal pa likovna vzgoja oz. likovna umetnost kot predmet, ki lahko priskrbi specifične vsebine za medkulturne primerjave, ni omenjena. Prav tako ne druge zvrsti umetnosti.

Šolsko okolje je vsekakor najbolj primerno za razvoj primernih strategij, in sicer z vidika različnih vzgojno-izobraževalnih predmetov oz. področij. Šola, ki se razvija na podlagi kritične interkulturalne zasnove, kar pomeni, da se vse informacije in dejstva predstavi iz različnih zornih kotov, jih kritično primerja, vrednoti ideje in spoznanja, sodeluje pri oblikovanju družbenih odnosov, ki temeljijo predvsem na medsebojnem spoznavanju, kar je podlaga za spoštovanje individualnih razlik in eden od pomembnih »spremljevalcev likovne vzgoje«.

Literatura

1. Araeen, R. (1996): New Internacionalism or the Multiculturalism of Bantustans. V: Dawtrey, L. et al. (ur.) *Critical Studies & Modern Art*: 60–65. New Haven & London: Yale University Press.
2. Brislin, R. (2000): *Understanding Culture´s Influence on Behavior*. New York, Toronto, London: Harcourt College Publishers.
3. Castro Gómez, S. (2005): *La Postcolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
4. Corral Morales, J. (1999): Marco teórico y propuesta de unidad didáctica para la educación intercultural desde el área de educación plástica y visual. *Arte, Individuo y Sociedad 11*: 127–146. Madrid: Servicio de publicaciones Universidad Complutense.
5. Gantjes, G. (1999): Mapping difference. V: King, C. (ur.). *View of Difference: Different View of Art*: 25–39. London: Yale University Press.
6. King, C., Perry, G. (1999): Exploring difference. V: King, C. (ur.): *View of Difference: Different View of Art*: 7–21. London: Yale University Press.
7. Krek, J. (ur.) (1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. Ljubljana: MSŠ.

8. Maharat, S. (2001): »Perfidious Fidelity« The Untranslatability of the Other. V: Campbell, S., Tawadros, G. (ur.): *Modernity and Difference*. London: Institute of International Visual Arts.

9. Mason, R. (1996): Beyond Tokenism: Towards criteria for evaluating the quality of multicultural art curricula. V: Dawtrey, L. et al. (ur.): *Critical Studies & Modern Art*: 66–70. New Haven & London: Yale University Press.

10. Meecham, P. (1996): What´s in a national curriculum?. V: Dawtrey, L. et al. (ur.): *Critical Studies & Modern Art*: 71–75. New Haven & London: Yale University Press.

11. Moore, A. (1996): »Bad at art«: issues of culture and culturism. V: Dawtrey, L. et al. (ur.): *Critical Studies & Modern Art*: 98–105. New Haven & London: Yale University Press.

12. Rohini, M., Tawadros, G. (1996): (Mis)representations: the curator, the gallery and the art work. V: Dawtrey, L. et al. (ur.): *Critical Studies & Modern Art*: 113–121. New Haven & London: Yale University Press.

13. Smith, R. A. (1995): *Excellence II – The Continuing Quest in Art Education*. Reston, Virginia: National Art Education Asssociation.

14. Spivak, G. C. (1993): *Outside in the Teaching Machine.* New York: Routledge.

15. Varkalis, A. (1992): Bilingual and bicultural approaches to art and design. *International Journal of Art and Design Education* 11, 167–185.

Polona Tratnik

Zapiski o sodobni umetnosti: pomen kritične refleksije znotraj umetniških praks

POVZETEK

V prispevku avtorica obravnava odporniška prizadevanja v sodobni umetnosti in kulturi. Današnji kritični projekti v kulturi izvirajo iz zapuščine umetniških zgodovinskih avantgard, a nastajajo znotraj sedanjih globalnih razmer in imajo značilno sodobne poteze. Sodobne kritične prakse razkrivajo hrup v informacijskih sistemih in tudi same izvajajo hrup. V skladu z matematično teorijo komunikacije hrup prinaša napake, negotovost, izgube in nezmožnost v sistem in se ga ne da prezreti. Odporništvo v umetnosti in kulturi danes sledi logiki informacijske družbe in tako na dva načina zastavlja svoj glas: po eni strani je lahko v miceliju vsak prejemnik potencialni oddajnik oz. vsak uporabnik potencialni distributer, po drugi strani pa v bolj radikalnih pristopih kulturni aktivisti poskušajo prevzeti (zasesti) oddajniške položaje. Kulturni aktivisti si prizadevajo držati informacijo oz. ustvariti matrico, znotraj katere lahko upravljajo z informacijami. Kritična in odporniška umetnost je polje boja, kjer so dominantni diskurzi in njihovi načini kodifikacije razkrivani, preizpraševani in kritizirani. S tem umetnost ponuja drugačne poglede, preoblikuje obstoječe vrednote, pomene in kodifikacije, jih deformira oz. se lahko vede celo kot neke vrste virus. Kot motnja v sistemu je takšno delovanje pomembno za vzpostavljanje kritične zavesti v širši javnosti.

KLJUČNE BESEDE: sodobna umetnost, kritična umetnost, odporništvo, aktivizem, informatizacija, kodifikacija

ABSTRACT

The paper discusses resistance endeavours in contemporary art and culture. Nowadays critical projects in culture originate in the legacy of the artistic historical avant-gardes however they are springing up within the present global conditions and they have significant contemporary features. Contemporary critical practices detect noise in informational systems and they as well perform noise on their own. According to mathematical theory of communication noise brings mistakes, uncertainty, loses and incapability into the system and cannot be ignored. Resistance in art and culture today follows the logic of information society and thus asserts the voice in two manners: on one hand in the mycelium each receiver could be a potential broadcaster or each user a potential distributor, on the other hand in more radical approaches the cultural activists try to take over (to occupy) the broadcasting

positions. Cultural activists aim to hold the information, to establish a matrix, within which they manipulate information. Critical and resistant art is a field of struggle, where dominant discourses and their modes of codification are revealed, questioned and criticized. In such a manner art offers different views, transforms the existing values, meanings and codifications, deforms them or can even act as a kind of a virus. As a disturbance in a system such acting is important for establishing critical consciousness in wider public.

KEY WORDS: contemporary art, critical art, resistance, activism, informatization, codification

---

Uvod: sodobne taktike odporništva

Če lahko avantgarde 20. stoletja razumemo kot del modernega emancipatoričnega načrta, pa danes teleološka različica modernosti (kot so jo Marx in drugi levoheglovci prevzeli od Hegla) ne ustreza več sodobnemu svetu in vednosti; levoheglovski klici po popolni spremembi, ki bi prinesla očiščujoče rezultate, so danes razumljeni kot utopični. Vseeno se lahko vprašamo, ali v sodobni kulturi obstajajo kakšne modernim oz. romantičnim avantgardam podobne težnje? Kakšne vrste je sodobno kritično odporništvo v kulturnih oz. umetniških praksah in kakšna je njegova funkcija?

Umetniške in kulturne prakse, ki vsebujejo kritično odporništvo, danes sledijo logiki informacijske družbe in tako svoj glas uveljavljajo na dva načina: po eni strani je lahko v miceliju vsak uporabnik potencialni oddajnik oz. vsak uporabnih potencialni distributer, po drugi strani pa v bolj radikalnih pristopih kulturni aktivisti poskušajo prevzeti (zasesti) oddajniške položaje. Kulturni aktivizem si prizadeva zadržati informacijo, zato se ustvari matrica, znotraj katere se da manipulirati z informacijami.

Kot opaža več sodobnih mislecev, med njimi tudi Antonio Negri in Micheal Hardt, je moč v postmoderni dobi značilno razpršena, polje moči je nomadsko, decentralizirano in deteritorializirano (Negri in Hardt 2000). Zato morajo biti tudi taktike odporništva nove vrste. Umetniški kolektiv NSK je, denimo, ustanovil NSK-državo, katere državljan lahko postanemo in dobimo potni list. Sodobni kritični projekti in odporniške prakse izvirajo iz zapuščine umetniških zgodovinskih avantgard, kot jih definira Peter Bürger (Bürger 1974), in črpajo iz kritične teorije družbe. Pogosto uporabljajo takšne strategije, da z njimi izzovejo šok ali povzročijo škandal. Obenem te prakse

ustrezajo družbenemu in kulturnemu stanju našega časa, ko je informacija postala eden od privilegiranih konceptov.

Kritično odporništvo danes odkriva hrup v informacijskih sistemih in obenem sámo proizvaja hrup. Hrup (kot ga je definirala matematična teorija komunikacije: 1948: C. E. Shannon, oče kiber-dobe) v sistem vnaša napake, negotovost, izgube in nezmožnost. Glede na informacijsko teorijo je hrup vsaj tako močan kot sam signal ali pa še močnejši in ne more biti prezrt.

Kritični odporniški in aktivistični pristopi v današnji kulturi so pomembni, ker stimulirajo kritično misel v globalni javnosti. S kritično dekonstrukcijo premis sodobne družbe lahko razumevamo, kako deluje proizvodnja hegemonskih signalov in hrupa.

Na podoben način vidi Noam Chomsky vlogo intelektualcev – zanj so ti tisti, ki razkrivajo laži vlad, analizirajo dejanja glede na njihove vzroke in motive ter lahko celo pokažejo na prikrite intence. Moč, ki jo imajo, izvira iz politične moči, pristopa do informacij in svobode govora; odgovornost intelektualcev je v govorjenju resnice in razkrivanju laži (Chomsky 1997: 9–10).

Kulturno polje in njegova avtonomija

V polje umetnosti od 60. let 20. stoletja naprej vse bolj očitno vdira družbeno v vse širšem smislu, pa tudi umetnost se vse bolj trudi delovati v širše družbenem in ne le umetniškem okolju. Sodobna umetnost ni več vezana na zaprti krog sveta umetnosti, temveč raje sodi v polje kulture, umetnik pa je postal kulturni delavec. Obenem je postalo povsem običajno, če njegovo delovanje poleg ustvarjanja vključuje še številne druge prakse in če je njegovo »umetniško ustvarjanje« postalo podobno delovanju katere koli druge sodobne pravne osebe. Kot opazi Pierre Bourdieu, obstajajo »vsevrstne strukturalne in funkcionalne homologije med družbenih poljem kot celoto, ali političnim poljem, literarnim poljem, ki, prav tako kot ostali, ima svoje dominirajoče in dominirane, svoje konzervativce in avantgardo, svoje subverzivne boje in mehanizme reprodukcije, dejstvo ostaja, da ima znotraj sebe vsak od teh fenomenov povsem specifično obliko.« (Bourdieu 2005: 11–12) Kot politično polje ali katero koli drugo polje je tudi kulturno polje energetsko polje oz. polje sil, »ki si prizadeva spremeniti oz. ohraniti uveljavljene relacijske sile: vsak agent nastopa s silo (kapitalom), ki jo je dosegel prek preteklih bojev.« (Ibid.: 13) A četudi ima kulturno polje svojo določeno avtonomijo in intelektualci zasedajo posebno mesto znotraj dominantnega razreda, vendar »[p]olja kulturne produkcije zasedajo dominirano pozicijo v polju moči,« zato so »umetniki in pisatelji ali bolj

splošno, intelektualci, /…/ dominirana frakcija dominantnega razreda.« (Ibid.: 15)

Sodobne umetniške prakse so tudi družbeno-kulturne prakse, pri čemer je vprašanje »umetniškosti« pravzaprav postalo irelevantno. A hkrati je še pomembno opozoriti, da je umetnost v sodobni družbi vendarle še razmeroma odprto mesto (v primerjavi z drugimi polji), ki dopušča tudi izvajanje bolj radikalnih pristopov. Ti so običajno tolerirani ravno zato, ker so razumljeni kot umetniške prakse. Obenem pa prav ta svoboda tiša oz. potiska radikalni glas vstran, v polje umetniške avtonomije (kot v družbeno ločeno polje), ki je razumljeno kot družbeno nadzorovana deviacijska sfera (kot neke vrste »živalski vrt«). Iz tega razloga prihaja do segregacije praks, ki se pojavljajo kot umetniške – vsak glas iz te sfere je vnaprej obsojen na minimalno relevantnost in resnost. Nekateri poskusi zato poskušajo preseči vsakršno omejevanje in nadzor (zato so lahko tudi družbeno kriminalizirani, njihovi avtorji pa se skrivajo z nomadstvom, dvoumnimi predstavitvami, identitetami itd.).

Umetnost kot politični projekt: avantgarde in boljši danes

Levoheglovski filozofi so s svojo kritično filozofijo stimulirali tendenco k spremembi (Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer, Karl Marx). Koncept avantgard izvira iz vojaške rabe in v politiki ter kulturi spodbuja k naprednim in radikalnim pristopom. V revolucionarno misel se vpelje v 19. stoletju in je značilno moderni koncept. Avantgardo lahko razumemo kot radikalnejšo različico modernosti (Calinescu 1987). Tako modernost kot avantgarda sta vezani na časovnost in na odklanjanje od tradicije – le da modernost želi živeti s časom (in pri tem ne povsem zanikati preteklosti), avantgarda pa je usmerjena naprej, k boljšemu jutri (in pri tem navadno zahteva popolno sesutje preteklosti). Pri tem moramo poudariti, da si avantgarde ne moremo zamisliti brez napredovanja k določenemu cilju oz. brez gibanja, ki temelji na nekem kriteriju (brez koncepta telosa). Avantgarda je pri tem v ospredju takšnega gibanja, zato ima smisel le, če se umetnost giblje v določeno smer. V trenutku, ko sprejmemo takšno pojmovanje, potrjujemo teleološko razumevanje umetnosti in zgodovine nasploh (Tratnik 2009).

Nicolas Bourriaud verjame, da lahko avantgarde 20. stoletja (od dadaizma do situacionistične internacionale) razumemo kot nadaljevalke modernega projekta spreminjanja (kulture, miselnosti, življenjskih razmer posameznika in družbe) (Bourriaud 2007: 16). Po njegovem prepričanju danes »umetniška dela ne ciljajo več na oblikovanje imaginarnih ali utopičnih stvarnosti, ampak poskušajo vzpostaviti načine obstoja ali modele delovanja znotraj obstoječe

stvarnosti« (Ibid.: 17). Povedano drugače: namesto tega, da svet poskušamo zgraditi v skladu z vnaprejšnjo zamislijo zgodovinskega razvoja, se je treba naučiti, kako ga bolje naseliti (Ibid.: 16–17). Ob tem pa Bourriaud verjame, da ni nič bolj absurdnega kot trditev, da sodobna umetnost ne razgrinja nikakršnega kulturnega ali političnega načrta ali da njeni subverzivni vidiki ne temeljijo na nikakršnih teoretskih tleh (Ibid.: 17).

Hibridizacija in transdisciplinarnost

Če se sodobna umetnost po eni strani postavlja v nasprotje z modernistično umetnostjo, pa po drugi strani nadaljuje s tistim iz modernizma, kar je prihajalo z radikalnimi pristopi v sklopu avantgardnih gibanj – še zlasti mislim na tiste prispevke, ki so umetniške prakse tako spontano povezovali s tehnologijo in znanostjo, in pa tiste, ki so si prizadevali za družbeno kritiko na neposredne načine – v smislu preseganja umetniške avtonomnosti. A glede na prakse z začetka 20. stoletja so današnji pristopi mnogo bolj sistematični in organizirani. Logika projektnega dela je danes značilna tako za podjetja v gospodarstvu kot za umetniške kolektive ali posameznike, raziskovalni pristop pa tako za znanstvene kot za umetniške projekte. Na kratko rečeno: narava sodobne umetnosti je temeljno vezana na karakteristike sodobne kulture in družbe. Ni brez pomena še poudariti, da danes posameznik uporablja in je odvisen od specifičnih komunikacijskih sredstev, pri čemer pa ne gre le za to, da uporabljamo internet in druge komunikacijsko-informacijske sisteme, v katerih v veliki meri delujemo interaktivno, ampak da tudi veliko potujemo, hitro menjamo kulture in svetove, jemljemo elemente od tu in tam ter jih mešamo, zaradi česar bi lahko rekli, da smo kulturni hibridi.[1]

Principi hibridizacije so značilni že v umetniškem postmodernizmu, ko se mediji začnejo mešati in prihaja do t. i. nomadstva skozi zgodovino umetnosti. Vendar pa so principi montaže, kolaža in asamblaža kot oblike hibridizacije v umetnosti prisotni že v umetniških zgodovinskih avantgardah, le da je v nedavnih teoretskih spisih o sodobni umetnosti princip hibridizacije močno poudarjen. To je usklajeno tudi s težnjami v ekonomskih in družbenih strukturah postmoderne družbe. Eden izmed kritikov sodobne umetnosti, Julian Stallabrass, opaža poveličevanje »prednosti mešanja kultur in hibridizacije« v svetu umetnosti, za katerega pa sam verjame, da pravzaprav

[1] To je lepo opisal Wolfgang Welsch. Po njegovem opažanju so se sodobne kulture tako močno spremenile, da je zato sam vpeljal povsem nov koncept kulture, namreč koncept transkulturnosti. Sodobne kulture namreč »nimajo več vsiljene oblike homogenosti in ločenosti, temveč so zaznamovane z mešanjem in prežemanjem.« (Welsch 2001: 67)

predstavlja politično liberalno stran govorjenja o globalizaciji, lomljenju kulturnih meja, ki naj bi spremljalo domnevno lomljenje meja in posledično veličastnega prepleta kulturnih vplivov, dejansko pa zrcali splošno vizijo tega pristopa – sanje o globalnem kapitalu (Stallabrass 2007: 18).

Eden od principov današnje umetnosti je tudi interdisciplinarnost ali transdisciplinarnost. Sodobni umetnik mora biti pripravljen naučiti se katerih koli veščin ter uporabe katerih koli metod in orodij, ki jih potrebuje za projekt oz. v diskurzu, v katerega vstopa oz. ga razvija. V primeru, da so diskurz in tehnike zelo sofisticirani in bi bilo nesmiselno, da bi posamični umetnik naredil vse in bi bil sposoben realizirati vse kot profesionalec, umetniških projekt raje vključuje različne profesionalce z različnih polj – npr. naravoslovne znanstvenike. Če pa projekt dejansko sočasno izpolnjuje umetniške, humanistične in naravoslovno-tehnične cilje, torej že v osnovi ni zasnovan kot umetniški, temveč kot transdisciplinarni projekt (tako npr. pri praksi Polone Tratnik in Marka Peljhana). Delovni pogoji in prostori so zato lahko prilagojeni oz. so uporabljana tudi neumetniška okolja: umetnik tako lahko deluje v laboratoriju (bioumetniki sodelujejo z naravoslovnimi znanstveniki, delujejo na raziskovalnem projektu kot znanstveniki, v laboratorijih kot tehniki, pri čemer uporabljajo znanstvena orodja in tehnike) (Tratnik 2008) ali izvede performans v letalu (kot je npr. to storil Dragan Živadinov v projektu *Noordung Zero Gravity*). Umetnik lahko razvije inovativne avtonomne prostore/raziskovalni laboratorij/bivalni prostor/umetniško instalacijo (kot je to izvedeno s projektom *Macrolab*[2] Marka Peljhana). Na ta način umetniške prakse vstopajo v dejanske znanstvene, družbene, antropološke, filozofske oz. kulturne diskurze in tako postajajo aktivni kritični udeleženci v njih.

Decentralizacija, nomadstvo in odporniške strategije

Polja družbenega sveta so dokaj avtonomna, vendar pa se tudi prepletajo. Moč se danes tukaj in tam artikulira v kratkotrajne, komaj prepoznavne oblike, v osnovi pa je značilno razpršena in nomadska. Zato je tudi težko

[2] Projekt *Macrolab* se je pričel leta 1997 z namenom ustanovitve neodvisnega in samozadostnega raziskovalnega sistema v izolaciji. Osredotoča se na telekomunikacije, klimatske spremembe in migracijske vzorce. Na družbenem nivoju *Macrolab* zagotavlja življenjsko in delovno okolje za skupino raziskovalcev – članov posadke. (<http://makrolab.ljudmila.org/> 19. 05. 2009, Arns 2006) Peljhan v svojem delu kaže kontinuiran interes za nevidni signalni teritorij, ki ga politična, vojaška in ekonomska moč po eni strani izrabljajo za lastno komunikacijo in strateško načrtovanje, po drugi strani pa je ta moč razvila »velikanske nadzorne sisteme, ki spremljajo in nadzorujejo komunikacijske kanale ter tako prihajajo do ključnih informacij, ki jih potem porabijo pri razvoju strategij.« (Zabel 2002: 30)

napasti določene vidne in trdne centre, kjer bi bila moč centralizirana in koncentrirana, in ki bi obstajali v svoji polnosti in integriteti. Iz te perspektive je danes pravzaprav nemogoče težiti k revolucionarnim ciljem, ki bi prinesli odrešujoče očiščujoče rezultate.

Obrat od modernosti k postmodernosti bi lahko razumeli tudi kot premik od industrializacije k informatizaciji – ta pa je obenem zaznamovan s premikom od fordizma k postfordizmu, ki kaže na premik od proizvodnje k potrošnji oz. recepciji. Pri tem lahko v sodobni kulturi opazimo močno spremljevalno težnjo, in sicer k interaktivnosti oz. diskurzivnosti. Sodobne umetniške prakse dejansko niso zavezane k proizvajanju artefaktov (zato tudi ni več primerno govoriti o »umetniškem delu kot o estetskem objektu«). Sodobno umetniško »delo« je prej »odprto delo«, ki je odprto strukturirano – podobno je to razložil Umberto Eco na začetku 60. let prejšnjega stoletja (Eco 1962, 1989) –, a s še močnejšo težnjo, da bi bilo »delo v procesu« oz. »delo v razvoju« oblika diskurza ali eksperiment. Prej kot predvidevanje rezultatov in popolni nadzor je tukaj pomemben princip eksperimentalnosti, kjer moramo računati z določeno stopnjo nepredvidljivosti. Lahko bi rekli, da so te značilnosti povezave s sodobno zavestjo, da ni absolutne poti do resnice in ni univerzalne vednosti, temveč smo prej v sferi neskončnega razmotavanja in prepletanja horizontov interpretacije oz. razumevanja, kot je to ugotavljal Hans-Georg Gadamer (Gadamer 1960).

V demokratičnih načinih komunikacije oz. v modelu micelija je »opazovalec« preobražen iz pasivnega sprejemnika v aktivnega »uporabnika« »aplikacije«. V tem primeru projekt uporablja demokratično metodo – uporabnik so-ustvarja nastajajoče pomene. Če bi bila umetniška kritika izvedena z uporabo tega modela, bi proizvedla nekakšno referendumsko obliko. Še vedno pa takšna praksa upravlja z informacijo, za katero je ustvarila matrico, ki omejuje diskurz. Kritiko referendumskega načina in dejstvo matrice je lepo predstavil Davide Grassi s projektom *DemoKino*.[3]

Kritično odporništvo v umetnosti in kulturi pa je v nekaterih primerih tudi bolj radikalno oz. družbeno ali politično angažirano – informacije so lahko tudi bolj neposredno upravljane. V primeru oligopolističnega modela komunikacije (značilnega za oddajniške sisteme) obstajajo določeni centri za distribucijo informacij, ki so neke vrste centri moči. Na ta način aktivisti izvajajo parazitizem, uzurpacijo in subverzijo dominantnih sistemov in

[3] Tu obiskovalci predstave, ki mimogrede postanejo glasovalci na referendumu o splavu, evtanaziji in podobnih velikih vprašanjih, o katerih razmišljajo skupaj z igralcem, ki se giba v lastnem stanovanju, na koncu glasovanja izvedo, da njihov glas ni vplival na izid glasovanja.

povezanih ideologij. Kritične odporniške prakse preizprašujejo in manipulirajo s simbolno, politično oz. drugimi vrstami družbene moči.[4]

Kritiške, odporniške in politične strategije so v sodobni umetnosti velikega pomena. Igor Zabel v eseju »Sodobna umetnost in institucionalni sistem« našteje nekaj takšnih strategij, ki so lahko uporabljene v umetnosti, te pa so: 1. razkrivanje spregledanih in skrivnih mehanizmov, ki jih moč uporablja za družbeni nadzor in disciplineiranje, 2. odkrivanje alternativnih rab obstoječih mehanizmov in tehnologij, 3. iskanje in razvijanje alternativnih modelov ekonomskega, socialnega in političnega ravnanja ter 4. iskanje možnosti za paralelne (včasih le začasne) skupnosti oz. družbene skupine (Zabel 2006: 191–192). Isti avtor poudari dva ključna koncepta odporniških strategij: avtonomijo (v smislu »začasnih avtonomnih con«, kot jih razlaga Hakim Bay) in invencijo. V avtonomiji se ustvarijo vzporedni prostori, mehanizmi in skupine, ki se lahko izmaknejo vladajočim družbenim sistemom, v invenciji pa umetnost bodisi najde ali izumlja nove pripomočke ali rabe, ki táko avtonomijo omogočajo. Primer takšne umetniške prakse je delo Marka

[4] Če le omenim nekaj primerov. Luther Blissett si prizadeva za sabotažo centrov medijskega nadzora in moči z akcijami kulturne gverile, s katerimi povzroča paniko v raznovrstnih medijih. Brian Springer opozarja na možnost elektronskega upornštva in gverilske akcije z uporabo satelitske tehnologije – s standardnim potrošniškim satelitskim TV sistemom izkorišča možnost vključitve v odprte TV kanale in prestreza surov, še neobdelan videomaterial. Etoy je umetniški kolektiv, ki razkriva možnosti manipuliranja mednarodnega podatkovnega omrežja. ®™mark izvaja sabotažo korporativnih izdelkov – tako so posegli v računalniško videoigro in vanjo vnesli homerotične vsebine ter zamenjevali glas igračam. Skupina Monochrom opozarja na poseganje v zasebnost posameznika z globalnim obveščevalnim sistemom, mrežo kamer CCTV (Closed Circuit TV) v mestnih središčih in nakupovalnih centrih in elektronskimi sistemi, s katerimi podjetja vse bolj izvajajo preverjanje in nadzorovanje zaposlenih. (glej tudi še: <http://www.worldofart.org/0001/tekst_tecajnice.htm> 19. 05. 2009). Lep primer medijskega aktivizma je tudi projekt Saša Sedlačka *Infokalipsa zdaj!* (2007), ki predstavlja iniciativo za ustanovitev avtonomne medijske cone na 700 MHz. Sedlaček predstavlja navodila za sestavno enostavnega in poceni mobilnega TV oddajnika, prek katerega je mogoče oddajanje poljubnih vsebin – še zlasti bo ta možnost prišla v poštev leta 2012, ko naj bi Slovenija povsem prešla od analognih na digitalne frekvence. Analogni frekvenčni spekter naj bi bil razprodan na dražbi, čeprav gre pravzaprav za javno dobrino. *Infokalipsa zdaj!* je tako iniciativa za civilno oziroma neodvisno delovanje na lokalnem komunikacijskem omrežju, ki na polju medijskih informacij lahko obeta vdor vsebin, ki jih ne obvladujejo in posredujejo velike (komercialne) korporacije. V marsičem je temu soroden tudi projekt *Insular Technologies*, ki ga koordinira Marko Peljhan in ki predstavlja iniciativo za svetovno visokofrekvenčno radijsko oziroma internetno omrežje. Umetniške prakse so lahko aktivistične tudi z načini infiltracije v umetniški sistem, s čimer manipulirajo z razmerji moči znotraj umetniškega oziroma kulturnega polja, pri čemer npr. z namernimi sabotažami preizprašujejo uveljavljene umetnostne norme in kanone ter jih prilagajajo novi komunikacijsko-informacijski realnosti. Takšen primer je praksa skupine 0100101110101101.org, ki ima celo dvoumno identiteto. Naslanja se na možnosti spletne manipulacije, da prikaže protislovja vsakdanjih kulturnih sistemov (zlasti glede pojmov izvirnosti in avtorstva).

Peljhana, ki svoje delo opiše kot »strategije minimalnega odpora«, s čimer poudarja, da je odporniška umetnost, četudi velikopotezna, le majhna točka odpora v primerjavi z velikanskimi sistemi ekonomske, vojaške in politične moči (Ibid.: 191). Umetnost ima zmožnost, da razkrije skrita razmerja moči in nadzorne mehanizme družbene dominacije, prav tako pa lahko pokaže tudi možne alternative tem odnosom in modelom.

V eseju »Nomadska moč in kulturno odporništvo« umetniški kolektiv Critical Art Enseble (CAE) pokaže, kako se je moč od strukturirane, prisotne in centralizirane oblike začela razpuščati v moč, ki je zdaj odsotna, nevidna in decentralizirana; kar je bilo nekdaj odporništvo, je zdaj dominacija in obratno. CAE govorijo tudi o vektorjih svetovne moči, ki se je zdaj potegnila v virtualnost. Za CAE pa obdržati se na površini ne pomeni nujno strinjati se in sodelovati. Politični in kulturi aktivisti so v nerodnem položaju, kljub temu pa še vedno lahko proizvajajo motnje (CAE 1999: 6). Tudi za CAE so nekdanje strategije subverzije oz. skritih napadov vprašljive, kajti vedeti, kaj se subvertira, pomeni, da predpostavljamo, da so sile pritiska nespremenljive in da jih lahko definiramo in eliminiramo (Ibid.: 6). Danes moč prilagaja subverzivne strategije. Fredric Jameson je v 80. letih prejšnjega stoletja opažal, »da se je estetska produkcija integrirala v splošno produkcijo potrošnih dobrin: vse bolj bistveno strukturalno funkcijo in odnos do estetske inovacije ter eksperimentiranja zdaj določa divja ekonomska nuja proizvajanja novih valov navidez vedno novega blaga (od oblačil do letal) ob vse hitrejšem obračanju kapitala« (Jameson 2001: 11). A kot verjame CAE, gredo odlike tistim, ki se upirajo. Obenem verjamejo, da subverzivno dejanje oz. proizvod le ni tako hitro prilagojen, kot je to narekovano s strani buržoazne estetike učinkovitosti (CAE 1999: 7). Sodobna družba je posebna zaradi svoje nomadske moči, opažajo. Polje moči je razpršeno, nima lokacije in trdne točne fiksacije in se prestavlja kot spektakel. Opazimo lahko premik od arhaičnega prostora do elektronske mreže. Čeprav tehnologija povezuje razpršeno polje moči in mašinerijo vida, ki sta oba del globalnega imperija, je polje moči zdaj značilno nomadsko – v takšnem panoptičnem prostoru-zaporu (z referiranjem na Michela Foucaulta – Foucault 1987) lokacije odporništva ni treba nujno definirati, kajti moč nomadov je največja tedaj, ko jim ni treba zavzeti obrambnega položaja (CAE 1999: 10–11).

Za elite je pomembno, da ostajajo nevidne, kot je že v 50. letih 20. stoletja opazil C. Wright Mills (Mills 2000). Sodobna elita se je premestila od centraliziranih urbanih območij v decentralizirane in deteritorializirane kiber-prostore. CAE se sprašuje, kako je možno kritično oceniti subjekt, ki ga ne moremo locirati, proučiti in celo ne videti. Revolucionarni pozivi (npr. situacionistični) so mrtva strategija, ker zahtevajo nepraktično enotnost, in zgodovinski poskusi zavzetja lastnine z okupacijo so se izkazali s slabimi

izidi. V postmodernih časih nomadske moči so arhitekturni spomeniki moči prazna in varna mesta, ki lahko le razkrivajo sledove moči. Možno je zasesti te prostore (bunkerje), a v najboljšem primeru bo takšna okupacija le motnja, ki se jo da z medijsko manipulacijo vedno narediti nevidno (CAE 1999: 18).

Hekati: aktivistični pristopi

Hekerska kultura je postmoderni moment, ki definira dobo, v kateri se proizvodnja spreminja iz stabilnega, materialnega, fizičnega sistema v bolj fluidni, hiter sistem proizvodnje vednosti (Thomas 2002), in pomeni računalniško podzemlje. Popularni stereotipi izražajo javne strahove pred informacijsko dobo. Hekerji so tudi kriminalizirani. Če so protestantske vrednote denar, delo, optimalnost, fleksibilnost, stabilnost in odgovornost do rezultatov, hekerji predstavljajo alternativni duh informatizacije – prakticirajo protietiko dominantni: prizadevajo si za družbeno odprtost in popolno svobodo govora. Pekka Himanen poudarja njihovo »netiko« (angl. nethic), ki jo definirata dve vrednoti, delovanje in skrb. »Delovanje v tem kontekstu vključuje popolno svobodo izražanja v dejanju, zasebnost pri varovanju ustvarjanja individualnega življenjskega stila in zavrnitev pasivnega sprejemanja v prid aktivnega sledenja lastnim strastem. *Skrb* tukaj pomeni skrb za druge kot cilj na sebi in željo po tem, da se mrežno družbo osvobodi preživetvene mentalitete, ki tako zlahka izhaja iz njene logike« (Himanen 2001: 140–141). Heker, ki živi v skladu s hekersko etiko – delo, denar in »netika« – po mnenju Himanena uživa visok ugled družbe; ko pa se izkaže še s kreativnostjo, postane pravi heroj (Ibid.: 141). A kljub temu hekerska etika ni obvezna za vse hekerje, saj ti ne tvorijo kolektiva.

V širši javnosti so hekerji sinonim za tiste, ki si prizadevajo za prosto razpoložljivost spletnih informacij in znanj, ki na njih temeljijo. V realnosti 21. stoletja bodo morala biti vprašanja družbene moči, družbene organizacije, (intelektualne) lastnine, državnih in političnih antagonizmov ter odporništva redefinirana, meni Janez Strehovec (Strehovec 2008: 244). Z novimi tehnologijami, ki omogočajo globalno komunikacijo in dejavnost v realnem času, se pojavljajo nove oblike dominacije, hegemonije in segregacije ter tudi odporništva (Ibid.: 241–242). Med temi praksami, ki temeljijo na drugačnih oblikah samoorganizacije, imajo hekerji pomembno vlogo. Prizadevajo si za prost dostop do informacij, prodirajo skozi požarne zidove multinacionalnih in nacionalnih institucij, pri čemer jih zanimajo same kodifikacije (Ibid.: 243, Thomas 2002: 67).

Zgodnji hekerji so pripadali podzemlju in so verjeli v prost dostop do informacij, a hekerji v 90. letih prejšnjega stoletja se že srečajo s svetom, ki je

prenatrpan s poblagovljenimi informacijami – zdaj dobi njihova aktivnost tudi kulturni in aktivistični značaj. Hekerji sami sebe razumejo kot avantgardo, pišejo manifeste, se sklicujejo na Marxa in komunistični manifest (npr. M. Wark, *Hacker Manifesto*, 2004); sprašujejo se o razrednem boju v današnjem času ter s tem povezano preobrazbo zasebne lastnine (Wark 2008: 23). Wark razmišlja tudi o vprašanju razrednega in proletarskega gibanja ter povezani preobrazbi zasebne lastnine v državni monopol. Njegov manifest se ukvarja z nematerialnim delom in proizvodi, ki so značilni za informacijsko družbo, kjer je nekdanja industrijska proizvodnja zamenjana s servisi z velikim poudarkom na intelektualnih inovacijah (Strehovec 2008: 246). Kot sta opazila Antonio Negri in Michael Hardt (podobno pa tudi Jeremy Rifkin, Paolo Virno idr.), se v zadnjih letih 20. stoletja pojavlja nematerialno delo, tj. delo, ki proizvaja nematerialne proizvode, kot so vednost, informacija, komunikacija, relacijski in čustveni odzivi (Negri, Hardt 2005: 112). Wark verjame, da zakoni, ki varujejo ustvarjalce intelektualnih storitev, dejansko varujejo predvsem interese korporativne lastnike intelektualne lastnine. Zato proizvajalce intelektualnih storitev imenuje kot razred izkoriščanih, tj. hekerski razred.

Warkov manifest nadaljuje tradicijo kritične družbene teorije, a si prizadeva tudi za aktivistično intervencijo, kar pomeni, da poskuša mobilizirati širši krog bralcev in jih spodbuditi k odpravljanju trenutnega stanja, kjer so izkoriščani tisti, ki delujejo ustvarjalno v svetu abstrakcij. Ta manifest ima tudi očitne avantgardne ambicije, podobne kot jih je spodbujal Benjamin, ki je verjel, da umetnost napade najtežje in najpomembneje »tam, kjer lahko mobilizira množice« (Benjamin 1998: 174). Sam izraz »hack« Wark razume široko, namreč kot sinonim za sodobne ustvarjalne in inovativne aktivnosti (posebno na področju družbenih e-storitev), vključuje tako programerska dela kot glasbenike in pisatelje, pa tudi inženirje, biologije in druge naravoslovne znanstvenike, ki so še posebej vključeni v dejanske družbeno-ekonomske odnose.

Kadar je moč povezana s spletom oz. kiber-svetom, morajo biti odporniške strategije ustrezno prilagojene takšnim tehnološkim bazam, pa tudi takšni posamezniki morajo imeti ustrezno hardversko in softversko znanje. Skupina Critical Art Ensemble (CAE) je bila ena od prvih, ki je razglasila elektronsko državljansko nepokorščino v odzivu na institucije e-imperija in kognitivnega kapitalizma. Tudi hektivizem kot združevanje umetniških aktivistov in hekerjev sledi takšnim izzivom in npr. napada serverje multinacionalnih korporacij (Strehovec 2008: 242–243).

Sklep: razkrivati mehanizme kodifikacije, prakticirati dekonstrukcijo in/oz. proizvajati motnje

Nekateri kritiki sodobne umetnosti verjamejo, da med samopodobo sodobne umetnosti in njeno dejansko funkcijo zija globok prepad, saj je umetnost upravljana in vključevana v novi svetovni red, na ta način pa služi interesom neoliberalne ekonomije. Tako Julian Stallabrass sodobno umetnost kot »območje svobode« vidi v tesni zvezi s svobodno trgovino; obe naj bi bili namreč »dejavnika, ki družno ustvarjata prevladujoč sistem in njegovo dopolnilo« (Stallabrass 2007: 13). Četudi kritike te vrste prinašajo marsikateri pomemben uvid v delovanje sodobnega umetniškega sistema, takšen pogled vendarle preveč posplošuje in s tem izkrivlja kritične in odporniške mehanizme, ki jih lahko zasledimo v nekaterih praksah sodobne umetnosti (kot npr. pri medijskem aktivizmu oz. pri rabi taktičnih medijev), v svoje nasprotje. Medijsko (umetniško) aktivistične skupine ali posamezniki se upirajo pasivni drži družbenih individuumov do aktualnih družbenih in političnih vprašanj. Z umetniškimi eksperimenti kritično reflektirajo uporabo tehnoloških inovacij, institucije politične, ekonomske, medijske oz. informacijske moči, družbeni nadzor in poseganje v zasebnost ipd. Po eni strani na derridajevski način iščejo razpoke v dominantnih tekstih, do katerih ne nazadnje nujno prihaja ob kompleksnih razmerjih in igrah moči v družbenem prostoru, in na ta način izvajajo dekonstrukcijo. Po drugi strani iz protislovij oz. disruptivnih sil,[5] ki jih najdejo v hegemonskih tekstih, razvijajo strategije opozicijskega branja,[6] ki vodijo k oblikovanju tistih pomenov, ki tvorijo strategije odpora do dominantnih diskurzov. Razvijajo torej kritične in odporniške strategije do obstoječih domnevno naravnih vzorcev in ideologij, ki pa so dejansko kulturno in zgodovinsko pogojeni (torej do t. i. »mitologij«, kot jih imenuje Roland Barthes, Barthes 1957) oz. do vsakdanjih oblik družbene in politične dominacije.

Pri tem so izjemnega pomena načini kodifikacije, ki pomenijo »oformiti in hkrati postaviti forme« (Bourdieu 2003: 131). Kodifikacija namreč »vpliva na to, da so stvari preproste, jasne, sporočljive« (Ibid.: 133) in je »tesno povezana

---

[5] Izraz si sposojam pri Johnu Fiskeju, ki piše o disruptivnih silah v televizijskem diskurzu, ki je konsturiran s številnim strategijami obvladovanja, ki pa vendar vsebuje številne disruptivne sile, ki so na voljo ustreznemu (opozicijskemu) bralcu. (Fiske 2004)

[6] Na področju kulturnih oziroma medijskih študijev je bil zelo upoštevan prispevek Stuarta Halla o odkodiranju televizijskega diskurza (tega je Hall pripravil na osnovi branja spisa Rolanda Barthesa o smrti avtorja), in sicer Hall piše o treh možnih branjih: 1. v skladu z dominantnim diskurzom (dominantno-hegemonsko branje), 2. pogajalsko branje (bralec razume konotirane pomene in sporočilo v glavnini sprejema, le v podrobnostih si izoblikuje lastna, nasprotna stališča) in 3. opozicijsko branje (bralec razume konotirano sporočilo, vendar ima v celoti drugačno stališče). (Hall 1993)

z disciplino in z normalizacijo praks« (Ibid.: 132). Uspešna kodifikacija je tako v tesni zvezi z vzpostavljanjem diskurzov kot dominantnih, povezana je z dominantnimi načini mišljenja, vrednostnimi sistemi in ideologijami. Kritična in odporniška kulturna dejavnost je tako mesto boja, kjer se preizprašujejo vladajoči diskurzi in njihovi načini kodifikacije, v katere umetnost zdaj aktivno posega: pokaže na njihovo logiko in mehanizme ter ponuja drugačne poglede nanje, jih transformira, deformira in nastopa celo kot neke vrste virus. Kot motnja v sistemu takšno delovanje spodbuja kritično ozaveščenost širše javnosti.

Literatura

1. Arns, I. (2006): Avantgarda v vzvratnem ogledalu: sprememba paradigem recepcije avantgarde v (nekdanji) Jugoslaviji in Rusiji od 80. let do danes. Ljubljana: Maska (Transformacije).
2. Barthes, R. (1957): Mythologies. Pariz: Seuil.
3. Benjamin, W. (1998): Umetnina v času, ko jo je mogoče tehnično reproducirati. V: *Izbrani spisi*: 145–176. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
4. Bourdieu, P. (2003): *Sociologija kot politika*. Ljubljana: Založba /*cf.
5. Bourdieu, P. (2005): The Intellectual Field: A World Apart. V: *Theory in Contemporary Art since 1985*: 11–18. MA, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing Ltd.
6. Bourriaud, N. (2007): *Relacijska estetika / Postprodukcija: kultura kot scenarij: kako umetnost reprogramira sodobni svet*. Ljubljana: Maska.
7. Bürger, P. (1974): *Theorie der Avantgarde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
8. Calinescu, M. (1987): *Five Faces of Modernity*. Duke University Press, Durham.
9. Chomsky, N. (1997): *Somrak demokracije*. Ljubljana: Studia humanitatis.
10. Critical Art Ensemble (1999): *Elektronska državljanska nepokorščina*. Ljubljana: Založba /*cf., Sorosov center za sodobne umetnosti (Žepna zbirka).
11. Eco, U. (1962): Umberto Eco, *Opera Aperta*. Milano: Bompiani.
12. Eco, U. (1989): *The Open Work*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
13. Fiske, J. (2004): Televizijska kultura: branja poročil, bralci poročil. V: Luthar, B., Zei, V., Hardt, H. (ur.): *Medijska kultura: kako brati medijske tekste*: 147–177. Ljubljana: Študentska založba.
14. Foucault, M. (1987): Surveiller et punir: naissance de la prison. Paris: Gallimard.
15. Gadamer, H.-G. (1960): Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Verlag.

16. Hall, S. (1993): Encoding, Decoding. V: During, S. (ur.): *The Cultural Studies Reader*: 507–517. New York: Routledge.

17. Himanen, P. (2001): *The Hacker Ethic. A Radical Approah to the Philosophy of Business*. New York, Toronto: Random House.

18. Jameson, F. (1992): *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. London, New York: Verso.

19. Jameson, F. (2001): *Postmodernizem*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo (zbirka Analecta).

20. Negri, A., Hardt, M. (2000): *Empire*. Harvard: Harvard University Press.

21. Negri, A., Hardt, M. (2005): *Multituda. Vojna in demokracija v času imperija*. Ljubljana: Študentska založba.

22. Mills W., C. (2000): *The Power of Elite*. New York: Oxford University Press.

23. Stallabrass, J. (2007): *Sodobna umetnost. Zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.

24. Strehovec, J. (2008): Hekati ali imeti, hekati in imeti; razredni antagonizem v času spletne ekonomije, izobraževanja in culture. V: Wark, M.: *Hekerski manifest*: 241–273. Ljubljana: Maska.

25. Thomas, D. (2002): *Hacker Culture.* Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

26. Tratnik, P. (2008): (Bio)umetnost in manipuliranje z živim. *Annales – Series historia et sociologia*, 18 (2): 207–216.

27. Tratnik, P. (2009): *Konec umetnosti: genealogija modernega diskurza: od Hegla k Dantu*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

28. Wark, M. (2008): *Hekerski manifest*. Ljubljana: Maska.

29. Welsch, W. (2001): Transculturality: the changing form of cultures today. *Filozofski vestnik*, 22 (2): 59–86.

30. Zabel, I. (2002): Gledališče upora Marka Peljhana. *Maska*, XVII (74–75).

31. Zabel, I. (2006): *Eseji I: o moderni in sodobni umetnosti*. Ljubljana: Založba /*cf.

32. *http://makrolab.ljudmila.org/* (19. 5. 2009)

33. *http://www.sasosedlacek.com/* (19. 5. 2009)

34. *http://www.worldofart.org/0001/tekst_tecajnice.htm* (19. 5. 2009)

2.
POGLAVJE

Enake možnosti spolov

V poglavju *Enake možnosti spolov* objavljamo šest tekstov avtoric in avtorja, ki iz različnih perspektiv tematizirajo vprašanje enakih možnosti spolov, kot temeljne človekove pravice in ene najpomembnejših vrednot sodobnih demokracij. Avtor in avtorice vprašanja enakosti spolov obravnavajo v različnih kontekstih: na področju izobraževanja, usklajevanja zasebnega/družinskega življenja in poklicne kariere ter v politiki.

V prvem tekstu z naslovom *Spolne neenakosti v izobraževanju* Metka Mencin Čeplak in Veronika Tašner izpostavljata trend hitrega porasta stopnje izobraženosti žensk v Sloveniji in dejstvo, da med spoloma še vedno obstajajo razlike v izbiri izobraževalnih področij in poklicev, predvsem pa v hierarhiji delovnih mest. Tekst Renate Šribar in Valerije Vendramin *Neformalne norme in konstrukcije spolov v šoli in medijih* predstavlja temeljna izhodišča za pojmovanje problematike spolov v procesu formalnega izobraževanja in v tem okviru tudi izobraževanja za medije ter opozarja na družbene odnose, ki učinkujejo na konstruiranje spolov v kontekstih izobraževanja in medijev. Rdeča nit teksta *Zagotavljanje enakih pravic moških in žensk* avtoric Milice Antić Gaber, Irene Selišnik in Sare Rožman je razvoj nekaterih državljanskih pravic žensk (političnih, socialnih in osebnih) skozi zgodovino. Tekst se sooča z nastalo situacijo položaja žensk v družbi, v kateri so normativni predpisi spolno nevtralni, zakonska diskriminacija po spolu prepovedana, diskriminatorne prakse pa kljub temu vztrajajo. Prispevek Paule Zupanc *Spolni subjekt v sodobnih govorih* se osredotoča na vprašanja, ki se nanašajo na spol in jezik predvsem pa na reprezentacije spolnih subjektov v sodobnih govorih. Avtorica opozori na dva diametralno nasprotna pristopa k umevanju slovničnega spola - funkcionalističen in referenčni. Prispevek *Problematika neenakomerne zastopanosti žensk in moških v poklicih vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji,* avtorice Sabine Žnidaršič Žagar tematizira pereč problem spolne segmentacije na trgu dela, ki je prisotna v poklicih na področju izobraževanja, zdravstvenega in socialnega varstva ter pri tem ugotavlja, da je stopnja feminizacije v omenjenih poklicih pri nas med najvišjimi v EU. *Geji in lezbijke v družinah in gejevske in lezbične družine: kaj ima šola s tem?,* Roman Kuhar in Ana M. Sobočan predstavljata izbrane rezultate dveh domačih raziskav, ki se dotikajo vsakdanjega življenja gejev in lezbijk. Ugotovitve obeh raziskav postavlja v kontekst državljanskih pravic in s tem povezanim konceptom seksualnega oziroma intimnega državljanstva. Avtorja ugotavljata, da heteronormativni kontekst družbe po eni strani otežuje razkritje istospolne identitete, ta pa je hkrati pogosto razumljena kot neresna, začasna in nesprejemljiva ali pa se od posameznikov pričakuje, da jo še naprej skrivajo. V primeru istospolnih družin pa se vzorec heteronormativnosti kaže v interpretacijah, ki družino definirajo zgolj skozi krvno sorodstvo.

Sklop enake možnosti spolov zaokroži tekst *Družbena delitev skrbstvenega dela: preizkusni kamen socialne pravičnosti in politik enakosti spolov,* avtoric Majde Hrženjak in Žive Humer. Avtorici artikulirata in kritično ovrednotita koncept domačega in skrbstvenega dela, status tega dela v družbi in nekatere socialne skrbstvene politike, ki vplivajo na delitev skrbstvenega dela med državo, trgom in družino.

Kratek prelet vsebine objavljenih tekstov kaže na pestrost tematik, pristopov in kontekstov v okviru katerih avtor in avtorice pretresajo stanje enakosti spolov v današnji družbi ter nam ponujajo nastavke za nadaljnje poglabljanje in razširjanje spoznanj na tem področju.

Milica Antić Gaber
Sara Rožman

Metka Mencin Čeplak, Veronika Tašner

Spolne neenakosti v izobraževanju

POVZETEK

Vstop žensk v izobraževanje (predvsem sekundarno in terciarno) je ena ključnih sprememb, ki jih je omogočila demokratizacija izobraževalnega sistema in s tem povečala možnosti žensk na trgu dela, s čimer je, kot opozarja Bourdieu, pridobil predvsem srednji sloj. Avtorici izpostavljata trend hitrega naraščanja izobrazbe žensk v Sloveniji in dejstvo, da med spoloma še vedno obstajajo razlike v izbiri izobraževalnih področij in poklicev, predvsem pa v hierarhiji delovnih mest. Pri interpretaciji izhajata iz Bourdiejevega koncepta habitusa in koncepta subjektivacije kot procesa prisvajanja različnih, nasprotujočih si subjektnih pozicij, ki je zaradi kompleksnih razmerij med družbenim in psihičnim (prim. Walkerdine) 'obsojen' ne ne-celost, ne-stabilnost, ambivalentnost. Prispevek zaključita z opozorilom, da reprezentacije alternativnih spolnih norm, katerih cilj je dekonstrukcija podreditvenih razmerij, vezanih na spol, zgrešijo cilj, ker spregledajo zvezo med željo in oblastjo.

KLJUČNE BESEDE: spolna vloga, spolna identiteta, ženske, habitus, subjektivacija, subjektna pozicija, neenakost, oblastna razmerja

ABSTRACT

Democratization of education enabled greater inclusion of women in upper secondary and tertiary education. Better education and simultaneously better employment opportunities bring, as Bourdieu rightly pointed out, above all new opportunities for middle class citizens. Authors stress that the education level of women in Slovenia is growing rapidly , but at the same time the gender-specific choice of educational and occupational field and gender inequalities in workplace power still persist. Explaining their findings they relay on Bourdieu's concept of habitus and on the concept of subjectivation as the process of positioning within different, contradictory subject positions (i.e. Walkerdine) that are due to the complexity of social – psychic relations destined to be "partial", in-stable and ambivalent. Finally, they stress that representation of alternative gender norms that take aim at deconstruction of gender power relations, don't reach the target, while they misrecognise relations between desire and power.

KEY WORDS: gender role, gender identity, women, habitus, inequality, subject position, power relations

Uvod

Razprave o (re)produkciji spolnih vlog in spolnih identitet v šoli se soočajo s celo vrsto konceptualnih zagat, ki zadevajo kompleksnost gospostvenih razmerij (v povezavi z razredom, etnijo, spolom …) in problematičnost same kategorije spola (njena nekoherentnost in nekonsistentnost) na eni ter kontradiktornost izobraževalnega sistema na drugi strani.

'Svoboda izbire', ki naj bi v dobi detradicionalizacije in individualizacije posameznicam in posameznikom odpirala doslej nepredvidene možnosti, jim dejansko nalaga nepričakovana bremena. Kot pravi Adorno (1973), je subjektova odgovornost toliko večja, kolikor večjo svobodo si pripisuje, hkrati pa mu življenje, kjer naj bi to svobodo in odgovornost realiziral, nikdar ni nudilo neprikrajšane avtonomije. To velja tudi za šolo, toliko bolj, če so izobraževalne institucije, tako kot na primer v Sloveniji, deležne izjemno visokega zaupanja javnosti (gl.Toš 2005, 2007). V takih okoliščinah se razlike v šolskem uspehu in doseženi izobrazbi praviloma pripisuje razlikam v naporu, ki ga učenke in učenci vlagajo v šolsko delo, razlikam v starševski podpori ter razlikam v intelektualnih sposobnostih učenk in učencev.

Kritični diskurzi o šoli sicer problematizirajo sistemske pogoje, kot so mreža šol, jezik poučevanja, vsebine uradnega in prakse prikritega učnega načrta, ki (re)producirajo politične in družbene neenakosti ter nepravičnosti, precej redkeje pa obravnavajo šolo kot zgolj enega od družbenih podsistemov oziroma dejavnikov inkulturacije. Tako je šola (ali kar učiteljice) hvaležna tarča kritik in dežurni krivec za pojave, ki so označeni kot nezaželeni – takoj za 'nepopolno' družino in 'toksičnimi' starši (materami). Tudi zato, ker zaradi svojega institucionalnega položaja šola nudi najširše možnosti raziskovanja pogojev in učinkov razrednega, spolnega, etničnega razlikovanja, procesov subjektivacije in oblikovanja identitete, saj vsaj nekaj časa vključuje vse otroke, vse več ljudi pa vse dlje časa. Analize šolskih praks in njihovih učinkov – česa in kako se v šoli učimo, kaj in koga šola nagrajuje ter kaj in koga kaznuje, kako sodeluje v konstrukciji identitete, kako iz nas proizvaja subjekte – pa se brez hkratne analize šolskih politik in vladajočih ideologij pogosto iztečejo v obsodbo (ali slavljenje) neposrednih udeležencev izobraževalnih praks: učiteljev / učiteljic, učencev / učenk in njihovih staršev.

Spolnospecifične izbire

Kot pravi Apple (1995) z Althusserjem, šola ni niti popolnoma determinirana z makrosistemom niti ni absolutno avtonomna. Šola v zahodnih družbah v 19. stoletju z uvedbo obveznega osnovnega šolanja med ideološkimi aparati,

katerih funkcija je reprodukcija "kapitalističnih razmerij eksploatacije", sicer zasede vladajoč položaj, saj ta razmerja otrokom že zelo zgodaj predstavlja kot samoumevna (Althusser 1980). Vendar državni aparat oz. pristojna ministrstva ne kontrolirajo in samovoljno upravljajo vsega, kar se dogaja v šoli – te institucije so same izpostavljene stalnim pritiskom različnih družbenih skupin, ki na šolske oblasti naslavljajo nasprotujoče si zahteve, pogosto pa nobena med njimi nima izrazite premoči (Štrajn 1998). Ali kot pravi Althusser – ideologija vladajočih se znotraj ideoloških aparatov lahko šele preko konflikta realizira kot vladajoča ideologija, vselej ima opravka z odporom in izidi niso vnaprej jasni (Althusser 1980). Althusser obravnava odpor podobno kot Foucault (1984) – kot stranski učinek vsake oblasti, kot nekaj, kar uhaja njenim nameram in nadzoru. To 'nekaj', kar se odvija hkrati s procesom reprodukcije gospostvenih razmerij in izpodriva stanovske elemente šolstva, krepi demokratične poteze šolstva, pri čemer velja, tako kot Nemitz (1992: 75), posebej izpostaviti delavsko in žensko gibanje.

Pomembna demokratična poteza šolstva je vsekakor povečan dostop deklic do (sekundarnega in terciarnega) izobraževanja – prav to je ključni dejavnik, ki je ženskam izboljšal položaj na trgu dela in povečal njihovo avtonomijo. S tem niso vsi sloji žensk pridobili enako: nekateri analitiki ugotavljajo, da so z odpiranjem področij izobraževanja in zaposlovanja pridobile predvsem pripadnice srednjega sloja, pripadnice nižjega sloja pa ne. Še več, Bourdieu (2001) na primer opozarja, da je vstop žensk na trg dela še okrepil položaj in moč vladajočega razreda – zakonca iz srednjega razreda na primer odslej delata oba in oba zaslužita nadpovprečne plače. Možnosti pripadnikov nižjega sloja pa so se na trgu dela z vstopom žensk srednjega sloja celo znižale, saj so ženskam srednjega sloja zasedle mesta, ki so tradicionalno pripadala njim.

Izobrazbena struktura prebivalstva, še posebej žensk, hitro narašča. Statistike pa še vedno kažejo na spolnospecifične izobraževalne poti in poklicne 'izbire'. Bourdieu je prepričan, da gre za posledice neenakosti, ki vztrajajo z razporejanjem fantov in deklet v različne vrste šolanja in s tem v različne kariere. V *Moški dominaciji* navaja pregled vpisa na poklicnih šolah, ki pokaže, da se dekleta najpogosteje odločajo za poklice nižjih uradnic, prodajalk, tajnic, medicinskih sester, medtem ko so fantje mehaniki, električarji in elektroinženirji. Bourdieu sicer opozarja, da več deklet kot fantov maturira in vstopi v visoko šolstvo, a so slabše zastopane v panogah kot je npr. naravoslovje. Ob pregledu vpisa v srednješolske izobraževalne programe v Sloveniji se zgodba ponovi, a hkrati izostri (glej Graf 1). Državna statistika RS za leto 2008 pokaže, da se v nižje poklicne in srednje poklicne programe vpisuje kar trikrat več fantov kot deklet (919 : 306), v tehniških in strokovnih programih so fantje in dekleta izenačeni, medtem ko se v zahtevnejše in

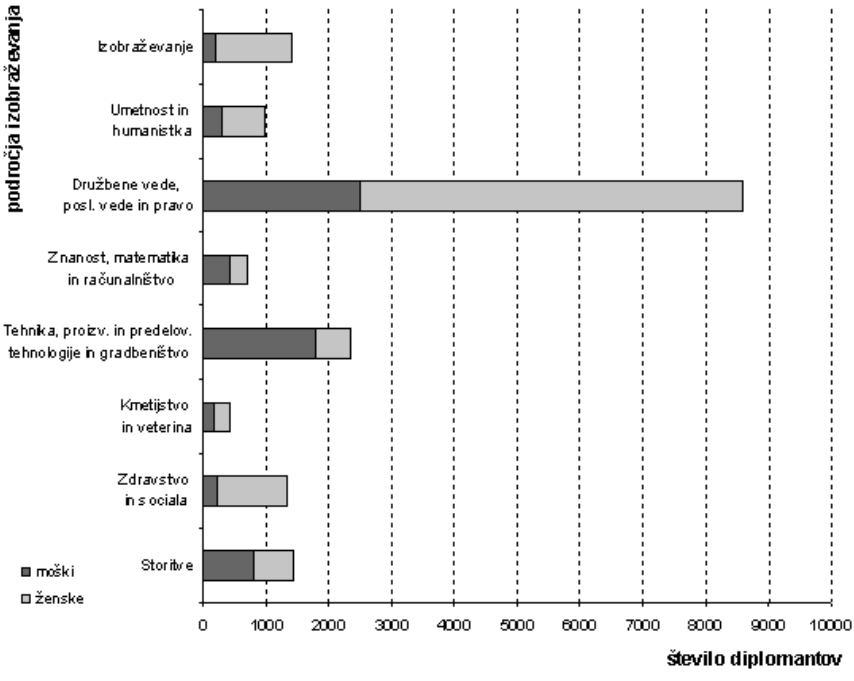
prestižnejše gimnazijske programe vpisuje bistveno več deklet. Od 36.134 vpisanih v letu 2007/08 je 21.359 deklet.

Tabela 1: Dijaki, vključeni v srednješolske izobraževalen programe, in dijaki, ki so zaključili izobraževanje, po vrstah izobraževalnih programov, Slovenija, konec šolskega leta 2007/2008.

Vrsta programov	Vključeni		Končali izobraževanje	
	vsi	ženske	vsi	ženske
Skupaj	**88.630**	**43.822**	**21.762**	**11.079**
V nižjih poklicnih programih	1.225	306	418	127
V srednjih poklicnih programih	13.724	4.385	4.173	1.489
V tehniških in strokovnih programih	30.251	14.531	6.325	3.280
V programu gimnazije	36.134	21.359	8.367	5.037
V programih PTI	5.936	2.307	2.052	861
V poklicnem tečaju	315	191	129	82
V maturitetnem tečaju	1.045	743	298	203

Vir: Statistični urad RS, Srednješolsko izobraževanje mladine in odraslih, Slovenija, konec šolskega leta 2007/2008 in začetek šolskega leta 2008/2009, 29. april 2009.

Bourdieu ugotavlja, da so ženske močneje zastopane v »intelektualnih poklicih ali administraciji in različnih oblikah prodaje simbolnih dobrin – novinarstvo, televizija, film, radio, odnosi z javnostmi, oglaševanje, oblikovanje in dekoracija, okrepile pa so tudi svojo navzočnost v tradicionalno definiranih ženskih dejavnostih – poučevanje, socialno delo, paramedicinske dejavnosti (2001: 90)«. Podatki o diplomantkah in diplomantih višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov v Sloveniji leta 2008 kažejo, da tudi pri nas ženske prednjačijo na področjih izobraževanja, zdravstva in sociale, humanistike in umetnosti, pa tudi na področjih prava (glej Graf 2). Zanimivo je, da dve tretjini tistih, ki so diplomirali leta 2008, predstavljajo ženske, kar skupaj s prej omenjenimi podatki o spolni strukturi vpisanih na poklicne oziroma na gimnazijske programe nakazuje, da se bo izobraženost žensk v primerjavi z moškimi še hitreje zviševala.



Graf 1: Diplomanti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja in spolu, Slovenija, 2008.

Vir: Statistični urad RS, Diplomanti višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov 2008, objavljeno 29. april 2009.

O tem, ali gre vzroke pripisati predvsem skrbni strategiji in večji pripravljenosti žensk, da v svojo izobrazbo investirajo več časa in energije, ker si s tem lahko pridobijo eno redkih primerljivih prednosti na trgu dela, lahko na tem mestu samo ugibamo. Vsekakor je indikativno, da ta preboj žensk na področju izobraževanja ni sorazmeren z njihovim deležem na pozicijah moči, posebej v industriji, gospodarstvu, financah in politiki[1]. Njihov delež je obratno sorazmeren s prestižnostjo mesta v poklicu.

Na izbiro šole in poklicne poti vpliva kompleksna množica dejavnikov v življenju posameznice in posameznika; sociološke analize med njimi najpogosteje omenjajo spol, starše, šolske svetovalne službe, množične medije. Ko omenjamo pomen staršev, imamo v mislih predvsem njihovo izobrazbo kot eno pomembnejših oblik kulturnega kapitala, ki pomembno določa pričakovanja staršev glede otrokovih dosežkov in s tem povezan vzgojni slog,

[1] Podrobnejši pregled podatkov je mogoče najti tudi v CEDAW poročilu za Slovenijo iz leta 2002.

ki so ga deležni njihovi otroci ter nadaljnjo izobraževalno pot njihovih potomcev. Gaber (2006) s konceptom segmentacije dokazuje tezo o sodobnem »dedovanju« izobrazbe. Opozarja, da kljub vse večjemu deležu visokošolsko izobraženega prebivalstva, kar bi nas ob površnem proučevanju tovrstnih podatkov navedlo k sklepu o zmanjševanju družbenih neenakostih, še vedno ostaja med pravniki veliko sinov in hčera pravnikov, med zdravniki veliko hčera in sinov zdravnikov itd., medtem ko otroke nižje izobraženih očetov, če se že odločijo za študij, najdemo na manj prestižnih fakultetah in poklicih.[2]

Spolnospecifične izbire na izobraževalnih, poklicnih in kariernih poteh Bourdieu pojasnjuje s koncepti habitusa in družbenih praks, ki s konvencionalnimi podobami moškosti in ženskosti pogosto nezavedno obvladujejo procese subjektivacije in identifikacije. Z vstopom na trg dela se ženske niso osvobodile bremena emocionalne odgovornosti, proces ženske individualizacije pa je zaradi tega postal samo še bolj kompleksen, saj je načelo »živeti lastno življenje« v nenehnem konfliktu z imperativom »biti na razpolago za druge«.

Ženska in njena vrednost

Spolno razlikovanje doleti otroka še pred njegovim rojstvom, daleč preden se sam/a 'prepozna' kot deklica oziroma deček, še preden se zaradi prepovedi incesta in zapovedane heteroseksualnosti identificira s pozicijo deklice oz. dečka. Nosečnico na vsakem koraku spremlja vprašanje, 'kaj je', in nobene dileme ni, da se vprašanje nanaša na zarodkov spol. To seveda ne pomeni, da se proces oblikovanja (spolne) identitete tako zgodaj tudi konča – ali da se sploh kdaj konča s konstrukcijo stabilne, notranje skladne identitete. Sproži se dolga veriga označevanj in pričakovanj, členi v njej se menjajo, spreminjajo položaj v verigi, dodajajo se novi, vendar ne poljubno, naključno, saj je vrednostna obeleženost, ki je njihova ključna značilnost, rezultat gospostvenih razmerij, in ima razen simbolnih čisto materialne učinke v družbeni izključenosti in materialni zapostavljenosti (Woodward 1997: 29).

Nesimetrična oblastna razmerja, ki vrednostno klasificirajo psihološke značilnosti človeških bitij na 'moške' in 'ženske', doživljajo zmagoslavje ob vsaki empirični raziskavi, katere rezultate je mogoče interpretirati kot dokaz veljavnosti 'resnice o spolu'. Zadovoljstvo je še posebej veliko, če statistična pomembnost (pričakovanih) razlik med konkretnimi moškimi in konkretnimi ženskami lahko služi kot potrditev stereotipa emocionalne, skrbne ženske in racionalnega moškega, ki zlahka motri svet s pozicije neobremenjenega,

[2] Avtor omenja izobrazbo očetov, ne pa tudi mater.

nevpletenega abstraktnega misleca. Te interpretacije zlahka odkrijejo natanko to, kar tako ali tako že vedo. Eden najbolj znanih primerov so študije R. Walden in V. Walkerdin (1982) o odnosu učiteljev in učiteljic do dosežkov deklic in dečkov pri matematiki. Walkerdine govori o »le ali samo fenomenu« (1997: 172-173): učitelji in učiteljice so v njuni raziskavi namreč dosledno omalovaževali visoke dosežke deklic pri matematiki, češ da so rezultat njihovega trdega dela, ne pa dejanskega razumevanja; za nizkimi dosežki dečkov pri tem predmetu pa naj bi slutili dejanski 'potencial'. Tudi 'ugotovitve', da je slovenski šolski sistem bolj prilagojen specifičnim razvojnim značilnostim deklet, temeljijo na 'resnici' o 'zgolj' pridnih deklicah in pametnih dečkih – kot da statistični podatki o spolni strukturi na slovenskih srednjih in visokih šolah oziroma na fakultetah, podatki o hitrejšem vključevanju žensk v višje in visokošolski študij, ne morejo dokazovati nič drugega kot to, da šolski sistem nagrajuje žensko pridnost namesto moške ustvarjalnosti.

Steedman (v Burman 1999: 234) ugotavlja, da se z moderno državo v evropskih reprezentacijah otroštva otroka označuje kot pasivnega, ranljivega, kar so ženskam pripisane lastnosti. Burman dokazuje, da je otrok kot objekt razvojne psihologije maskulin (1999). Tu ne gre samo za rabo slovničnega moškega spola, ampak so tudi veščine in vrline, običajno pripisane 'moški naravi', pogosto definirane kot razvojni cilj, kot zaželeno stanje: poleg racionalnosti so to nevezanost, 'notranja trdnost', 'zanašanje nase'.

Ranljivost in pasivnost, implicitno pripisana deklicam oziroma ženskam, potrebujeta zaščito. Temu prepričanju sledijo starši, vzgojitelji in učitelji. Ameriški raziskovalci in raziskovalke na primer dokazujejo, da vzgojiteljice in vzgojitelji deklicam pomagajo tako, da nekatere težave, naloge itd. rešijo namesto njih, fantom pa podajo natančna navodila, s pomočjo katerih ti aktivno sodelujejo v reševanju naloge, ki jo naj bi opravili. Sadker in Sadker (1994) opozarjata, da se podobni vzorci ponavljajo tudi v osnovnih šolah. Učitelji deklic sicer ne ignorirajo, jih pa »odpravijo« tako, da problem rešijo namesto njih (Sadker v Spade 2004: 287). Podobno se dogaja v srednjih šolah, saj učitelji in učiteljice fante bolj spodbujajo h kreativnosti in inovativnosti, pripravljajo jih za pomembne vloge, ki naj bi jih odigrali v svojem življenju. Od deklet pričakujejo predvsem, da bodo vestne, pridne in urejene (ibid., 288).

Raziskovalci in raziskovalke ugotavljajo še vsebinske razlike v komunikaciji med učiteljstvom in učenci: fantje so kljub temu, da ne veljajo za »idealne« učence, deležni več pozornosti učiteljev, ti jim namreč večkrat pomagajo, jih pohvalijo in popravijo. V razgovorih z dekleti pa učitelji pogosteje kot pri

fantih komentirajo njihovo počutje in njihov izgled, kar v tem obdobju pomembno vpliva na oblikovanje samopodobe deklet (ibid.)

Na podobno zakoreninjenost vere v moč 'moške narave' opozarjajo tudi podatki iz raziskave Centra za socialno psihologijo o življenjskih in vrednostnih orientacijah mladih (2000). Na prvi pogled se odgovori deklic in dečkov ne razlikujejo: ocene deklet o tem, kako starši cenijo njihove intelektualne sposobnosti, kakšna pričakovanja imajo glede njihove izobrazbe in kako pomemben jim je njihov šolski uspeh, so na ravni povprečij namreč podobne ocenam njihovih vrstnikov. Vseeno šolarji pogosteje kot šolarke odgovarjajo, da imajo starši z njimi velike načrte (Mencin Čeplak 2002). Starši očitno pri dečkih slutijo 'potencial', kot ga v ozadju nizkih dosežkov dečkov pri matematiki slutijo učitelji v raziskavah R. Walden in V. Walkerdin. Za žensko je sicer dobro, da je izobražena, ni pa dobro, če ima visoke ambicije, saj to implicitno ogroža njene družinske funkcije oziroma delitev dela nasploh.

Kontradiktornost subjektnih pozicij in identifikacija s 'pozitivno' normo

Walkerdine opozarja, da so poskusi alternativnih interpretacij razlik med spoloma, ki preizprašujejo veljavnost argumentov, prekratki, če se ujamejo v empiricistično zanko in dokazujejo, da so ženske enako sposobne / racionalne kot moški. Dokazovati *enake sposobnosti* predpostavlja samoumevnost norme 'moškosti', ki izključuje 'ženskost' (in konkretne ženske iz kategorije žensk, kot opozarja Hollway /1984/). Ne gre za to, da socializacija ženske pasivizira, jih konstruira kot šibke in neučinkovite, ampak za to, da so uspešne ženske negotove in se ne morejo identificirati s pozicijo uspešne ženske (Walkerdine 1997: 172), o čemer nekaj več v nadaljevanju.

Tudi množenje alternativnih, nestereotipnih reprezentacij ne pomeni avtomatično identifikacije z alternativnimi normami. Kot vsi stereotipi, tudi stereotipi o ženskah delujejo kot performativ: so vnaprej pripravljene subjektne pozicije, s katerimi smo se prisiljeni soočati, tudi če imamo do njih racionalno distanco. Walkerdine pravi, da sprememba ni možna zgolj s produkcijo in krepitvijo pozitivne podobe žensk. Na eni strani prav zaradi že omenjenih materialnih učinkov razmerij gospostva in podrejanja, na drugi strani zaradi ujetosti žensk v ta isti simbolni kod, ki ga zavračajo. Braidotti na primer govori o relativni zavezanosti »žensk tistemu sistemu, ki jih ponižuje« (1998: 65), Walkerdine (1984) in Hollway (1984) opozarjata na sočasno produkcijo oblasti in želje, zaradi česar si predpisano tudi želimo, ne glede na to, kako omejuje – nesebičnost, skrb, pripravljenost pomagati, otroka. Ne gre

preprosto za prostovoljno izbiro ene od mnogih subjektnih pozicij, saj imajo odpori in podreditve vselej opraviti z nezavednim.

Bourdieu ugotavlja, da je z vstopom žensk v neženske sfere delovanja prišlo do sprememb v pojmovanju »tradicionalno ženskega«. V *Državnem plemstvu* omenja povezanost med povečanim vstopom žensk v sfero visokega šolstva in zmanjšanjem stopnje rodnosti, a večjih implikacij za spolno identiteto ne omenja. V *Moški dominaciji* vztraja pri trditvi, da dekleta zaradi ponotranjenih spolnih shem in percepcij ne izbirajo možnosti, ki so jim sedaj postale dostopne.

Že omenjena raziskava o življenjskih in vrednostnih orientacijah mladih v Sloveniji opozarja na podobno nelagodje. Rezultati izražajo nekaj (statistično pomembnih) stereotipnih razlik med spoloma, ki pa jih gre praviloma pripisati razlikam v deležih pri odgovorih, ki si na isti strani večstopenjske lestvice neposredno sledijo (modalne vrednosti, torej večinske izbire, pa so z redkimi izjemami pri obeh spolih pri istih odgovorih) (gl. Mencin Čeplak 2002). Omejili se bomo samo na rezultate, ki so povezani s šolskim uspehom, tekmovanjem in avtonomijo. Šolski uspeh je dekletom in fantom zelo pomemben, je celo ena najpomembnejših stvari v njihovem življenju. Šolski uspeh je zaradi *numerus clausus* praviloma odločilen dejavnik prehoda v izobraževalnem sistemu, že majhne razlike v šolskih ocenah pa pomembno določajo možnosti nadaljnjega šolanja. Dokumentiranje teh majhnih razlik učenke in učence podreja nenehnemu tekmovanju za položaje v hierarhičnem razvrščanju in igra osrednjo disciplinsko vlogo v šoli (prim. Foucault 1984). Dekleta v povprečju mogoče obremenjuje celo bolj kot fante, saj je dekletom oz. mladim ženskam (16-29 let), vključenim v omenjeno raziskavo, šolski uspeh v povprečju (statistično) pomembnejši kot njihovim vrstnikom (ibid.). Predpostavljamo lahko, da so dekleta podvržena specifičnim oblikam disciplineiranja predvsem zaradi dveh med seboj povezanih razlogov: zaradi ovir v zaposlovanju in zaradi potencialnega materinstva (vključno z grožnjo s t.i. biološko uro oziroma z opozorili o kratkem reproduktivnem obdobju). Po ocenah republiškega statističnega urada je brezposelnost med ženskami že nekaj let višja kot med moškimi (Statistični letopis 2008). Delodajalci namreč zaposlovanje žensk zaradi potencialnega materinstva in še vedno tradicionalne delitve spolnih vlog v skrbi za otroke, ocenjujejo kot bolj tvegano. Ker je anketirankam poklicna kariera na ravni povprečij enako pomembna kot anketirancem (ibid.), lahko predpostavljamo, da zaradi spolno specifičnih ovir na področju zaposlovanja ženske šolskemu uspehu in izobrazbi v povprečju pripisujejo večji pomen kot njihovi vrstniki. Izobrazba je praktično edino, kar bi lahko bila primerjalna prednost iskalk zaposlitve.

Na prvi pogled ženske z doslednim izpolnjevanjem šolskih zahtev, s tem, ko se izogibajo tveganim eksperimentiranjem, izpolnjujejo pričakovanja, da bodo ravnale odgovorno, se 'lepo vedle'. Tako vedenje je označeno kot konformno, kot pomanjkanje avtonomije, iniciativnosti, poguma ali celo izraz intelektualne togosti, torej nasprotje tega, kar pedagoške in razvojnopsihološke doktrine poudarjajo kot značilnosti optimalnega intelektualnega in moralnega razvoja. 'Lepo vedenje' je sicer z vidika razvojnih doktrin manj vredno, pa vendar pri dekletih zaželeno in pričakovano (Walkerdine 1997). Nelagodja te kontradikcije ne povzročajo samo deklicam, ampak tudi pedagogom. Od deklic se pričakuje pasivnost, torej to, kar je hkrati zaželeno in vzbuja bojazen: kadar pasivnost odkrivamo pri 'otroku' (čigar intelektualni razvoj je privilegiran objekt razvojne psihologije), vzbuja bojazen, hkrati pa je zaželena kot lastnost skrbnih žensk, mater in učiteljic.

Ena od lastnosti, ki kot lastnost ženske vzbuja nelagodje, je še tekmovalnost. Indikativno je, da ena najvišjih korelacij s spolom v omenjeni raziskavi Centra za socialno psihologijo zadeva prav odnos do tekmovanja. Rekli smo, da je mladim ženskam šolski uspeh v povprečju pomembnejši, poklicna kariera pa enako pomembna kot njihovim vrstnikom; so pa mlade ženske na ravni povprečij (in izjavljanja) do tekmovalnosti veliko bolj ambivalentne kot moški. To ne pomeni, da niso tekmovalne, lahko pa pomeni, da jim identifikacija z lastno tekmovalnostjo povzroča vsaj nelagodje, če ne česa bolj neprijetnega. To, kar velja kot pogoj uspešnosti posameznika, posameznice, podjetja, države, torej kot zaželena lastnost ali vsaj zaželeno vedenje, lahko hkrati velja za zanikanje 'avtentične' ženskosti – še posebej na področjih, kjer ženska tekmuje z moškimi, na področjih, ki niso tradicionalno 'ženska'.

Izobraženost, ekonomska samostojnost in reproduktivne pravice res spodkopavajo stare oblike dominacije; ženskam avtonomnost, izobraženost, skrb zase niso samo dovoljene, ampak se jih od njih tudi pričakuje, so novi izvor normiranja in dominacije (prim. Bartky 2006). Hkrati pa občutljivost, podporništvo, skrb za druge, nesebičnost, skromnost ostajajo določila 'ženskosti', ki naj konkretnim ženskam služijo kot nekakšen 'notranji' kažipot, da ne bi pretiravale v svojih emancipacijskih bojih. Tekmovalnost žensk, podobno kot njihov uspeh v matematiki, znanosti, politiki, gospodarstvu, vnaša nelagodje, oziroma celo grozo, grozo pred izgubo, kot pravi Walkerdine (1997) – ogroža namreč fantazmo o nadzoru nad ženskami, ogroža red, ki temelji na moči buržoazije in patriarhata.

Z ambivalentnostjo sicer niti »pametnim, lenim, ustvarjalnim in nediscipliniranim« fantom ni prizanešeno. 'Težavnost', za katero se mogoče skriva 'potencial', je označena kot 'normalna' razvojna značilnost odraščanja

fantov, vendar jih nizke ocene na izobraževalni poti ovirajo tako kot njihove vrstnice. Tisti, ki v šolski uspeh vlagajo več dela, kot se ga od njih pričakuje, res tvegajo oznako 'piflar', vprašanje pa je, kako to vpliva na njihov status v šolskem razredu. Kršijo sicer normo upornosti, manj verjetno pa je, da biti 'piflar' pomeni tudi biti manj sposoben. Nasprotno pa 'piflarka' 'samo' potrjuje 'resnico' o ženski, ki ne razume, pa zato toliko več dela.

Čeprav pozicije, ki oblikujejo spolno identiteto, niso stabilne, skladne in se nikdar ne moremo brez preostanka identificirati z ženskostjo oz. z moškostjo (pa tudi s kakšno drugo pozicijo ne), pa se gotovost spolne identitete nenehno predstavlja kot kriterij psihičnega zdravja (Mitchell v Henriques in dr. 1984: 212). Konfliktnost tu ni cena za vstop v kulturo, ampak dokaz, da je socializacija zgrešila in je objekt njene obdelave potreben korekcije (gl. Henriques in dr. 1984: 209). Na primer tekmovalne in uspešne deklice in ženske, ki iščejo konvencionalne 'dokaze' svoje 'ženskosti'.

Sklep

Demokratizacija šolskih sistemov res, kot pravi Nemitz, posega v gospostvena razmerja, premešča razmerja sil in prestavlja pozicije vladajočih in vladanih predvsem s tem, da niti šolski uspeh in z njim povezana poklicna prihodnost nista (več) enoznačno odvisna od družbenega izvora in spola posameznika oziroma posameznice (Nemitz 1992).

Zveza ni enoznačna, ni pa izginila. Niti v izobraževalnih sistemih, ki so bolj dostopni tudi deprivilegiranim razredom, neenakosti ne morejo čudežno izginiti, vseeno pa je šola (lahko) prostor antagonizmov in odporov proti temu, »kar individue veže na same sebe in jih s tem podredi drugim – proti vsiljenim načinom subjektivacije« (Foucault 2007: 206). Eno od strategij, ki bi lahko bila učinkovita, ponujajo teoretičarke spolne razlike – razumevanje kompleksnosti družbenih in psihičnih procesov, ki so vpleteni v odpore in podreditve. Ponujajo vednost, ne zgolj načela in alternativne norme.

Zaključujeva z vprašanjem, ki sicer ni osrednja tema najinega prispevka, bi mu pa veljalo posvetiti posebno raziskovalno pozornost. Kot sva omenili, so statistike na področju izobraževanja v Sloveniji za ženske v primerjavi z moškimi ugodnejše, vsaj kar zadeva deleže vpisanih deklet na sekundarnih in terciarnih ravneh izobraževanja, pa tudi delež žensk med tistimi, ki študij uspešno dokončajo. Če se bo ta trend (kot kažejo statistike, dejansko gre za trend) nadaljeval, lahko pričakujemo obujanje esencialističnih idej o ženski in moški naravi, o ženski 'pameti' in moškem razumu in iz tega izpeljane očitke,

češ da je šolski sistem bolj prilagojen razvojnim značilnostim deklic, da vzpodbuja konformnost in poslušnost namesto ustvarjalnosti in logičnega mišljenja. Tudi če pustimo statistike ob strani, ostaja odprto vprašanje, kaj se v šoli dejansko dogaja z deklicami. Kaj se dogaja z dečki? So statistične razlike posledica spolno in razredno specifičnih strategij v upravljanju z negotovostmi? Gre uspeh na področju izobraževanja razumeti kot posledico bolj ali manj premišljene življenjske strategije, kot rezultat procesov normalizacije ali celo kot obliko upora? Kaj pridobijo in kaj izgubljajo uspešni in kaj neuspešni, naj bodo deklice ali dečki? In kaj se dogaja s tistimi, ki v statistikah ostajajo nevidni – otroci iz deprivilegiranih razredov? Kaj je s podporami tistim otrokom, ki najbolj odstopajo od dominantne kulture šolskega razreda oz. izobraževalne institucije?

Literatura

1. Adorno, T. (1973): *Negative Dialectis*. New York: Continuum.
2. Althusser, L. (1980): *Ideologija in ideološki aparati države*. V: Skušek Močnik, Z. (ur.): *Ideologija in estetski učinek:* 38-99. Ljubljana: Cankarjeva založba.
3. Apple, M.W. (1995): *Education and Power*. Routledge: New York & London.
4. Bartky, L. S. (2006): Foucault, ženskost in modernizacija patriarhalne oblasti. *Delta*, 12 (1-2): 59-86.
5. Bourdieu, P. (2001): *Musculine Domination,* Cambridge: Polity Press.
6. Bourdieu, P. (2001): *Vladavina muškaraca,* Podgorica: CID.
7. Bourdieu, P. (2004): Oblike kapitala. V: *Kompendij sociioloških teorij*, Ljubljana, ŠZ.
8. Bourdieu, P., (2002): *Praktični čut I*, Ljubljana: Studia humanitatis.
9. Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture,* London: Sage.
10. Gaber, S. (2006): Edukacija, socialna promocija in "dedovanje" izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, 57 (123).
11. Braidotti, R. (1998): Koncept spolne razlike. *Delta*, 4 (3-4): 59-72.
12. Burman, E. (1999): »Kaj je?« Maskulinost in femininost v kulturnih reprezentacijah otroštva. V: Nastran Ule, M. (ur.): *Predsodki in diskriminacije*: 233-252. Ljubljana: ZPS.
13. Butler, J. (2001): *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: Založba ŠKUC.
14. Foucault, M. (1984): *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
15. Foucault, M. (2007): *Življenje in prakse svobode: izbrani spisi*. Šimić-Riha, J. (ur.). Ljubljana: Založba ZRC.

16. Hollway, W. (1984): Gender difference and the production of subjectivity. V: Henriques, J. idr. (1984): *Changing the Subject*: 227-263. London, New York: Methuen & Co.

17. Henriques, J. idr. (1984): *Changing the Subject*. London, New York: Methuen & Co.

18. Mencin Čeplak, M. (2002): Šola, služba in tiha nezadovoljstva. V: Miheljak, V. (ur.): *Mladina 2000*: 165-183). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej.

19. Nemitz, R. (1992): Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. V: Bahovec D., E. (ed.): *Vzgoja med analizo in gospostvom:* 62-85. Ljubljana: Krt.

20. Toš, N. (2005): *Zaupanje v institucije sistema. E-dokumenti SJM 3. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij*. Dostopno prek: http://www.cjm.si/sites/cjm.si/files/File/e-dokumenti/Zaupanje_v_institucije_SJM.pdf (28. 10. 2008)

21. Toš, N. (2007): *Potek demokratične institucionalizacije: zaupanje v institucije sistema. SJM 2006. Poročila, poročilo 2. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij*. Dostopno prek: http://www.cjm.si/sites/cjm.si/files/file/e-dokumenti/Zaupanje_v_institucije_2007.pdf. (28. 10. 2008)

22. Silva B. E. (2005): Gender, home and family in cultural capital theory, v *The British Journal of Sociology*, vol. 56 (1): 83-103.

23. Štrajn, D. (1998): Družbene spremembe in izobraževanje. V: Štrajn, D. in dr. (ur.): *Družbene spremembe in izobraževanje*: 27-46. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

24. Walkeridne, V. (1984): Developemental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. V: Henriques, J. in dr.: *Changing the Subject*: 153-202. London, New York: Methuen & Co.

25. Walkerdine, V. (1997): Feminity as Performance. V: Gergen, M.M. in Davis, N.S. (ur..): *Toward a New Psychology of Gender*: 171-184. London, New York: Routledge.

26. Woodward, K. (1997): Concepts of Identity and Difference, v Woodward K.(ed.), Identity and Difference, SAGE, London, New Delhi, Thusand Oaks, 7-62.

Viri

1. CEDAW poročilu za Slovenijo, United Nation, 4. december 2002. Dostopno prek: http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/755/37/IMG/N0275537.pdf?OpenElement

2. Statistični urad Republike Slovenije. Letopis 2008. Dostopno prek: http://www.stat.si/letopis/LetopisVsebina.aspx?poglavje=12&lang=si (12. 5. 2009)

3. Statistični urad Republike Slovenije, Statistični urad RS, Diplomanti višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov,2008, objavljeno 29. april 2009**.** Dostopno preko: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2320

4. Statistični urad Republike Slovenije, Statistični urad RS, Srednješolsko izobraževanje mladine in odraslih, Slovenija, konec šolskega leta 2007/2008 in začetek šolskega leta 2008/2009, 29. april 2009. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2301

Renata Šribar, Valerija Vendramin

Neformalne norme in konstrukcije spolov v šoli in medijih

POVZETEK

Študija predstavlja temeljna izhodišča za pojmovanje problematike spolov v procesu formalnega izobraževanja in v tem okviru tudi izobraževanja za medije. V ta namen preverja družbene odnose, ki učinkujejo na konstrukcije spolov na področjih izobraževanja in medijev. Osredotoča se na težje prepoznavno, neformalno konstruiranje in normiranje spolnih statusov in vlog. Začetek razprave je namenjen preverjanju ustreznosti same politične opredelitve oziroma poimenovanja problematike. Uveljavljanje enakih možnosti spolov je konfrontirano s človekovimi pravicami žensk in deklic. V nadaljevanju je obdelana tema formalnega in prikritega kurikula z vidika so-konstruiranja spolov. Diskusija opozarja na delovanje spolno pristranske oblasti skozi oblike vednosti, ki navidezno niso vprašljive. Izpostavljen je spolno zaznamovan, pristranski odnos v okviru tistih predmetov v šolskem kurikulu, ki so namenjeni seznanjanju s t. i. objektivnimi znanstvenimi dejstvi. Kot orodje za razgradnjo spolno pristranskih in diskriminatornih pomenov avtorici predlagata distanco do vladajočih razlag z argumentom umeščene, parcialne vednosti, ki je v znanstveni produkciji edina legitimna in etična drža. V drugem delu študije je z namenom oblikovanja orodij za kritično analizo dominantnih konstrukcij spolov v šoli in medijih predstavljenih nekaj temeljnih konceptov feministične teorije in študijev spolov: *gender*, seksualnost, telesnost (*corporeality*) in moč – oblast. Njihov prispevek je med drugim tudi v razgradnji temeljnih pomenskih parov in nasprotij v vladajočem mišljenju, vključno z univerzalnima kategorijama moških in žensk. Zaključni del študije je namenjen konkretnim pristopom in interpretacijam spolov z vidika hierarhij, poudarek pa je na vpletenosti vsake posameznice in posameznika v procesu ustvarjanja ospoljenih pomenov.

KLJUČNE BESEDE: spoli, izobraževanje, pomen, prikriti kurikulum, *gender*, seksualnost, moč – oblast, telo, telesnost, konstrukcije spolov in seksualnosti, spolna usmerjenost, mediji, subjektivacija, ospoljenje, spolna hierarhija, spolna ureditev, človekove pravice žensk in deklic

ABSTRACT

The study presents some basic gender-related issues in the processes of formal education, including the media education and literacy. Consequentially, the structural mechanisms and relations which influence gender construction in the school field and in media are interpreted. The focus is on less visible and recognizable norms that produce the gender

statuses and roles. The strategic vocabulary and naming of equal gender opportunities is addressed as being questionable; it is confronted with the political discourse on women's and girls' human rights. Further, the problematic of formal and hidden curriculum is developed from the viewpoint of interpretation and co-construction of gender. Considering the existence of the hidden gender discriminatory practices, we should put the accentuation on those school subjects which present the seemingly objective scientific knowledge – the later being gender biased as well. The study formulates some basic epistemological tools which could be used in the deconstruction of biased and discriminatory meanings, among them the distancing from dominant gender explications; that is possible via the argument of situated, partial knowledge, which, besides, provides the only possible legitimate and ethical stance in the science production. Some basic concepts of feminist theories and gender studies are represented: gender, sexuality, corporeality and power – authority. With the help of those some fundamental dichotomies and binaries are deconstructed. In the conclusion a few interpretative cases of gender hierarchies are presented and some approaches suggested; the final stress is put on the involvement of each individual in the processes of the production of engendered meanings.

KEY WORDS: Sexes, education, meaning, hidden curriculum, gender, sexuality, power – authority, body, corporeality, gender and sexuality constructions, sexual orientation, media, subjectivation, engendering, gender hierarchy, gender order, women's and girl's human rights

---

Uvod: spol kot strateška kategorija

Tematizacija spolov je videti s perspektive politik, ki presegajo meje nacionalnih držav, hkrati pa se na specifičen način oblikujejo tudi v slovenskih okvirih, napredna in informirana. Vendar nam ravno polji izobraževanja in tradicionalnih informativnih ter novih medijev pokažeta, da v zadnjem poldrugem desetletju strateške usmeritve niso zaznavno pripomogle k spremembam in izboljšanju položaja žensk in deklic, ki sta še vedno skupini z malo družbene moči.[1] Analiza nabora medijskih[2] materialov,

---

[1] Generalna skupščina OZN je na 27. zasedanju o otrocih leta 2002 (*27th Session of the General Assembly on Children, 2002*) opozorila na povezavo med napredkom na področju družbenih možnosti deklic in položajem žensk; tako je zabeleženo tudi v zaključni resoluciji z naslovom Svet po meri otrok (*A World Fit for Children*, S-27/2 2002: 6).

[2] Z izrazom mediji se praviloma naslavljamo na medije v ožjem pomenu besede; takšna je tudi opredelitev v zakonu o medijih, ki se nanaša le na medije informativnega značaja (ZMed – UPB1 2006). V primeru, ko se dotikamo izdelkov in storitev informacijsko-

formalni in prikriti kurikulum ter drugi dejavniki izobraževalne prakse pokažejo prav nasprotno. Znašli smo se v zanki, ki ovira udejanjanje načela enakih možnosti moških in žensk.[3] Ker je v deklarativnem govoru različnih politik opuščena pozornost, ki je bila do sredine devetdesetih let preteklega stoletja usmerjena na človekove pravice žensk, upravičeno sklepamo, da je za obstoječe stanje soodgovorna tudi sama politična strategija. Ne glede na to, da družbena hierarhija in represivne kulturne norme zadevajo oba spola, le-te ženske obremenjujejo bolj in jih zadržujejo na položaju največje robne, prikrajšane skupine. V obravnavanih okoljih, izobraževalnem in medijskem, beležimo poleg diskriminacije žensk še pojav, ki sestoji iz ponižujočega, žaljivega ali sovražnega odnosa do razlik v spolni usmerjenosti in do tistih »tretjih« oziroma vseh, ki se umeščajo onkraj binarnih spolnih kategorij žensk in moških, to je do transeksualnih, *transgender*, interseksualnih in *queer*[4] oseb.
Statuse in vloge spolov, s poudarkom na ženskah, zaznavamo, razumemo in analiziramo v okviru hierarhičnega razmerja, torej s pomočjo koncepta moči – vidne, prepoznavne, formalno preverljive oblasti, ki pa deluje na mnoge načine in v okviru različnih mikrolokacij. Razmerja moči – oblasti v spolni ureditvi[5] so najprej prepoznavna v vladajočem, neproblematiziranem binarnem opredeljevanju moških in žensk; značilne »ženske« lastnosti so negativne na vrednotni lestvici državljanskih kompetenc, pozitivno so ovrednotene le v registru »človeškosti«. V kolikor ženske postajajo vidne v javnosti, je kot sredstvo uspeha ali vpliva izven ozkega medosebnega prostora pogosto razumljena prav njihova razpoložljivost v odnosih, njihova investicija v »dobro« odnosov. To se odraža tudi v medijskem in javnomnenjskem konstruiranju političark, v skladu s katerim se le-tem najbolj prilegajo

---

komunikacijskih tehnologij – ITK (internet, mobilni portali, *pay TV* in podobno), je ustrezen tudi izraz novi mediji.

[3] Znana ameriška avtorica Susan Faludi, dobitnica Pulitzerjeve nagrade, je podrobno opisala pojav iz osemdesetih let preteklega stoletja v ZDA, ko se je kulturno okolje odzvalo na ženska in feministična gibanja z močnim protiudarcem (*backlash*). Značilno je imela tudi v tem primeru veliko vlogo pri zadrževanju žensk na podrejenem položaju njihova seksualizacija oziroma množično spolno popredmetenje v medijskem diskurzu (Faludi 1992).

[4] Nov pomen pojma queer je vzniknil v začetku osemdesetih let kot odziv na stigmatiziranje različnih spolnih usmerjenosti s to besedo. Prevzemanje stigme je bila gesta samopotrjevanja. Danes je značilnost queer teorij in praks koncept tekoče, sproti razgrajujoče in nadgrajujoče se identitete; na ta način postane neverodostojen sam pojem identitete, saj ne vključuje pomena procesiranja in nestabilnosti (več o tem v Goffman 1963: 51, 102–106, Pilcher in Whelehan 2004: 128).

[5] Spolna ureditev je v sociologiji in feministični teoriji sintagma, ki je mestoma izpodrinila izraz patriarhat; slednji označuje družbeno strukturo, institucije in diskurze, skozi katere moški nadzirajo ženska telesa in žensko delo ter družbo spolno segmentirajo. Ob tem je spolna delitev povezana z razredno delitvijo. Pomensko oznaki nista identični: spolna ureditev implicira variabilnost družbenega odnosa med spoloma in to tudi v okviru dominantnega, patriarhalnega spolnega režima (Pilcher in Whelehan 2004: 93).

dejavnosti, povezane s skupno dobrobitjo, torej dejavnosti na področju socialne države in kulture. Drug tak značilen in pomenljiv primer so kulturne konstrukcije ženske intime in seksualnosti v obliki povsod prisotne pornografizacije žensk. Ugotovitev, ki se je oblikovala v okvirih strukturalne antropologije, da družbene temelje tvori »trženje« žensk in obvladovanje ženske spolnosti oziroma reprodukcijske sposobnosti, ni v nasprotju s tistimi feminističnimi razumevanji spolnih razmerij, ki oblikovanje in pojmovanje spolov razumejo v neločljivi povezanosti s seksualnostjo.

Izraz spol ima skupaj z izpeljanko v slovenščini prav tako kot v angleščini (*sex*) oba pomena; je kategorija za administrativno opredelitev, nanašajočo se na »biološke« značilnosti, in pojem za označevanje določenega področja človekovega delovanja, tj. spolnosti. Feministični teoretski diskurz sicer opušča rabo »spola« v pomenu kategorizacije ljudi in jo nadomešča z besedo *gender*,[6] zato sam jezik v kontekstu znanosti ne kaže več na spetost med konstituiranjem moških in žensk ter seksualnostjo. Kljub temu je polje spolnosti v pojmovanju spolov še vedno pomembno, tudi če gre za teorije, ki obravnavajo spol / *gender* in seksualnost kot avtonomni, med seboj ločljivi analitični kategoriji. Celo tiste *queer* študije, ki zanikajo notranjo povezanost med tem, kako nastajata oziroma se delata spol in seksualnost, ne morejo mimo tematizacije različnih praks, ki to dvoje kontinuirano povezujejo (Beasley 2005: 5). Heteronormativnost, normiranje seksualnosti kot normalno, naravno heteroseksualne skozi tradicionalne in reciklirano tradicionalne konstrukcije ženskosti in moškosti, je še vedno dominantna zapoved pojmovanja in prakse.[7] Refleksije in gibanja, ki so povezana s teorijo performativnosti spola (Butler 2001) in ki utemeljujejo fleksibilnost seksualizacij in ospoljenj, niso doumljiva izven tradicionalnih statusov in vlog spolov ter z njimi povezanih oblik spolnosti. Tudi to, da ima lahko razmerje med spolom in spolnostjo niz variacij, med njimi tudi težko sledljivih, ni zadosten protiargument.[8] Pogosto je zastavek v ugotavljanju navedenega

---

[6] Vzrok te opustitve je v že nakazanem impliciranem pomenu »spola« (*sex*) kot biološkega spola, ki meri na utelešena bitja, spolno zaznamovana z »naravnimi« znaki »moškosti« in »ženskosti«, pri čemer se spolno specifični anatomija in fiziologija interpretirata kot nosilki značilnega psihičnega ospoljenja žensk in moških.

[7] Tu uporabljamo koncept Jeana Baudrillarda (1999), da bi pokazali na vztrajnost stare dominantne spolne ureditve oziroma njenih ideologij – diskurzov, struktur – odnosov in institucij; kljub spremembam v pojavnostih spolov ostane temeljno hierarhično razmerje nedotaknjeno. Stabilnost določene ideologije tudi načelno zaradi samih nasprotij, ki jih vključuje, ni omajana (Pilcher in Whelehan 2004: 77); nekonsistentnost je celo njena konstitutivna lastnost, ki jo subjekt rešuje tako, da preklaplja med nasprotujočimi si diskurzi (Močnik 1999: 131, 162–168).

[8] Ob tem ne gre le za okorelost uma tistih, ki živijo prevladujoče oblike spola in seksualnosti, temveč tudi za samo *queer* prakso. Vzemimo za primer znan slovenski primer utelešanja Salome, ki gre v smeri privzemanja ženske anatomije in s tem

razmerja telesnost oziroma anatomija, ki pluralnost oblik spolnosti reducira na vprašanje biologije telesa, zaznamovane s tradicionalnim spolnim redom.

Kako je spol »prikrit« v kurikulu

Vprašanja, ki zadevajo konstrukcije spola in (ne)enakosti na področju vzgoje in izobraževanja še zdaleč niso tako obrobna, kot se pogosto »kažejo«, tj. kot nekaj, kar je nepomembno ali kar je morda kdaj bilo pomembno, pa ni več – to pa utegne biti vse del iste retorike spregledovanja.[9] Za »razkritje« tovrstnega načina govora je treba najprej izpostaviti koncepte, s pomočjo katerih lahko sploh začnemo ustrezno razmišljati o teh vprašanjih. Naše konceptualno delo temelji na interdisciplinarnosti in črpa iz različnih teoretičnih pristopov, kot so kulturne študije, feministična teorija in antropologija spolov ter teorija ideologij. Na tem mestu je pomembno poudariti, da raziskovanje vzgoje in izobraževanja ne more biti več omejeno na eno ali dve disciplini (ki sta tradicionalno pedagogika in psihologija), ampak je treba vključiti še druge discipline in področja, miselne šole ter avtorje in avtorice, če želimo doseči kar največjo stopnjo (samo) kritičnosti.

Naše tokratno izhodišče je ugotovitev, da je protislovno izpostavljati enakost v vzgoji in izobraževanju in / ali govoriti o pravicah deklic, hkrati pa puščati ob strani vprašanja kurikularne vsebine (in oblike). Kurikula ne moremo ustrezno razumeti kot izbire med uveljavljanjem novih vrednot in ohranjanjem kulturnih tradicij, pač pa gre za izbire v situaciji, ko kulturne tradicije niso ne enovite ne nedotaknjene. Pozornost je treba posvetiti vprašanju, kdo govori, in vprašanju, koga je mogoče slišati, ko razvijamo in vrednotimo nove prakse (Yates 2006: 86).

Analiza kurikularnih materialov, ki osvetli načine konstrukcije spolov in omogoča razvijati občutljivost na prikriti kurikulum, se lahko začne s temi izhodiščnimi predpostavkami: materiali (tj. kurikuli, učbeniki, didaktična gradiva ipd.) niso le »prenašalci dejstev«, ampak kažejo sledi političnih,

---

»običajnega« lezbičnega razmerja s svojo ženo. Pojem *queer* v tem primeru kaže le še na procesiranje in zgodbo, stvarno je rezultat dojet, kot da je / bo Salome ženska v lezbičnem razmerju.

[9] Treba bi bilo oblikovati standardiziran postopek, ki bi vsaj v določeni meri omogočil, da bi se ognili vsakokratnim osebnim interpretacijam in sodbam o tem, kako pomembno ali nepomembno, kako aktualno ali neaktualno je vgrajevanje tovrstnih vsebin v kurikularne materiale in njihova implementacija. Podobno piše E. D. Bahovec (v Bahovec in Bregar Golobič 2004: 13): da je pri sprejemanju kurikula za vrtce (izšel je 1999) na sorazmerno veliko oporekanja naletelo prav področje pravic deklic in da je bil glavni argument, da v našem edukacijskem sistemu diskriminacije po spolu ni (da je torej o nečem, kar ni problematično, nesmiselno govoriti).

gospodarskih in kulturnih dejavnosti, spopadov in kompromisov, kar pomeni, da jih oblikujejo in pišejo realni ljudje s svojimi realnimi interesi, pa tudi omejitvami, ki so različno pogojene (Apple 1992: 51); ni nevtralnih ali brezinteresnih praks; vse prakse so povezane z oblastnimi razmerji (ibid.: 70).

Koncept prikritega kurikula je pogosto označen kot preveč ohlapen, ne dovolj natančno definiran ipd. Menimo, da je prav zato nadvse primeren za raziskovanje konstrukcij spola na področju vzgoje in izobraževanja. Omogoča zajeti številne vidike vsakdanjega življenja v šolah in vrtcih. S pojmom prikritega kurikula raziskujemo družbena razmerja in vsakdanje prakse; razmerje do tega, kar se poučuje, torej do t. i. »akademske vednosti« (npr. matematike, zgodovine), ki jo spremlja cela vrsta predpostavk, mnenj in pričakovanj, ki so pogosto neizprašana in implicitna in se prenašajo »nevidno« in »nevede«. Nekateri predmeti veljajo za pomembnejše, drugi za manj pomembne. Še vedno denimo velja, da je branje dejavnost za deklice, računalništvo pa je bolj pisano na kožo dečkom – to pa pogosto tudi otroci sami dojemajo tako. Kurikulum deluje ideološko, a tu ne gre za »polnjenje glav« z različnimi vsebinami, ampak za vzpostavljanje hierarhičnih razmerij med različnimi oblikami vednosti in prikazovanje teh značilnosti kot naravnih in večnih (Donald 1992: 176).

Poleg razgradnje zdravorazumskih predpostavk, ki onemogočajo kritičen razmislek in utrjujejo tradicionalna ter neposodobljena pojmovanja, tako v navezavi na vsebine, ki zadevajo konstrukcije spolov in spolnost, kot tudi družbo, kulturo in naravo, pa izpostavljamo tudi problematizacijo t. i. »uradne vednosti« (kot nenevtralnega izbora iz širšega nabora vednosti, ki je organiziran na določen način in predstavlja vizijo nekoga glede legitimne vednosti in kulture) in s tem razvijanje kritične naravnanosti do »univerzalnih resnic«. Pravzaprav smo vedno nepopolni in pristranski: izbor nikoli ni nevtralen, ampak se oblikuje iz kulturnih, političnih in tudi ekonomskih napetosti in kompromisov, ki organizirajo, združujejo in razdružujejo ljudi. Skupna kultura tako ne more pomeniti le vključitve dotlej odsotnih reprezentacij družbenih skupin, ampak je njen predpogoj ustvarjanje pogojev, ki bi vsem omogočali ustvarjati pomene in vrednote (Apple 1992: 70). Ob razmišljanju o uradni vednosti je torej treba ugotoviti, da je izbor vedno že tudi izključitev oziroma da vsebuje tudi beline, prazna mesta, ki povedo prav toliko kot tisto, kar je vključeno.

Prikritemu kurikulu bi lahko rekli tudi »ideologija v obliki«. Ideologija je nenehno pogajanje, ki ne odloča o tem, kaj je resnično in kaj napačno, ampak o tem, kaj *velja* za »resnico« ali kaj velja za smiselno, verjetno, ipd. Nekaj, kar je kulturno, družbeno ali zgodovinsko pridobljeno, se zazdi naravno in večno, nekaj posamičnega splošno, nekaj problematičnega je videti kot

neproblematično (Bregar Golobič v Bahovec in Bregar Golobič 2004: 5). Potencial kurikularne kritike na ravni vsebine in oblike je zato natanko v razvijanju občutljivosti za ideološke prakse – ki so prikrite in zato izjemno vztrajne. Seveda tako »ideološko branje« ni preprosto, ker besedila ne sporočajo vedno tistega, kar je v njih izrecno zapisano, poleg tega lahko beremo v skladu z dominantnim sporočilom ali pa tudi ne.

V navedenem okviru se je treba posvetili tudi razmisleku o pojmu objektivnosti in uporabi metafor v prenosu »trdih« znanosti v kurikularni okvir. V tem smislu ni pomembno le, kako se utrjujejo in obnavljajo tradicionalne spolne vloge skozi vizualno gradivo, literarno čtivo in na videz nevtralne primere v učbenikih, temveč je pomembno ozavestiti in preveriti tudi, kdaj in kako so prikazana znanstvena »dejstva« in iz kakšnih spolno zaznamovanih izhodišč govorijo opisi v kurikularnih dokumentih. Gre za mesta, kjer je potrebno omogočiti alternativna branja oziroma razumevanje pomena, ki se tvori v kontekstu socialnih, zgodovinskih in oblastnih razmerij.

Eden od takih precej povednih primerov je denimo spolna vzgoja, ki ji je del namenjen tudi v slovenskem kurikulu za biologijo. V njem je človek zasnovan kot biološko, psihosocialno in kulturno bitje. Eden od učnih ciljev se ukvarja s hormonskimi spremembami med menstrualnim ciklusom in njegovim vplivom na fizično in psihično stanje ženske (Verčkovnik et al. 2002: 25). To pa denimo lahko pomeni, da je menstruacija predstavljena kot vir higienskih težav na individualni in družbeni ravni. Ta tema je denimo še posebej pomembna za nediskriminatorne prakse v razredu, saj se učenci in učenke učijo, da menstruacija lahko povzroči slabo voljo pri dekletih, fantje pa s tovrstnim sklicevanjem na menstruacijo ponižujejo dekleta (Diorio in Munro 2000: 349, 351).

Temeljni koncepti v razgradnji spolne hierarhije

Primarna kategorija v sodobni refleksiji spolov je *gender*, ki je v tem kontekstu v slabih štirih desetletjih obstoja beležil nekaj pomenskih obratov: če je sprva pomenil kulturno določeno dimenzijo ospoljenega sebstva v razliki od biološke, je kasneje zaobjel celovitost spola. Vzrok je bil v ugotavljanju ideološke pristranskosti znanosti in neločljive spetosti med naravo in kulturo tudi na ravni individualnih teles. (Moi, cit. v Beasley 2005: 14). V sodobnosti ima *gender* prav tako emancipatorno vlogo; je teoretsko izhodišče za večino pojmovanj in konstituiranj spolov, ki presegajo ustaljene, skrepenele prakse in poglede na moškost, ženskost in seksualnost. V tem okviru se koncept nanaša predvsem na družbene in kulturne možnosti strukturiranja spolov, torej na družbene odnose, »*gender* relacije« (Connel 2002: 9 v Beasley 2005: 11), skozi

katere se individuum lahko vzpostavlja kot bitje spola na bolj strukturiran in diferenciran način.

Telesnost (*corporality, corporeality*) zadeva konstrukcije spolov skozi odkrito ali prikrito normiranje videzov, sposobnosti, fiziologije in drugih značilnosti na nivoju telesnosti. Ob tem se anatomske in fiziološke razlike interpretirajo, tako kot da logično in naravno proizvajajo spolno specifične mentalne in čustvene zmožnosti ter karakteristike. Vladajoče medijske konstrukcije teles(nosti) imajo zaradi vseprisotnosti velik predpisujoč naboj. Na individualnem nivoju se ta odraža kot možnost za negativno psihično naravnanost do lastnega telesa, pri čemer je sam obstoj in način somatizacije takega odnosa nepredvidljiv, odvisen od mnogoterih, tudi povsem subjektivnih dejavnikov.

Seksualnost je v feminističnih razpravah in socioloških ter antropoloških študijah praviloma povezana z družbenimi razmerji moči in fenomenom spolne želje. Fokus refleksije odnosa med spolnostjo in močjo – oblastjo se spreminja. Spolno nasilje kot tema je vzniknilo v drugem valu feminizma, danes so v središču razprav odmiki od prisilne, normativne heteroseksualnosti. Privilegirana obravnava spolnosti v heteroseksualnih razmerjih je še vedno povezana s spolnim nasiljem, v Sloveniji v zadnjih letih še z imanentnim nasiljem pornografije. Tudi teoretski diskurzi o homoseksualnosti in lezbištvu so izprašali problem hierarhije, vendar šele okvir transseksualnosti, interseksualnosti in *queer* spolnosti omogoča kompleksnejšo refleksijo o fragmentaciji in subvertiranju enovite normativne moči v spolnosti (Beasley 2005: 126). Pri tem je treba upoštevati, da referenčna točka ostajajo tradicionalne opredelitve moškosti in ženskosti ter (heteronormativne) seksualnosti.

Tematizacija spolne želje poteka z več perspektiv, shematsko jo lahko delimo na tiste, ki željo naturalizirajo, jo pojmujejo kot naravno in s tem nespremenljivo. V okviru feministične teorije je obravnava želje praviloma speta s pojmovanjem hierarhičnih razmerij in z razumevanjem želje kot družbenega in kulturnega produkta. Spolna želja je potemtakem lahko pojmovana strateško z vidika njenega konstituiranja skozi fantazijo.

Moč je, kot razvidno, pomembna kategorija obravnave spolov in spolnosti. Deluje preko instanc oblasti, a tudi v samih telesih z zavednim in nezavednim sprejemanjem družbenih pravil in prikritih predpisovanj (Foucault 2000). Na ta način je ponotranjena, zato je hierarhična razmerja spolov izjemno težko razgraditi. Diskriminatorna razmerja se na ravni individuuma kažejo kot naravna in običajna, četudi je zaznana krivičnost odnosov.

Zaključek

Kurikularna plat je seveda samo eno od edukacijskih področij, na katerih bi bilo mogoče delovati bolj »proaktivno« in preseči načelno raven opozarjanja na enakost med spoloma. Vsekakor lahko rečemo, da obstajajo predmetna področja, ki so bolj zaznamovana s tako imenovanimi družbeno dominantnimi temami kot druga – to so denimo družina, telo, zasebnost, spolno in reproduktivno zdravje ipd.[10] – in da je verjetno, da »bodo imeli materiali, ki so močno investirani z družbeno dominantnimi temami, precej predvidljive učinke na večino učencev in učenk« (Diorio in Munro 2000: 351).

Po drugi strani moramo upoštevati – tudi v skladu s sodobnimi problematizacijami pojma vzgoje kot konfliktnega procesa – da imajo lahko kurikularni materiali negotove in nepredvidljive učinke ter da na različne načine vplivajo na to, kako učenci in učenke razumejo sebe in svoja socialna razmerja. Hkrati se je treba zavedati tudi dejstva, da učenci in učenke (in seveda tudi drugi) niso samo »zbiralci« družbenih vzorcev. Treba je upoštevati tudi taktike reinterpretacije, odpora, zavrnitve, ki kažejo, kako razvijanje družbenih in simbolnih norm strukturira njihovo polje ravnanja, pa tudi to, da niso preprosto ponotranjene (Donald 1992: 47).

Učitelji in učiteljice, profesorji in profesorice imajo ključno vlogo v vsaki učilnici, saj so tisti, ki prispevajo k uspehu ali neuspehu svojih učencev in učenk, dijakinj in dijakov. Vprašanje je, v kakšni meri je pedagoško osebje senzibilizirano na te probleme, ali jih sploh vidi kot relevantne in v kakšni meri, če sploh, dobi podporo za njihovo obravnavanje (strokovna usposabljanja, različna gradiva, spletne strani ipd.). Razprava, če že obstaja, pa se sorazmerno precej osredotoča na produciranje statističnih kazalcev: komu gre bolje pri matematiki, kdo je bolj »pismen« itn. Problema prikritega kurikula – mreže socialnih odnosov, pripomb, nagovarjanja in dejanj – se torej zavedajo na različne načine in v različnem obsegu. Pogosto več pozornosti namenjajo dečkom kot deklicam in na ta način utrjujejo spolne stereotipe oziroma konstrukcije statusov in vlog spolov, ki so odkrito ali prikrito tradicionalni in diskriminatorni. Te drže so pogosto nenamerne, vseeno pa omejujejo možnosti enega dela učencev in učenk.

Pri spopadanju s predsodki, utečenimi miselnimi predstavami in tradicionalnimi konstrukcijami spola in spolnosti ter pri prizadevanju doseči

---

[10] To pa seveda ne pomeni, da so to edina za razumevanje spola in spolnosti pomembna polja. Kot je pokazala analiza kurikulov za devetletno osnovno šolo (Vendramin 2005), pri nekaterih predmetih takih mest nismo našli (kar ne pomeni, da jih drugačna analiza ne bi zaznala – denimo analiza praks v razredu, drugih materialov ipd.), kar je pripisati različnih razlogom: predmet vsebuje manj družbeno dominantnih tem oziroma te v učnem načrtu niso izpostavljene, denimo zaradi nedodelanosti ali pa vnaprejšnjega predpostavljanja, da gre za »objektivno«, »trdo« vedo, ki s temi vprašanji nima nobene povezave. Pri predmetih, ki pokrivajo »trde« znanosti, bi bilo še posebej treba analizirati vsakdanje prakse v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, organizacije časa ipd.

dejanske, ne le formalne pravice deklic seveda naletimo na probleme in vprašanja, o katerih je treba aktivno razmišljati s pomočjo »orodij« dvoma, ponovnega razmisleka in primerjave uradne različice realnosti z drugimi. Alternativa temu, da na primer rečemo, da v »našem« šolskem sistemu, v »naši« kulturi ni diskriminacije, je aktiven razmislek o naših lastnih praksah in vrednotah.

Soočanje s spolnimi diskriminacijami v okviru vsakodnevnih izobraževalnih rutin neizogibno pomeni tudi spopad z močjo prikritih ideoloških pomenov v vseh sferah življenja. Tako na primer lahko sama retorika države o enakosti spolov in enakih možnosti deluje zavajajoče (Pilcher in Whelehan 2004: 116), saj se z njo utrjuje prepričanje, da se na tem področju odgovorno skrbi za uresničevanje imenovanih načel. Ustvarja se iluzija, da smo skorajda že »tam«. Hkrati je promoviranje družbene enakosti spolov že samo po sebi problematično; »enakost« žensk se praviloma meri z že doseženo »enakostjo« moških; s slednjimi pa je lahko mišljena le določena skupina moških (ibid.: 117); ni namreč družbenega fenomena, ki bi ga lahko poimenovali univerzalni moški. V navedenem kontekstu, ki ni problematiziran, pa lahko vstopanje žensk v javni prostor postane znamenje sprememb in ustreznejše delitve moči med moške in ženske. Vendar je, konkretno, pojav peščice žensk na najvišjih položajih v slovenski gospodarski in javni sferi družbeno dejstvo, za katerega ni nujno, da samo po sebi nakazuje še kaj drugega.[11] Soočiti ga je potrebno vsaj še s pomeni, ki jih ustvarjajo njihove medijske podobe. Te pa so pogosto povezane z diskriminatornimi predstavami o ženskah na položajih oblasti.

Izhod iz zagate zaradi moči prevladujočih pomenov in možnosti različnih interpretacij dejstev ali podob je v odločitvi za soustvarjanje razumevanj izven običajnih vzorcev. V oporo je združevanje oziroma izmenjava informacij o različnih percepcijah in mnenjih v profesionalnem okolju in vsakdanjem življenju – predvsem v delu, ki se navezuje na konzumpcijo medijev – ter ozaveščenost o načelih človekovih pravic. Ob tem je pomembno vedeti, da je tudi pravica do svobodnega mišljenja in izražanja last vseh, ne le tistih, ki obvladujejo javne govore s položajev oblasti in skozi medije.

Literatura

1. Apple, M. W. (1992): Between Moral Regulation and Democracy: The Cultural Contradiction of the Text. *The School Field*, III (1–2): 49–76.
2. Bahovec, E. D., Bregar Golobič, K. (ur.) (2004): *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.

[11] Eden sodobnejših feminizmov, »feminizem prostega trga« se dokaj retrogradno osredotoča na koncept »moške«, hierarhične in monolitne moči; napredek za ženske vidi prav v njihovi tekmi z moškimi za položaje (Pilcher in Whelehan 2004: 116).

3. Beasley, C. (2005): *Gender & Sexuality: Critical Theories, Critical Thinkers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

4. Butler, J. (2001): *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: Škuc.

5. Connel, R. (2002): *Gender*. Cambridge: Polity Press. Citirano v Beasley, C. (2005): *Gender Theories, Critical Thinkers* (London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications).

6. Diorio, J. A., in Munro, J. A. (2000): Doing Harm in the Name of Protection: Menstruation as a Topic For Sex Education. *Gender and Education*, XII (3): 347–365.

7. Donald, J. (1992): *Sentimental Education*. London in New York: Verso.

8. Faludi, S. (1992): *Backlash*: *The Undeclared War Against Women*. London: Vintage.

9. Foucault, M. (2000): *Zgodovina seksualnosti I*. Ljubljana: Škuc.

10. Goffman, E. (1963): *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster.

11. Močnik, R. (1999): *3 teorije: Ideologija, nacija, institucija*. Ljubljana: cf.

12. Moi, T. (2001): What is a Woman? V: *What is a Woman and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press. Citirano v Beasley, C. (2005): *Gender & Sexuality: Critical Theories, Critical Thinkers* (London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications).

13. Pilcher, J., in Whelehan, I. (2004): *Fifty Key Concepts in Gender Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

14. Vendramin, V. (2005): *Šola za deklice: kurikularne spremembe in enakost v izobraževanju. Zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001-2006«*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

15. Yates, L. (2006): Does Curriculum Matter? Revisiting Women's Access and Rights to Education in the Context of the UN Millennium Development Targets. *Theory and Research in Education*, IV (1): 85–99.

Viri

1. *A World Fit for Children*. Resolution adopted by the General Assembly, S-27/2. United Nations, 10. 5. 2002. Dostopno preko: http://www.unicef.org/specialsession/docs_new/documents/A-RES-S27-2E.pdf (5. 5. 2009).

2. Baudrillard, J. (1999): *Simulaker in simulacija. Popoln zločin*. Ljubljana: Študentska založba.

3. Šribar, R., Ule, M. (2008): *Status and Social Opportunities of the Girl Child: Expert Study*, Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

4. Verčkovnik, T., et al. (2002): *Biologija. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

5. Zakon o medijih ZMed – UPB1. 2006. Dostopno preko: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO4955.html (10. 4. 2009).

Milica Antić Gaber, Sara Rožman, Irena Selišnik

Zagotavljanje enakih pravic moških in žensk

POVZETEK

Prispevek prikazuje razvoj nekaterih državljanskih pravic žensk skozi zgodovino (političnih, socialnih in osebnih) ter načenja vprašanje položaja žensk v družbi, kjer so normativni predpisi spolno nevtralni, zakonska diskriminacija po spolu prepovedana, diskriminatorne prakse pa kljub temu vztrajajo. Osredotoča se na razvoj državljanskih pravic žensk, ki so se začele razvijati v 19. stoletju in ugotavlja, da njihov razvoj še zdaleč ni bil premočrten, kar med drugim nakazuje tudi razvoj volilne pravice žensk na Slovenskem. Prispevek pokaže, da je tako političnim kot socialnim pravicam skupna percepcija državljana, ki naj bi bil spolno nezaznamovan, a se izkaže, da gre za moškega. Tako so bile na primer socialne pravice najprej zagotovljene moškemu delavcu kot preskrbovalcu družine. Vendar pa prispevek pokaže, da so se konec 19. stoletja začele razvijati tudi posebne pravice žensk, ki so bile zlasti povezane z zahtevami po zaščiti njihove materinske vloge. V tem kontekstu poseben prelom predstavljala uzakonitev pravice do abortusa – kot individualne pravice ženske, kar je posebej tematizirano v okviru reproduktivnih pravic. Prispevek ugotavlja, da se vrsta pravic žensk, ki so sicer zapisane v ustavi in zakonodaji, še vedno ni uresničila v praksi. Ženske na primer še vedno niso v enaki meri prisotne na položajih političnega odločanja in so še vedno v slabšem položaju na področju zaposlovanja in nagrajevanja. Avtorice sugerirajo, da bi veljalo posebne ukrepe, zlasti pozitivne ukrepe, ki so že bili sprejeti na področju političnega življenja in predstavljajo primere dobrih praks upoštevati tudi na drugih področjih.

KLJUČNE BESEDE: ženske, državljanstvo, politične pravice, socialne pravice, abortus, zakonodaja, posebni ukrepi

ABSTRACT

The article presents the development of several citizenship rights of women through history (political, social and individual) and raises a question of position of women in the society where normative regulations are gender neutral, discrimination based on legislation forbidden yet discriminatory practices still persist. The article highlights the development of citizenship rights of women which began to develop in the 19. century and argues that such a development is never linear which also proves the development of women's rights to vote on Slovene territory. The article argues that what

political and social rights have in common is perception of the citizen which should be gender neutral, yet it is based on male gender. So the social rights were first promised to male worker – the provider of the family. However contribution asserts that at the end of 19. century also special women's rights began to develop which were connected with the protection of the motherhood. In this frame special turning point represents legalization of the right on abortion on demand as the individual right of women which is specially thematized in the frame of reproductive rights. Article finds out that whole range of rights of women which are written in the constitution and legislation still have not been realized in practice. Women for example are still not yet equally present on the positions of political decision making and are in inferior position in the area of employment and wage. Authors suggests that special measures, among them specially positive measures accepted in political sphere which present the good practice should be taken into consideration also in other areas.

KEY WORDS: Women, Citizenship, Political Rights, Social Rights, Abortion, Legislation, Special mesures

---

Pomen enakih pravic moških in žensk in boj žensk zanje

Čeprav se strinjamo z velikimi mislicami 18. stoletja (npr. M. Wollstonecraft, O. de Gouges), da se moški in ženske rodijo enaki, pa to seveda ni imelo za posledico tega, da bi moški in ženske imeli tudi enake pravice in privilegije. Enake pravice moških in žensk, ki jih danes nekateri jemljejo za nekaj samoumevnega, so posledica dolgoletnih teoretičnih in praktičnih bojev posameznikov in posameznic, skupin in organizacij, ki so se zanje zavzemali skozi zgodovino. Enake pravice si je bilo praviloma treba izboriti, kar ni bilo lahko: te boje so vedno spremljali odpori tistih, ki so pri tem izgubljali monopol(e), moč in privilegirane položaje v družbi.

Zgodovina pridobivanja in izbojevanja pravic moških in žensk na različnih področjih je praviloma potekala tako, da so nekatere pravice (politične, civilne, socialne, kolektivne ali individualne) najprej uživali le nekateri privilegirani posamezniki (običajno moški), potem vsi (polnoletni) moški, sledijo jim nekateri sloji žensk (polnoletne, poročene, davkoplačevalke), najkasneje pa so si te pravice pridobile vse ženske. Pri zgoraj omenjeni opredelitvi državljanskih pravic je potrebno dodati, da se sklicujemo na T. H. Marshalla, ki v svojem delu *Citizenship and social class iz* leta 1949, govori o treh dimenzijah državljanstva: **civilna** (osebna svoboda, svoboda govora,

misli in verovanja, pravica do lastnine); **politična** (pravica do udeležbe v uresničevanju politične moči); **socialna** (pravice, ki so povezane z ekonomskim blagostanjem in varnostjo). Časovni zamik pri uvajanju državljanskih pravic za oba spola je bil vedno poveden. Ponekod so ženske isto pravico dobile tudi nekaj desetletij (ali celo stoletje) pozneje kot njihovi moški kolegi, ponekod ženske še vedno nimajo vseh pravic, ki jih uživajo moški. Le redko se je zgodilo, da so neko pravico dobili moški in ženske istočasno – eden takih primerov je uvedba splošne volilne pravice moških in žensk leta 1906 na Finskem.

Enakost pravic žensk in moških ima za ženske velik simbolni in praktični pomen. Simbolni pomen je v uresničitvi pravice, da so vsi državljani pred državo enaki, realni pa v tem, da daje možnosti soodločati o pomembnih javnih zadevah. Medtem ko je »prva velika revolucija« uresničila »abstraktne« pravice državljana (beri moškega), si je državljanka morala te pravice šele izboriti. Ženske so bile dolga obdobja namreč izključene iz javnega življenja in odločanja. V zibelki demokracije (v atenski državi) ženske niso imele političnih pravic, njihove državljanske pravice pa so bile močno omejene (Held 1989: 32). Ko so se nekatere kasneje opogumile in se »vmešale« v politiko, so to plačale z glavo (npr. Ivana Orleanska). So pa že nekatere zgodnje avtorice enake pravice znale misliti (H. Taylor), jih zagovarjati (M. Wollstonecraft) ali preprosto deklarirati (O. de Gouges). Boji za enake pravice žensk so potekali tako na teoretski kot na praktični ravni, kar bomo pokazali na nekaj primerih.

Politične pravice

Če hočemo poseči v zgodovino boja za politične pravice, potem moramo poseči v obdobje francoske revolucije, ki je postavila temelje za oblikovanje novega pojmovanja posameznika v odnosu do države in s tem tudi za oblikovanje osnovnih političnih pravic državljanov. Diskusija v času francoske revolucije (še bolj pa po njej) se je namreč strukturirala okrog vprašanja pravic državljana in njihove širitve. Ženske so sicer bile kot konstitutivni del človeštva vključene v pojem "človek", niso pa bile deležne državljanskih pravic. Deklaracija o pravicah človeka in državljana žensk ni vključevala – pravice človeka so bile torej "de facto" pravice moškega.

Obe zgodnje-feministični avtorici, Francozinjo Olympe de Gouges in Angležinjo Mary Wollstonecraft, druži osredotočenost na pomen političnih pravic žensk. Medtem ko je de Gouges po razglasitvi *Deklaracije o pravicah človeka in državljana* leta 1791 napisala »svojo« *Deklaracijo o pravicah ženske in državljanke,* ki je položaj žensk izenačila s položajem moških, pa je M.

Wollstonecraft leto kasneje izdala svoj t.i. politični pamflet – *A Vindication of the Rights of Woman*, v katerem argumentira, zakaj se zavzema za enakost spolov. Namen obeh je prepričati osebe, ki imajo moč, v potrebo in pomen izenačitve pravic moških in žensk. Obe menita, da sta spola po naravi enaka, rodita se enaka (de Gouges 1997: 66, Wollstonecraft 1993: 11), družba pa s pristransko vzgojo vzpostavi razlike in enega od spolov potisne v podrejen položaj (Wollstonecraft). Obe opozarjata na pomen vzgoje oz. izobrazbe za enak položaj obeh spolov in obe sta prepričani, da bodo ženske, če ne bodo dobile enakih političnih pravic kot moški, in s tem vplivale na pomembne odločitve, ubrale drugačne načine (de Gouges 1997: 70, Wollstonecraft 1993: 25, 28, 33). Wollstonecraft še ni natančno vedela, kako doseči politično enakost moških in žensk, medtem ko je de Gouges že zahtevala volilno pravico žensk. Jasno zahtevo za volilno pravico žensk je nekaj desetletij kasneje oblikovalo angleško žensko gibanje. To je bil čas, ko je uveljavljeni angleški politični mislec John S. Mill zastavil svoj ugled in se politično aktiviral za »žensko stvar« (Mill 1873/1989), ko je nastalo organizirano gibanje za pridobitev volilne pravice žensk (Fulford 1956, Strachey 1978, Antić 1995).

Vendar zgolj teoretsko utemeljevanje enakih političnih pravic ne bi privedlo do uzakonitve enakih političnih pravic moških in žensk. Nujno se je bilo tudi praktično organizirati. Gibanja za volilno pravico žensk so bila različno organizirana in se posluževala različnih strategij boja. Različni so bili tudi odgovori na vprašanja, ali naj se zavzemajo za splošno volilno pravico žensk ali pa za volilno pravico enega dela žensk (tistih, ki plačujejo davke – npr. angleško sufražistično gibanje); ali naj bo gibanje od strank neodvisno ali pa naj se z njimi povezuje in s katerimi; ali je pri njihovem delovanju dobro imeti vlado na svoji strani in miroljubno prepričevati parlamentarce (prav tako strategija sufražističnega gibanja) ali pa institucije tudi napadati in kritizirati; in na nasilje odgovoriti z nasiljem oz. državljansko neposlušnostjo, zadnje so prakticirale sufražetke (več v Fulford 1956). Iz zgodovine so najbolj znana gibanja za volilno pravico žensk v ZDA in Veliki Britaniji, vendar so bila tudi drugod v Evropi in pri nas (prim. Bock 2004, Antić 2004, Selišnik 2008).

Tudi na slovenskih tleh so bila dogajanja v zvezi z volilno pravico žensk pestra in razvejana. Organizacije in posameznice, ki so se pri nas ukvarjale z izenačitvijo političnih pravic žensk z moškimi, so poznale delovanje podobnih organizacij in društev v Evropi in se organizirala po njihovem zgledu. Prav tako so terjale volilno pravico žensk v imenu podobnih argumentov, kot so bili uporabljeni v tujini. Utemeljitve se niso bistveno razlikovale od zgodnjih feminističnih avtoric: izobraževanje žensk je bil temelj, na katerem se lahko gradi enakopravnost (ibid.: 38), politične pravice

pa so pomenile predpogoj za pridobitev vseh drugih pravic (Budna Kodrič 2003: 38).

Ker je večina ženskih društev za svoj najpomembnejši cilj postavilo izobraževanje, ne preseneča, da sta se izobraževanje in volilna pravica srečali v zahtevi po volilni pravici učiteljic. Najprej (1901) jo je zahteval katoliški *Slovenski učitelj*, leto kasneje pa še Društvo slovenskih učiteljic, ki je bilo ustanovljeno leta 1898 (Selišnik 2007: 109). Učiteljice so bile najbolj izobražen, najbolj napreden in ozaveščen del ženske populacije, ki je svoje poklicne obveznosti delil z moškimi. Dejstvo, da so se prve zavzele za volilno pravico žensk v prvi ženski reviji *Slovenka* izobraženke, kot je bila učiteljica Elvira Dolinar-Danica ali uradnica Ivanka Anžič (por. Klemenčič), ni naključje (Slovenka 1900). Vendar pa so se kmalu pojavile tudi zahteve po volilni pravici vseh žensk.

V argumentih slovenskih bork za volilno pravico je najti tako argumente razlike kot argumente enakosti. Nekatere (Minka Govekar npr.) so podobno kot Olympe de Gouges menile, da morajo ženske politične pravice dobiti avtomatično tako kot moški. Prepričana je bila, da gredo moškim in ženskam enake pravice in dolžnosti, poleg tega je v njenem pisanju najti tudi razmišljanja Johna S. Milla o tem, da morajo ženske v politiki biti zato, da zastopajo interese ženske (Selišnik 2007: 144, Antić 1999: 13). Druge (Ivanka Klemenčič in Alojzija Štebi npr.) so bile prepričane, da se morajo ženske udejstvovati v javnem ravno zaradi posebnih, ženskam lastnih značilnosti, kot je skrb ali izkušnja materinstva (Selišnik 2007: 146).

Vendar pa o posebnih organizacijah, ki bi se ukvarjale samo z volilno pravico žensk na naših tleh, ne moremo govoriti. Po mnenju Birgitte Bader Zaar (1996: 62) je bila to posledica avstrijskega zakona o društvih iz leta 1867, ki je ženskam prepovedoval članstvo v političnih društvih, in posledično tudi nastanek društva, ki bi si za svoj cilj zastavilo izključno pridobitev volilne pravice žensk. Vendar pa je obstajalo več ženskih organizacij, ki so se ukvarjale tudi s tem vprašanjem: Društvo slovenskih učiteljic, Splošno (slovensko) žensko društvo, Alijansa ženskih pokretov in Zveza delavskih žena in deklet. Med njimi je bilo veliko razlik (gl. tudi Budna Kodrič 2003: 24–26) in medsebojno delovanje nikakor ni bilo lahka naloga.

Ob tem je treba poudariti, da so nekatere ženske že v 19. stoletju imele volilno pravico zato, ker so plačevale davke (Melik 1965: 117). Vendar sprva ženske niso mogle same glasovati: namesto njih je lahko glasoval mož oz. pooblaščenec. Vse to se je spremenilo na prvih volitvah v Ljubljani, na katerih so lahko ženske – davkoplačevalke – osebno oddale svoj glas, 23. aprila 1911. V obdobju med obema vojnama pa je bila ukinjena tudi ta pravica. Tako kot drugod tudi v Sloveniji politične stranke med obema

vojnama (če izvzamemo komunistično stranko) niso bile naklonjene razširitvi splošne volilne pravice na ženske. Vse so se bale – vsaka iz svojega razloga – množičnega vstopa žensk v narodovo volilno telo. Liberalne in socialdemokratske stranke so se bale »armade katoliških volivk, ki bodo svoje glas oddale 'klerikalcem'«, katoliške stranke pa, da se bo s tem dejanjem porušil naravni red v družini.

Obdobje med obema vojnama je bilo obdobje, ko se je na naših tleh vprašanje volilne pravice žensk javno obravnavalo ob več različnih priložnostih. Pred izbruhom 2. svetovne vojne so bile tako organizirane tudi javne manifestacije, toda žal se je ta zadnja iniciativa za uveljavitev volilne pravice žensk leta 1939 izjalovila, saj jo je predlog zakona zopet izpustil (Domovina 7. 12. 1939). Narodnoosvobodilno gibanje v letih 1942–1944 je večkrat organiziralo volitve, na katerih so lahko volile tudi ženske, posebno agitacijsko in mobilizacijsko vlogo pa je pri tem imela tudi Antifašistična fronta žensk. Splošna volilna pravica žensk je bila v Jugoslaviji uzakonjena šele z ustavo leta 1946.

Socialne pravice

Socialne pravice so povezane s pravico udeležbe posameznika pri državi blaginje, zagotavljale naj bi mu socialno varnost. Nekateri poudarjajo, da so socialne pravice tiste pravice, ki zahtevajo pravice od države, medtem ko naj bi nasprotno politične pravice pooseblјale nadzor ljudi nad državo in osebne pravice omejevale državo pred poseganjem v svobodo posameznika, saj se postavljajo nasproti moči države. Socialne, politične in osebne pravice se niso razvijale premočrtno in brez ovir, ampak so rezultat mnogih konfliktnih situacij, zastojev in njihovo uveljavljanje odraža mnoge regionalne in nacionalne posebnosti. Ženske so v marsikateri državi najprej dobile nekatere socialne pravice in šele nato politične, kot je volilna pravica žensk. Najbolj zgodaj (1881) je začela uvajati socialne pravice Nemčija, ko je s socialno poslanico nemškega cesarstva postavila temelje socialne zakonodaje, po njej se je kasneje zgledovala tudi avstro-ogrska monarhija. Prvi ukrepi so bili povezani z zagotovitvijo varnosti pri delu in uvedbo pomoči namenjene najrevnejšim slojem (Bock 2004: 248). Pri tem je potrebno dodati, da so bili ukrepi socialne države sprva različni glede na spol. Sistem delavskih zavarovanj je privilegiral moške, ti so tudi prevladovali med zaposlenimi, imeli so višji dohodek in redno delo, socialni prejemki pa so bili odvisni od višine plače. Poleg tega se je ohranjala podoba delavke, ki naj bi sodila v kategorijo »lažjih delavcev« (Grandner 1995: 152). Zlasti zaposleni moški so imeli od tovrstne socialne politike več koristi, saj socialna politika sprva ostalih skupin prebivalstva ni zajemala. Nezavarovane delavske vdove so na

primer v Nemčiji pridobile pravico do socialne podpore šele leta 1911 (Bock 2004: 247).

Enak koncept razumevanja socialnega vprašanja je bil značilen tudi za Kranjsko. Kot socialno vprašanje je bilo predvsem razumljeno stanovanjsko vprašanje, izboljšanje položaja delavcev, njihovega zavarovanja in ustanovitev posredovalnic za delo ipd. V karitativno dejavnost je sodilo varstvo otrok in pomoč »ubožcem«, skrb za mladoletne, dekleta, bolne ter občinske reveže in tudi delavke (Erjavec 1928: 259). Skrb za delavke je bila uvrščena in obravnavana povsem ločeno od delavskega vprašanja kot vprašanje dobrodelnosti. Staroavstrijski zakoni so zagotavljali pomoč moškemu preskrbovalcu družine, to pa je tudi rezultat dejstva, da so bili v delavskem gibanju organizirani predvsem moški in po konceptu preskrbovalca družine, naj bi moškemu delavcu pripadali tudi socialni dodatki za soprogo in otroke, tako naj bi bil z delavskim gibanjem uveljavljen paternalističen model socialne države (Skocpol 1995: 10, 24).

Razvoj posebne zakonodaje, ki naj bi zaščitila delavke, je bil tako zlasti povezan z njihovo materinsko vlogo. Avstro-Ogrska je leta 1885 uzakonila tudi štiri tedenski neplačani porodniški dopust (od leta 1888 plačani) ter prepoved nočnega dela (Grandner 1995: 159). Vendar so ti predpisi v začetku zaobjeli le (približno) 9 odstotkov populacije. Podobno je bilo tudi v Kraljevini Jugoslaviji, kjer so matere imele pravico plačanega porodniškega nadomestila do dveh mesecev pred in po porodu (Prokop-Kulenović 1946: 6), kar so v tridesetih letih skrajšali na šest tednov pred in po porodu (Reisman 1934: 271).

Tudi v Kraljevini SHS se je trend različne obravnave moških in žensk nadaljeval, uredba iz leta 1918 je predpisovala ženskam manjšo podporo za nezaposlenost, delavcu pa poseben dodatek za vzdrževane družinske člane, otroke in soprogo (Perić 1938: 271). Proti takšnim (paternalističnim) zakonom so se intenzivno borila številna ženska društva. V ženskem gibanju se je izoblikoval tudi zakon o hišnih pomočnicah in druge zahteve v korist boljšega položaja žensk (več v Vode 2000: 196). Med drugim se je oblikovala zahteva, da bi vsaki materi v primeru odsotnosti očeta, pripadala stalna državna finančna pomoč – »materinska penzija« (Selišnik 2008: 106). Tovrstno denarno pomoč je med letoma 1911 in 1939 vpeljalo kar 39 držav, ne pa tudi Jugoslavija (Bock 2004: 266).

Šele Titova Jugoslavija je na tem področju naredila radikalen rez in v svojo ustavo zapisala, da so ženske enakopravne z moškimi v državnem, gospodarskem in družbenem življenju. Ustava iz leta 1946 je v 24. členu ženskam zagotavljala za enako delo enako plačilo. Socialistična Jugoslavija je v povojnem obdobju uspešno izgradila sistem zdravstvene in socialne zaščite (Jeraj 2005: 187). Med mnoge uvedene ukrepe sodi pravica neporočenih mater

do državne podpore v primeru odsotnosti očeta že v času druge svetovne vojne in otroški dodatek (Jeraj 2005: 147), pomoč države pa je bila tako kot drugod usmerjena predvsem na družino (Bock 2004: 382). Tako kot v najbolj razvitih skandinavskih državah se je nadaljeval trend podaljševanja plačanega porodniškega dopusta in njegova razširitev tudi na ženske, ki niso bile zaposlene (Jeraj 2005: 158). Že v šestdesetih letih so denarne prispevke za čas po porodu prejele vse ženske (ibid., 385).

Osebne pravice

Za družbeni položaj žensk so izjemno pomembne tudi nekatere osebne pravice žensk. Pri tem imamo v mislih pravice, ki ženskam omogočajo, da svobodno odločajo o svojem osebnem (zasebnem) življenju (poroke, razveze, skrb za otroke, lastnina) in telesu (spolnost, spolna usmerjenost, kontracepcija, splav). Te pravice so si ženske v svetu priborile relativno pozno, ponekod pa jih še vedno nimajo (npr. razveza, pravica do splava na zahtevo, isto-spolne zakonske zveze, itn.)

Pri nas so ženske – zgodovinsko gledano – najprej zahtevale pravico civilnega zakona, razvezo, skrbništvo nad otroci, pravico do razpolaganja z lastnino in tudi splava. Elvira Dolinar na primer že leta 1900 v *Slovenki* zapiše, da je svobodna ločitev brez hudih posledic pogoj za žensko emancipacijo (Leskošek 2002: 121). V tridesetih letih 20. stoletja je zaslediti pobude za civilni zakon in možnost razveze v primerih, ko gre za sporazum med zakoncema (ibid., 122). Na podlagi ustave iz leta 1946, ki je postavila temelje za enakost spolov, je bil istega leta sprejet še zakon o zakonski zvezi, ki je uvedel civilno poroko in popolno enakopravnost ženske in moškega v zakonskih in družinskih odnosih, do otrok sta imela oba enake pravice in dolžnosti, sprejeta je bila svobodna izbira družinskega imena zakoncev, možnost razveze zakonske zveze na zahtevo moža ali žene, izenačenje zakonskih in nezakonskih otrok.

Socialistični režimi srednje in vzhodnoevropskih držav so se pri urejanju položaja žensk opirali na marksistične in socialistične tradicije, ki so jamčili visoko stopnjo socialne in ekonomske emancipacije, kot tudi pravico do svobodnega odločanje o rojstvu otrok (z izjemo Romunije). Tudi na Slovenskem je obstajala dolga tradicija razmislekov o splavu, saj je o tem pisal *Ženski list* že leta 1925 (št. 9). Trend liberalizacije zakonodaje do umetne prekinitve nosečnosti se je pričel v petdesetih letih 20. stoletja, ko je večina socialističnih držav sledila sovjetskemu zgledu, ki je splav uvedla že leta 1920. Spremembe, ki so zajele te države, so za več kot desetletje prehitevale dogodke v zahodni Evropi (z izjemo skandinavskih držav) in Severni Ameriki. Kljub temu so socialistične politike reguliranja plodnosti ostale

kontradiktorne. V večini držav ženskam niso omogočili ustreznega izobraževanja o sodobnih metodah preprečevanja nosečnosti in dostop do sodobnih kontracepcijskih sredstev, kar je povzročilo, da je bil splav sprejet kot edina možna oblika kontracepcije. »Postopna liberalizacija zakonodaje umetne prekinitve nosečnosti je v nekdanji Jugoslaviji, za razliko od nekaterih drugih srednje in vzhodno evropskih držav potekala postopno, lahko bi celo rekli premišljeno in sočasno z razvojem kontracepcijske službe in politiko načrtovanja družine« (Rožman 2009).

V Jugoslaviji se je še posebej zavzeto zavzemala za širjenje sodobnih kontracepcijskih metod Vida Tomšič, zdravnik Franc Novak pa je že leta 1954 za revijo *Naša žena* objavil članek v treh delih z naslovom "*Spočetje po naši volji ali o kontracepciji*" ter izdal dve brošuri "*Spočetje po naši volji*" (1955) in "*Materinstvo naj bo zavestno*" (1964). Leta 1974 je bila s sprejetjem ustave in členom 191, ki pravi, da je *»pravica človeka, da svobodno odloča o rojstvu svojih otrok«* Jugoslavija prva država na svetu, ki je v ustavo zapisala pravico posameznika, da se svobodno odloča o rojstvu otrok (David 1999: 281).

Tekom časa so se med posameznimi republikami pojavile precejšnje razlike v interpretacijah omenjenega člena, ki je med drugim predstavljal tudi pravno podlago za načrtovanje družine. Večina tedanjih republik je člen interpretirala le kot pravico do splava. Slovenski in hrvaški zakon sta bila izjema, saj sta poleg umetne prekinitve nosečnosti urejala tudi druge, v sodobni medicini znane ukrepe, načine in sredstva za uravnavanje rodnosti (kontracepcija, sterilizacija in oploditev z biomedicinsko pomočjo). Zakoni pa niso postavljali pogoja, da mora ženska v primeru, ko želi umetno prekiniti nosečnost, potrebovati privolitev partnerja ali moža. Umetna prekinitev nosečnosti je prepoznana kot individualna pravica posameznice in ne pravica para ali zakoncev.

Kljub nekaterim nasprotovanjem (ob sprejemanju ustave leta 1991) se je 55. člen ustave ohranil v besedilu, ki pravi, da je odločanje o rojstvih svojih otrok svobodno, država pa zagotavlja možnosti in ustvarja razmere tako za uresničevanje te svoboščine kot tudi za odločanje za rojstva svojih otrok.

Dosegajo danes ženske in moški enake položaje?

Kljub pomembnim dosežkom pri pridobitvi državljanskih pravic pa statistični podatki zbrani glede na spol potrjujejo, da moški in ženske še vedno ne dosegajo enakih položajev v družbi, ne na političnem področju, ne na področju dela in zaposlovanja in tudi ne v sferi zasebnosti. Vendarle pa obstajajo tudi izjeme kot je področje izobraževanja. Delež vpisanih dijakinj in dijakov v različne srednješolske programe je precej izenačen, v gimnazijske

programe je vpisanih celo več dijakinj (Tuš 2009). Prav tako ženske prevladujejo med diplomanti univerzitetnega izobraževanja, tako prve stopnje visokošolskega programa, druge bolonjske stopnje (imenovan tudi magistrski) in tudi tretje stopnje univerzitetnega programa kamor se šteje tudi pridobitev doktoratov znanosti (Kozmelj 2009).[1]

Vendar pa kljub formalno nevtralnem diskurzu, ki veje iz zakonodaje in uvajanju načela integracije enakih možnosti spolov (na področju politike tudi kljub nekaterim posebnim ukrepom) o enakosti žensk še vedno ne moremo govoriti. Tako med drugim podatki o uravnoteženi prisotnosti žensk v politiki še vedno kažejo njihovo šibko prisotnost. Od leta 1991 se v Sloveniji delež izvoljenih žensk v Državni zbor giblje med 7 in 13 odstotki (Antić 2008). To jo uvršča v spodnjo tretjino držav v Evropi. V Državnem svetu RS je bila na zadnjih volitvah v letu 2007 izvoljena le ena ženska. Nekoliko bolje je z zastopanostjo žensk v vladi, kjer je zdaj pet ministric, tako se je tudi Slovenija pridružila evropskem trendu naraščanja števila žensk v vladi (Antić, Rožman in Šepetavc 2008: 27). Na lokalni ravni (pri izvolitvi županj ni situacija nič boljša) je pozitivne spremembe zaznati pri številu izvoljenih svetnic, saj se je delež 2006 izvoljenih mestnih svetnic zvišal za 8 odstotnih točk (zdaj 21,7 odstotkov). Slovenija tako v evropskem merilu spet zavzema zlato sredino po številu izvoljenih žensk na lokalnem nivoju in se uvršča na 14. mesto (ibid., 12). Najverjetneje je k temu prispevala tudi uzakonitev spolnih kvot na volilnih listah, o čemer pričajo tudi primeri drugih evropskih državah. Čeprav je položaj žensk na nekaterih drugih področjih prav tako zaskrbljujoč in ženske pomanjkanje ustreznih pozitivnih ukrepov na teh področjih neposredno občutijo v vsakdanjem življenju, pa država po podobnih ukrepih izven polja politike še ni posegla.

Eno takšnih področij je npr. področje dela in zaposlovanja. Analiza trga dela in zaposlovanja v Sloveniji še vedno kaže na prisotnost vertikalne in horizontalne segmentacije. Kljub temu, da ženske dosegajo višjo izobrazbo od moških, jih je na najvišjih in najbolje plačanih delovnih mestih zgolj tretjina (UEM 2004: 38, Kanjuo Mrčela in Černigoj Sadar 2004). Horizontalna segmentacija pa kaže, da se ženske zaposlujejo v ožjem naboru poklicev kot moški in se zaposlitve žensk zgoščajo v tistih poklicih, ki naj bi bili bliže t.i. ženski naravi – tako, da so nekateri poklici feminizirani (učiteljski, nekateri poklici v zdravstvu in socialnem varstvu, mnogi poklici v storitvenih

[1] V tem kontekstu je potrebno poudariti, da so študentke med vsemi študenti za doktorat znanosti začele prevladovati šele v zadnjih letih. Letopis za leto 2008 tako kaže, da je po starem programu doktorskega študija študira skupaj 1256 vseh vpisanih, od tega 595 žensk. Po bolonjskem doktorskem programu (ki je šele na začetkih) pa je med vsemi 326 vpisanimi 186 žensk http://www.stat.si/letopis/2008/06_08/06-19-08.htm.

dejavnostih, itn.). Takšno stanje napotuje na potrebo po posebnih začasnih pozitivnih ukrepih tudi na drugih področjih.

Zlasti alarmantno je, da kljub prepovedi diskriminacije že vrsto let obstajajo indici, da se ženske srečujejo z različnimi diskriminatornimi praksami na trgu dela. Zaradi potencialnega materinstva so namreč v mnogo slabšem položaju pri zaposlovanju ali napredovanju kot njihovi kolegi, o čemer pričajo tudi rezultati analize oddanih prijav diskriminacije delodajalcev pri zaposlovanju zbranih v času posebne akcije dveh državnih institucij (UEM 2007). Kar 87 odstotkov prijav so oddale ženske, od tega dve tretjini stare med 21 in 30 let, večina pa se jih je nanašala na diskriminacijo zaradi materinstva. Zaskrbljujoči so tudi podatki, da je delež žensk med vsemi brezposelnimi višji od deleža moških. Med brezposelnimi iskalkami in iskalci prve zaposlitve z visoko izobrazbo je bilo 75 odstotkov žensk. Prav tako ženske prevladujejo med dolgotrajno brezposelnimi (UEM 2004: 38). Kljub temu da državna politika kot poseben izziv prepoznava tudi omejevanje naraščajoče brezposelnosti žensk, pa te kot celota niso izpostavljene posebne skrbi, izjemo predstavljajo le dolgotrajno brezposelne ženske (APZ 2007–2013).

Institucije sistema, ki so lahko v pomoč …

Mnogi statistični podatki, uradna (vladna) poročila, poročila nevladnih organizacij in razne analize pričajo o tem, da ženske in moški v Sloveniji kakor tudi marsikje drugje, ne dosegajo enakih položajev v družbi. Čeprav temu ne botrujejo več diskriminatorni zakoni, so še vedno na delu prakse, ki zaradi slabših izhodiščnih možnosti, po spolu različnih pričakovanj in tradicionalnih stereotipnih ravnanj ženskam onemogočajo, da bi enako kot moški prehajale iz sfere zasebnosti v javno in obratno ter v obeh imele enake možnosti delovanja in doseganja najvišjih položajev v javnem in političnem življenju.

Zavedajoč se tega so mnoge države (med njimi tudi Slovenija) ustanovile različne službe, komisije in urade, katerih naloga je, da bdijo nad uresničevanjem zakonodaje, katere cilj je prepoved diskriminacije, uresničevanje enakih možnosti in doseganje enakih položajev. Tako v Sloveniji med drugim delujejo:

- v DZ Komisija za peticije ter za človekove pravice in enake možnosti (prej posebna Komisija za žensko politiko);
- Urad za enake možnosti (prej Urad za žensko politiko);
- koordinatorice oz. koordinatorji za enake možnosti žensk in moških na ministrstvih;
- Urad Varuha človekovih pravic;

– Zagovornik/zagovornica načela enakosti.

S podobnimi nalogami je bil na ravni Evropske unije ustanovljen Evropski inštitut za enakost spolov. Evropski parlament pa ima tudi poseben Odbor za pravice žensk in enakost spolov.

Literatura

1. Antić, G. M. (1995): Politična angažiranost Johna S. Milla za volilno pravico žensk. *Delta*, 3–4: 145–161.
2. Antić, G. M. (1999): Pomen volilne pravice za ženske. V: Antić, G. M. (ur.): *Naše žene volijo*. Ljubljana: Urad za žensko politiko.
3. Antić, G. M. (2004): Politične pravice in participacija žensk v politiki. V: Jalušič, V., Zagorac, D. (ur.). *Človekove pravice žensk: uvodna pojasnila in dokumenti*: 57–87. Ljubljana: Društvo Amnesty International Slovenije: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
4. Antić, G. M. (2008): Slovenia: from voluntary to legislated quotas. V: Dahlerup, D. (ur.): *Electoral Gender Quota Systems and Their Implementation in Europe: the project*: 82–91. Stockholm: Department of Political Science, Stockholm University: WIP, Women in Politics Research Centre: International IDEA.
5. Antić, G. M., Rožman, S. in Šepetavc, M. (2008): *Review of the implementation by the Member States and the EU institutions of the Beijing Platform for Action. Women in political decision-making*. Monitoring Report by the Slovenian Presidency.
6. Bader Zaar, B. (1996): Women in Austrian Politics. V: Good, F. D., Grandner, M. in Maynes, M. Y. (ur.): *Austrian Women in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Providence, Oxford: Bergahn Books.
7. Bock G. (2004): *Ženske v evropski zgodovini*. Ljubljana: Založba / *cf.
8. Budna Kodrič, N. (2003): Žensko gibanje na Slovenskem do druge svetovne vojne. V: Budna Kodrič, N. in Serše, A. (ur.): *Splošno žensko društvo 1901–1945*. Ljubljana: Arhiv Republike Slovenije.
9. Erjavec, F. (1928): *Zgodovina katoliškega gibanja na Slovenskem*. Ljubljana: Prosvetna zveza.
10. Fulford, R. (1956): *Votes for Vomen. The Story of Struggle*. London: Faber and Faber.
11. Grandner, M. (1995): Special Labor Protection for Women in Austria, 1860–1918. V: Wikander, U., Kessler-Harris, A. in Lewis, E. J. (ur.): *Protection of Women: Labor Legislation in Europe, the United States, and Australia, 1880-1920*. University of Illionis Press.
12. de Gouges, O. (1997): Pravice žensk: kraljici. *Delta*, let. 3, (3/4): 65–74.
13. Jalušič, V. (1992): *Dokler se ne vmešajo ženske*. Ljubljana: Krtina.

14. Jeraj, M. (2005): *Slovenke na prehodu v socializem*. Ljubljana: Arhiv Republike Slovenije.

15. Kanjuo Mrčela, A. in Černigoj Sadar, A. (2004): *Starši med delom in družino*. Zaključno poročilo.

16. Leskošek, V. (2002): *Zavrnjena tradicija*. Ljubljana: Založba / *cf.

17. Melik, V. (1965): *Volitve na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenska matica.

18. Mill, J. S. (1873/1989) *Autobiography*. Middlesex: Penguin Books.

19. Perić, P. I. (1938): O razvitku službe zbrinjavanja nezaposlenih u Jugoslaviji. *Misel in delo,* let. 4, (12): 267–288.

20. Prokop-Kulenović, Ana (1946): *Ženska enakopravnost zakon in družina. Po ustavi federativne ljudske republike Jugoslavije.* Antifašistična fronta žena Hrvatske.

21. Reisman, A. (1934): Žena v naši socialni zakonodaji. *Ženski svet*, let. 12, (11): 270–272.

22. Rožman, S. (2009): Geneza pravice do umetne prekinitve nosečnosti v nekdanji Jugoslaviji. *Ars et Humanitas*, let. III, št. 1–2, (v tisku).

23. Selišnik, I. (2007): *Volilna pravica žensk kot demokratična novost: Dejavniki, ki vplivajo na njeno uveljavitev na Slovenskem*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

24. Selišnik, I. (2008): *Prihod žensk na oder slovenske politike*. Ljubljana: Sophia.

25. Skocpol, T. (1995): *Protecting Solders and Mothers: The Political Origins of Social Policy in the United States*. Cambridge: University Press.

26. Strachey, R. (1978): *The Cause. A Short History of Womne's Movement in Great Britain*. London: Virago.

27. Tomšič, V. (1976): *Ženska, delo, družina, družba*, Ljubljana: Komunist.

28. Urad za enake možnosti (2004): *Četrto periodično poročilo Republike Slovenije o uresničevanju določil Konvencije o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk*. UEM: Ljubljana.

29. Vode, A. (2000): *Spomini in pozaba. Zbrana dela Angele Vode*. Ljubljana: Krtina.

30. Wollstonecraft, M. (1993): *Zagovor pravic ženske*. Ljubljana: Krt

Viri

1. AS 1413, osebni fond Vida Tomšič, Arhiv Republike Slovenije.

2. Dolinar, D. E. (1900): Naše državljanske pravice. *Slovenka*, let. IV: 273–275

3. Ustava Socialistične Republike Slovenije. Ur. l. SRS, št. 6/1974, (25. 2. 1974).

Spletne strani

1. Kozmelj, A. (2009): *Diplomanti višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov* Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=2320 (04. 03. 2009).

2. *Program ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007-2013* Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/apz_2007_2013.pdf (11. 3. 2008).

3. Tuš, J. (2009): *Srednješolsko izobraževanje mladine in odraslih konec šolskega leta 2007/2008 in začetek šolskega leta 2008/2009*. Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2301 (03. 04. 2009).

4. UEM (2007): *Informacija za medije o akciji NI TI TREBA POVEDATI delodajalcu – LAHKO POVEŠ nam*. Dostopno prek: http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/NePovejKoncna.pdf (13. 5. 2005).

Paula Zupanc

Spolni subjekt v sodobnih govorih

POVZETEK

Vprašanja, o katerih razpravljam v tem tekstu, se nanašajo na spol in jezik, predvsem pa na reprezentacije spolnih subjektov v sodobnih govorih. Ker slovensko jezikoslovje ne obravnava kategorijo spola v jeziku v njegovem fenomalnem obsegu in pomenu, uvodoma predstavim kratek oris odnosa filozofov in jezikoslovcev do te kategorije, ki se avtorici zdi ena najpomembnejših stičnic med svetom idej, fenomenov in pojmov ter svetom kultur, v katerih se izvaja reprezentacija posameznikov ter posameznic.

Opozorim na dva diametralno nasprotna pristopa k umevanju slovničnega spola - funkcionalističen in referenčni, kjer prvi že od Aristotela naprej smatrajo slovnični spol za naključno, abstraktno kategorijo, brez povezave z označenim in ki zaradi svoje arbitrarnosti usposablja hiarhični odnos v jeziku/govorih, ko moški spol prevzame vlogo univerzalnega subjekta ter nadomešča/reprezentira tudi ženski spol. Posledice so vidne na vseh poljih družbenega, kjer ženske povečini molčimo in predajamo besedo univerzalnemu 'subjektu'.

KLJUČNE BESEDE: spol, jezik, govor, spolni subjekt, hierarhija, univerzalno, moški, ženska

ABSTRACT

In my paper, I raise questions pertaining to the subject-matter of gender/sex and language, and especially, to the representation of the sexual subjects in the contemporary speech-acts, and discourses. As the Slovene linguistics does not discuss the category of gender/sex in language in its particular phenomenal quality and meaning, I introduce a short survey of views and ideas of the leading philosophers and linguists about the above mentioned category.

In particular, I underline the existence of the two diametrically opposed positions championed by the leading linguists and philosophers: the functionalist approach determines gender as an 'accidental' category which has no connection with the 'natural' referents, and is therefore arbitrary representative of the 'feminine' or the 'masculine' grammatical subjects. This approach also determines the hierarchical arrangement of representation where the masculine gender becomes the (unmarked) universal subject, representing in her 'absence' also the (marked) feminine gender. We can easily

see the consequences of the 'silencing of the women' in our societies where women remain silent, and let male 'subjects' speak on our behalf.

KEY WORDS: gender, sex, language, speech-acts, sexual subject, hierarchy, universality, man, woman

---

Vsako obdobje zahodnoevropske civilizacije porodi potrebo po razmišljanju o določenem pomembnem pojmu, ki je bil do tega obdobja prezrt, zavestno ali podzavestno, in ki brez osvetlitve in razumevanja povzroča globoke konflikte in zagate, ki se odražajo v vseh sferah človeškega delovanja. Eden takšnih pojmov je spol in z njim spolna razlika, ki se pridružuje filozofsko zastavljeni razpravi o pojmu razlike kot take in o partikularnih izrazih razlike na najrazličnejših področjih bivanja, vednosti in razmišljanja.

Spol, ali bolje rečeno, spolna razlika, je ena izmed osnovnih razlik, ki ne samo, da poraja življenje, ampak opredeljuje in osmišlja družbeni red (sistem, *order*), kot ga poznamo. Brez spolne razlike ni življenja, predvsem ne na višji stopnji biološkega razvoja.

Na področju družbenih ved, kjer je osnova za vsako razmišljanje jezik, s katerim oblikujemo ideologije in diskurze v različnih dejavnostih, je stanje nejasno. Zaradi dejstva obstoja razlike med moškim in ženskim spolom se ta dva spola nikakor ne moreta enačiti. Pričakovali bi, da se spolna razlika odraža tudi v jeziku, torej v strukturi jezika kot sistema in v vsebini, načinih in oblikah vsakdanjega govora in vseh diskurzov, ki izražajo bitnost in delovanje dvospolnih ljudi. Zaradi dejstva, da oba spola tvorita kategorijo ali pojav človeka, živega bitja, ko imata le skupaj sposobnost nadaljevanja vrste, je pričakovati, da sta enakopravna nosilca vrednosti svojega lastnega spola. Ti dve predpostavki – različnost posameznega spola in njuna posamezna vrednost – sta vodilo in moja osnovna motivacija za pregled formalnih in pomenskih struktur jezika in preko njega kulture v tistih dimenzijah, ki pogojujejo in so obenem pogojene od spola. To analizo in njeno interpretacijo sem podala v svoji doktorski tezi (Zupanc Ećimović 1998), v sledeči razpravi pa bom prikazala le osnovne premise dilem, ki se zastavljajo pri (ne)obravnavi spola kot fenomena v slovenskem jeziku in kulturi. Za bolj zaokroženo predstavitev bom podala kratek oris razmišljanj in dogem o slovnični kategoriji spol in njegovem pomenu in namenu, kajti na področju kulturnih študij in jezikoslovja je ta tema bolj ali manj tabu, predvsem zaradi ideoloških naravnanosti obstoječega simbolnega reda, ki vlada v Sloveniji.

Spol v jeziku deluje kot gramatični (slovnični) spol, ki poleg predmetov in pojmov označuje posameznega moškega in posamezno žensko in množico žensk in moških. Torej v nekem smislu predstavlja/reprezentira posameznika in posameznico ter družbo v jeziku in v govoru. Vprašanja, ki jih zastavljam, zadevajo interdisciplinarnost, zato se jih je potrebno lotiti iz več teoretičnih, praktičnih izhodišč in načinov: sociolingvističnega in semiotičnega, ki se dopolnjujeta, pravnega ter predvsem s pregledom različnih področij družbenih in individualnih reprezentacij. Potrebno in možno je izbrati metodologije, ki omogočajo obravnavanje vprašanja spola s paradigmatičnega in s sintagmatičnega nivoja, kar omogoča ustvarjanje možnosti prehajanja med nivoji pomenskosti.

Že od Aristotela naprej se ponavlja trditev, ki pravi, da je spol[1] lingvistično nepomembna, "naključna" kategorija brez svojstvene funkcije in brez logične motivacije. Opravlja predvsem funkcijo klasifikacije pojmov in predmetov, ki jih jezik označuje. Njegov etimološki izvor (v grščini *γενος* in v latinščini *genus*) označuje koncept "vrste/classe" ali "tipa", torej prvenstveno generični koncept, ki se ne veže direktno na opozicijo moški/ženska.

Poleg te opozicije je pomembna tudi opozicija živo/neživo, človeško/nečloveško, ki je skupna večini jezikov, predvsem pa indoevropski skupini. V večini jezikov se ti dve opoziciji prekrivata. Večina jezikov ima tudi kategorijo *neuter*, ki je svojstvena kategorija, ker lahko označuje živa bitja, pojave in stvari ter lahko obstaja poleg obeh dveh primarnih spolov. Nekateri redkejši primeri, kot na primer danski jezik, so razvili še dodatne spolne kategorije kot na primer *skupni spol* (Hjemslev 1956). Jezik bantu iz afriške skupine jezikov je razvil zelo kompleksen sistem šestih spolov, medtem ko finski in madžarski jezik spolov niti pri osebnih zaimkih ne označujeta direktno. Nekateri jeziki, kot na primer angleščina, se razvijajo v smeri minimalizacije označevanja po spolu. V angleščini se razlikuje po spolu le tretja oseba ednine (he/she/it; him/her v spregatvi tretje osebe ednine s končnico -s) ter svojilni zaimki tretje osebe ednine (his, her, hers, its).

Jezikoslovci, ki so se opredelili kot funkcionalisti, menijo, da na lingvističnem nivoju ne obstoja posebna potreba po spolu in da ta prav nasprotno povzroča za govorce dodatno breme skladnje med kategorijami. Naloga funkcionalističnega pristopa k lingvistični analizi je predvsem "... jezik kot sredstvo komunikacije nima druge vrednosti kot tiste, ki omogoča sama kot taka označevanje razlike med dvema izjavama, ki sta v nasprotnem primeru identični" (Martinet 1956: 26).

---

[1] V svojem prispevku bom s tem imenom označevala spolno razliko v smislu 'contrary', kot jo je zastavil Greimas v svoji razpravi o pomenu in razliki med moškim in ženskim ter srednjim spolom. Greimas, A. J. (1987).

Funkcionalisti, tako kot Martinet, so zašli v težave ob zahtevi po jasnosti in enostavnosti sporazumevanja in pa razumevanju, denimo, vzroka za razliko med uporabo moškega spola za izbrano besedo, za neko drugo pa ženskega spola. V primeru torej, ko se nahaja razdelitev samostalniških besed na moške in ženske (ter *srednje*) v celem leksikonu, ostane funkcionalistična zahteva in razlaga brez koristi, ker ne more podati zadovoljivo razlago fenomena spola.

Ob vprašanju, ali je kategorija spola semantično motivirana skozi ekstralingvistično izkušnjo, ali pa je le arbitrarno izbrana jezikovna oblika brez kakršnegakoli lastnega pomena, je večina jezikoslovcev podobnega mnenja: " Prva splošna opazka glede spola kot jezikovne kategorije je, da je leta logično neodvisen od vsake posamezne semantične asociacije med spolom samostalnika in fizičnimi ali drugimi lastnostmi oseb ali predmetov, ki jih ta samostalnik označuje." (Lyons 1968: 45) Takšno mnenje prevladuje tudi kljub razmišljanju nekaterih, med njimi tudi Sapirja, ki v svojih razpravah o slovničnih kategorijah razlaga obstoj spolov kot preživetje arhaičnih konceptov, ki kot taki ne živijo več v zavesti govorcev, ampak so se ohranili v strukturi jezika po neke vrste "inerciji" jezikovne oblike: "Dejstvo je, da oblika (form) preživi svojo konceptualno vsebino. Obedve se venomer spreminjata, vendar oblika ostaja še dolgo časa ista, potem ko se vsebina menja ali popolnoma izgine." (Sapir 1921: 75)

Sapir ponovno poudarja mnenje Aristotela glede spolne razlike kot naključne in nepomembne z ozirom na zasnovo baze jezikovne kategorizacije: "Nesmiselno je, da bi dva koncepta, ki sta tako popolnoma materialna in naključna s stališča filozofije, kot sta to moški in ženski spol, tvorila vez med določeno kvaliteto in osebo, med osebo in akcijo ... Videti je, kot da je v nekem trenutku pradavne zgodovine človeška podzavest izvršila nek nujni inventar svojih izkušenj in ga v tej nuji tudi klasificirala in tako onemogočila dedičem popravke konceptov, ki jih bremenijo in v katere ne verjamejo več. Na ta način se je dogma, ki je bila neokretno postavljena v tradicijo, kristalizirala v svojem formalizmu. Jezikovne kategorije tvorijo sistem dogmatičnih 'naplavin', ki so vse dogme podzavesti". (Sapir 1921: 38)

Videti je, da se je večina jezikoslovcev[2] odločila za negacijo možnega svojstvenega pomena spolne razlike, ki se manifestira v jeziku. Slovnični spol, ki kot jezikovna kategorija beleži v notranjosti jezika to razliko, je tako zreduciran na arbitrarno, nelogično, semantično nemotivirano obliko, ki

[2] Zvečine so bili do sedaj jezikoslovci moški, pa še v današnjem času je med njimi izredno malo žensk, nobene pa ni, ki bi bila nosilka Slovnice, tako kot je primer tudi v Sloveniji, kjer Slovnice celo imenujemo po avtorjih: Bohoričeva slovnica, Bajčeva slovnica, Toporišičeva slovnica. Glej: Toporišič, J. (1992): *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana, Cankarjeva založba. Toporišič zapiše v tem geslu, da je to " žargonsko poimenovanje slovenske slovnice".

generira pomen posredno, ki pa nima primarno nobene inherentne pomenske vrednosti.

Tako imamo teoretično pozicijo, ki razlaga spol kot brezpogojno arbitraren, in teoretično pozicijo, ki pravi, da je spol motiviran. Prva meni, da so oblikovanje in razvoj te kategorije povzročili popolnoma notranji impulzi kot na primer fonetične spremembe, vloga analogije, morfološke podobnosti … Seveda je tukaj potrebno razpoznati neko določeno simbolnost spolne razlike, ki pa se jemlje kot drugotnega pomena, v bistvu nepotrebna, ampak jo je zaenkrat še nemogoče odstraniti (kot se je to že delno zgodilo pri angleščini, ki jo jezikoslovec Otto Jespersen imenuje "moški jezik", v nasprotju z romanskimi jeziki, ki so po njegovem "ženski jeziki". (Jespersen 1967)

Nasprotujoča teoretična pozicija[3] meni, da so bile jezikovne kategorije motivirane skozi investicijo pomena, ki se je nahajal izven jezika, ki pa je bil simboliziran v trenutku, ko se je izvršila nominalna razvrstitev po črti določenih kategorij. To ne pomeni, da gola materialnost razlike spolov strukturira jezikovne kategorije, ampak je to strukturacijo omogočil proces simbolizacije te razlike, ki se je predhodno izvršila in so jo različni jeziki reflektirali vsak na svoj način. Ta način razmišljanja, ki predpostavlja obstoj simboliziranega pomena pred nastankom jezikovne oblike, omogoča tudi razumevanje spolne razlike kot pomenske strukture same po sebi, predhodno simbolizirane in sposobne nositi in generirati lastni pomen. Tako je Jakobson v svojih raziskavah problemov prevajanja med različnimi semiotičnimi sistemi pokazal na notranjo semantično moč posameznih slovničnih kategorij, posebej še pri njihovi uporabi v metaforičnem in retoričnem okolju. (Jakobson 1956)

Moje mnenje se pridružuje mnenju tistih jezikoslovcev in jezikoslovk, ki trdijo, da spol kot jezikovna kategorija odseva zunaj jezikovno strukturo in tako dokazuje ne-nevtralnost jezikovnega sistema v odnosu do materialne podlage naših izkušenj. Tako beleži vsak jezik svojo specifično izkušnjo, kajti opozicija moški/ženska je nominalna in relacijska, se pravi diferenčno artikulirana med dvema izrazoma.

Po mnenju Luce Irigaray, francoske jezikoslovke in filozofinje, ta opozicija, ki predstavlja spolno razliko, zahteva svoj izraz v govoru, ki ni nevtralen, ampak nosi znake svojega spola. Meni, da so vprašanja, ki zadevajo spolno

---

[3] Znane zagovornice takšne pozicije so: francoska jezikoslovka in filozofinja Luce Irigaray, ki je razvila svojo misel o kompleksnosti vloge jezika pri izražanju subjektivnosti – moškega in ženske – v delu *Parler n'est jamais neutre* (1985), Robin Tolmach Lakoff, ki je podala veliko zanimivih primerov o motiviranosti besed in njihovih izvorov v svojem znanem delu *Language and Woman's Place* (1975, 2004) in Dale Spender, med drugimi, z delom *Man Made Language* (1980).

ovrednotenje izražanja moških in žensk, predvsem pa tudi ponovni pregled in ovrednotenje jezikovnega sistema skupaj z njegovim besednim zakladom, ki prenašata spolno in kulturno izkušnjo svojih govorcev in govork, vprašanja, ki so največjega pomena za našo dobo. Meni, da je spolna razlika in njena reprezentacija v jeziku in v kulturah eden izmed najbolj ključnih dejavnikov pri ohranjanju človeške rase, ne samo v smislu prokreacije, ampak predvsem tudi v smislu regeneracije življenja samega ter pri konstruktivni graditvi etičnih odnosov med dvema. Etičnost odnosov med dvema, ki spoštujeta in cenita medsebojno različnost, je prva platforma za graditev etičnih odnosov in spoštovanja razlik med kulturami, ki se razlikujejo.

Po mnenju Irigaray se oba spola regenerirata drug ob drugem mimo same prokreacije, mimo same nuje po genealoškem nadaljevanju. Kar dokazujejo nekatere kulture, ki so znale ohraniti in k nenehno gojijo kulturo spolne različnosti. Nasprotna možnost, izničenje spolne razlike zaradi težnje po nevtralizaciji razlike v jeziku in v izrazih (ki zajemajo široka področja delovanja in bitja ljudi), vodi k nadvladi enega spola nad drugim s postavitvijo in uzakonjanjem svojih lastnih oblik in vzorcev. Taka nevtralizacija, ki se predstavlja kot 'univerzalna' lastnost Enega z ozirom na Drugega, osiromaši prvenstveno spolnost, ki izgublja svojo regeneracijsko energijo z izgubo različnosti in ki vedno bolj dobiva pečat mehaničnosti, perverznosti, nemoči. Preko spolnosti, ki je globoko udeležena v vseh vsebinah in oblikah razmišljanja, se pravi jezika in govora (kot nakazuje tudi slovenska beseda *s/pol*), se ta nemoč prenaša tudi na kulturo samo, ki nenehno reproducira to zagato v najrazličnejših izrazih – politike, umetnosti, tehnike.

Slovenski besedni zaklad premore izraze za tri različne spole, ki se razvrstijo po kategorijah živosti in neživosti ne samo pri osebnih zaimkih, ampak pri vseh samostalnikih (*animate/inanimate*), z njimi v skladu pa tudi pri pridevnikih in glagolih, kar je osnovna podlaga za ločevanje pomenov v govorih, naj so v pisni ali govorjeni obliki, kot je specifično poudaril jezikoslovec de Saussure. Predvsem zaradi ugotovitve, da se pomeni govorov in diskurzov lahko realizirajo predvsem skozi razlikovanje besednih enot, bi pričakovali, da se tudi v slovenskem jeziku/govoru uporabljata oba slovnična spola, ženski in moški, enakopravno, kot zapovedujejo mednarodne konvencije o enakopravnosti spolov. Vendar kljub dobrim zgledom, ki so jih uvedli prav zato v angleškem jeziku, govorih/diskurzih, predvsem v *Ustavah*, pravnih aktih in znanstvenih diskurzih (predvsem v njegovi ameriški različici), pa so se slovenski jezikoslovci odločili za hierarhični izraz reprezentacije spolov tako, da so uresničili arbitrarno rabo univerzalnega, 'neoznačenega/unmarked' moškega spola za reprezentacijo obeh spolov, tudi ženskega spola ('označen/marked'), ki je tako 'onemel' brez možnosti suverene reprezentacije lastnega spolnega svojstva. To stališče prežema poleg

pravil Slovenske slovnice, pri kateri se je uveljavil način predstavitve večine primerov za različna pravila le v moškem (slovničnem) spolu za razliko od predhodnje, t.i. "Bajčeve slovnice", ki je predstavila primere v vseh treh spolih skozi ves tekst Slovnice, tudi tekst slovenske *Ustave*. *Ustava* zagotovi v svojem 14. členu: "V Sloveniji so vsakomur zagotovljene enake človeške pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, itd. ..."[4] , vendar po uvodni naslovitvi 3. člena, ki pravi: "Slovenija je država vseh svojih državljank in državljanov, ki temelji na trajni in neodtujljivi pravici slovenskega naroda do samoodločbe ... Državljanke in državljani jo izvršujejo neposredno in z volitvami, po načelu delitve oblasti na zakonodajno, izvršilno in sodno.", se v nadaljevanju enakopravno označevanje obeh spolov ponovi le v 104. členu, kljub temu da je ta 'enakopravnost' izražena tako kot v *Slovenski slovnici* tudi tukaj z dodatkom obrazila '-a' v oklepaju, kar označuje manjkajoči samostalnik ženskega spola: " Prisegam, da bom spoštoval(a) ustavni red, da bom ravnal(a) po svoji vesti in z vsemi svojimi močmi deloval(a) za blaginjo Slovenije." Ves ostali tekst *Ustave* je predstavljen le v moškem spolu, kar velja tudi za večino javnih aktov, političnih in medijskih tekstov in govorov ter znanstvenih diskurzov. Tako se v praksi še vedno vztraja na premoči hierarhičnega simbolnega reda, izraženega v jeziku in govorih, kjer vlada moški (slovnični) spol brez obzira na sprejeto in mednarodno potrjeno politično deklaracijo o enakih pravicah obeh spolov. Tako stanje se odraža na vseh področjih javnega in zasebnega delovanja, kjer ženske še vedno 'molčeče' spremljamo (kljub nekaterim redkim izjemam) družbena dogajanja in se ne postavimo v svojih lastnih možnostih in dolžnostih suverenega subjekta.

Pri kratki predstavitvi moje lastne raziskave vloge in pozicije spolnega subjekta v slovenskem govoru/jeziku, se poleg objavljenih raziskav Luce Irigaray o problematiki spolnega subjekta v jeziku/ govoru nanašam tudi na razmišljanja in ugotovitve zgoraj omenjenega jezikoslovca. V svojih poglobljenih raziskavah s področij družbe in jezika, komunikacije in problematike jezikovne subjektivizacije ter nezavednega (po primerih Freuda in Lacana) ter specialističnih raziskavah v primerjalni sintaksologiji in semiotiki[5] Benveniste v obširni študiji z naslovom *Problematika splošnega jezikoslovja* (Benveniste 1988) razpravlja med drugim tudi o problematiki *subjektivnosti v govoru/govorici* : "Človek se konstituira kot *subjekt* v govoru in z govorom; kajti le govor, izveden v resnični situaciji, utemelji *lastno* realnost, ki je lastna bitju v konceptu "ego". ... Trdimo, da ta "subjektivnost", ki jo označujeta fenomenologija in psihologija, ni drugega kot vznik te osnovne prvine govora v bitju. Je "ego", kdor *reče* "ego". Ugotavljamo, da je tukaj

---

[4] *Usatava Republike Slovenije* (1992). Ljubljana, Časopisni zavod Uradni list Republike Slovenije.
[5] Benveniste, E. (1988).

zasnova "subjektivnosti", ki se določa z jezikovnim statusom "osebe". (Benveniste 1988: 259–260)

Zgoraj omenjena raziskava je bila primarno zastavljena v sodelovanju z Luce Irigaray in je bila izvedena na podlagi interdisciplinarno predstavljenih anket, ki zadevajo reprezentacijo spolnega subjekta z vidikov psihološkega, sociološkega in jezikoslovnega umevanja snovi. Anketa je bila do sedaj izdelana v večih kulturah in jezikih (francoščini, angleščini, italijanščini, nemščini in slovenščini), njeni rezultati pa objavljeni v različnih znanstvenih revijah in knjigah[6]. Anketiranih je bilo okrog 8000 oseb obeh spolov na osnovi 50/50, v Sloveniji sami, kjer smo ankete izvajale s študentkami in študenti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani ter Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem v letih 1995 ter v letih 2004, 2005, 2008, 2009, pa 800 oseb.

Seveda tukaj ne uporabljam pojma *govor* samo v pomenu svojstvene oralne oblike podajanja misli, kar je eden izmed njegovih glavnih pomenov v slovenščini, ampak v njegovem širšem pomenu, kot aktualizacijo *jezika* v smislu *performance,* kot je pojem zastavil jezikoslovec in sociolog kulture Noam Chomsky[7], in *enunciation* kot proces, ki pretvarja naravni jezik v njegovo diskurzivno obliko.

Dobljeni rezultati so pokazali, da se moški v lastnih govorih/izjavah izražajo kot subjekti svojih razmišljanj, mnenj, akcij in izbir v dosti večjem številu in dosti bolj pogosto kot ženske, tako na 'površinskem nivoju/surface structure' kot na 'globinskem nivoju/deep structure' , kar se ugotovi skozi jezikoslovno-psihoanalitično analizo obeh nivojev. Pri analizi se upoštevajo sintaktična pravila, ki usmerjajo izjave govorcev in govork, predvsem pa se uvidi pozicijo, iz katere se vrši izjavljanje spolnega subjekta ter njen/njegov odnos do drugega/druge kot objekta (ali samostojnega subjekta), do družbe/ideološkega, do narave, do živali in do sveta fenomenov in pojmov.

Ta kratka predstavitev osnovnega cilja te raziskave nakazuje smer, v kateri navajamo globinski pomen in različice reprezentacij pomenov in izjav spolno različnih govorcev in govork ter njihove medsebojne prepletenosti, ki so v veliki meri pogojene s kulturo, katere jezik uporabljajo. V primerjalnih analizah med različnimi prej omenjenimi jeziki/govori navajamo precejšne razlike, ki izhajajo iz družbenih položajev obeh spolov.

---

[6] Ećimović, P. (1990: 801–807); Zupanc Ećimović, P. (1998).

[7] Chomsky postavlja koncept *performance* (*izvajanje/izvedba*) kot protiutež konceptu *competence* (kompetenca), kjer naj *performance* pokriva področje realizacije *competence* v svoji dvojni vlogi izvajanja in interpretacije izjav (*utterances*).

Literatura

1. Benveniste, E. (1974): *Problèmes de linguistique générale* I , Paris, Gallimard; (1988): *Problematika splošnega jezikoslovja* . Ljubljana: Studia Humanitatis.
2. Chomsky, N. (1998): *On Language*, New York, The New Press.
3. Dale, M. (1975): *The Church and the Second Sex,* New York, Harper and Row.
4. De Saussure, F. (1997): *Predavanja iz splošnega* jezikoslovja. Ljubljana, Studia Humanitatis.
5. Greimas, A. J. (1987): *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory*, Minnesota, U of Minnesota Press.
6. Hjemslev, L. (1956): Animé et inanimé, personnel et non-personnel*, Essais linguistiques,* Paris, Editions de Minuit.
7. Irigaray, L. (1984): *L'Éthique de la différence sexuelle*. Paris, Editions de Minuit.
8. Irigaray, L. (1985):*Parler n'est jamais neutre*. Paris, Editions de Minuit.
9. Irigaray, L. (1990):*Sexes et genres à travers les langues: L'ordre sexuel du discours*. Paris, Editions Grasset.
10. Irigaray, L. (1992): *Je, tu, nous, Pour la culture de la différence*. Paris, Editions Grasset.
11. Irigaray, L. (1993): *Genres culturels et interculturels*. Paris, Revue Langages 111, Larousse.
12. Irigaray, L. (1994): *La democrazia comincia a due*. Torino, Bollati Boringhieri.
13. Irigaray, L. (1997): *Ētre deux*. Paris, Editions Grasset.
14. Irigaray, L. (2000): *Why Different*? New York, Semiotext(e), Columbia University Press.
15. Irigaray, L. (2002): *La voie de l'amour*, Paris, Editions Grasset.
16. Irigaray, L. (2008): *Sharing the World*, London, Continuum International Publishing.
17. Jakobson, R. (1959): Linguistic Aspects of Translation. V: Brower, J. (ur.) *On Translation,* Harvard University Press.
18. Jameson, F. (1987): Foreword On Meaning, v Greimas, A.J.:*Selected Writings in Semiotic Theory*. Minnessota, University of Minnesota Press.
19. Jespersen, O. (1972): *Growth and Structure of English Language*. London, Blackwell.
20. Lakoff Tolmachev, R. (1975): *Language and Woman's Place*. New York, Harper and Row.
21. Lakoff Tolmachev, R. (2000): *The Language War*. Berkeley, University of California Press.

22. Lyons, J. (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics*. London, Cambridge University Press.

23. Martinet, A. (1956): *Le genre féminin en indo-européen*, Paris, Le français moderne, 4.

24. Meillet, A. (1921): *La catégorie du genre et les conceptions des indo-européens, Linguistique historique et comparée I.*

25. Sapir, E. (1921): *Language. An Introduction to the Study of Speech.*New York, Harcourt, Brace&World.

26. Spender, D. (1980): *Man Made Language*. London, Routledge and Kegan Paul.

27. *Ustava republike Slovenije* (1991): ČZ Uradni list republike Slovenije.

28. Zupanc Ecimovic, P. (1990): Étude comparative sur la différenciation sexuelle (langue anglaise et etymologies. V: Irigaray, L. (ur.):*Sexes et genres à travers les langues* 261-283.Paris,Editions Grasset;

29. Zupanc Ecimovic, P. (1994): Where is the I/she and the I/he in the Contemporary Speech?: A comparative study of the position of the gendered subject in the English, French, and Slovene Languages. V: Buholtz, M., Liang, A.C., Sutton, L.A., and Hines, C. (ur.): *Cultural Performances: Proceedings of the Third Berkeley women and language conference*: 801-807. Berkeley. Berkeley;

30. Zupanc Ecimovic, P. (1998): *Spol v kulturah na ozemlju današnje Slovenije*, doktorska disertacija, Ljubljana (neobjavljena);

31. Zupanc Ecimovic, P. (2006): Language and Sexual Identities in National and Supra-national Constitutions. V: Jinghua, L., Henshall, K., Xiao, H. (ur.): *Ethnic Identities and Linguistic Expressions: Languages, Literatures and Cultural Interaction in an Age of Globalization.* Beijing: Normal University of Beijing, China and the University of Canterbury in Christchurch, New Zealand, Min Zu Ren Tong He Yu, Cip Press;

32. Zupanc Ecimovic, P. (2009): *Spolna razlika/spolna enakopravnost v jeziku/govoru*. Založba Annales, ZRS Koper (za objavo v letu 2009).

Sabina Žnidaršič Žagar

Problematika neenakomerne zastopanosti žensk in moških v poklicih vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji

POVZETEK

V Republiki Sloveniji smo še vedno (in kar je še bolj problematično, trend feminizacije se nadaljuje) soočeni s polarizacijo delovne sile po spolu v nekaterih ključnih poklicih, predvsem v izobraževanju, zdravstvenem in socialnem varstvu. Stopnja feminizacije v omenjenih poklicih je prav v Republiki Sloveniji med najvišjimi znotraj EU. Po eni strani je to posledica zgodovinskega razvoja, značilnega za oblikovanje sodobne družbe, ki je pri nas potekal od konca 19. stoletja dalje. Dandanes ima država nedvomno ključno vlogo pri ohranjanju tovrstnih trendov, predvsem zaradi zanemarjanja in spregledovanja pasti, ki se skrivajo v na tak način polariziranem trgu dela. Nevarnosti, ki jih prinaša izrazito neenakomerna zastopanost spolov znotraj omenjenih poklicev so, na primer:

- izrazita feminizacija (in predvsem njeno ohranjanje) odpira vprašanja, povezana z morebitno diskriminacijo moških iskalcev zaposlitve v tovrstnih poklicih;
- nadpovprečna stopnja feminizacije lahko prinaša ovire v doseganju zastavljenih profesionalnih ciljev (še posebno v poklicih znotraj vzgoje in izobraževanja);
- ker smo še vedno soočeni z ohranjanjem primerjalne podcenjenosti ženskega profesionalnega dela, ima lahko to negativne posledice na status in pomen omenjenih poklicev.

Nedvomno so to vprašanja, katerim bi morala razvojna politike države dajati večji pomen.

KLJUČNE BESEDE: moški v ženskih poklicih, učiteljstvo, feminizacija

ABSTRACT

In the Republic of Slovenia we are still, (and what is even more problematic, this trend is rising) facing a distinctive above the average gender differentiation of the key professions in education, medicine and social care. The level of feminization in the professions mentioned is even higher than in the rest of EU. That is on one hand the consequence of historical processes, typical for forming contemporary society, which on our territory were taking place especially from the end of the 19th century onwards. Nowadays the

state has by no means the key role in preserving these trends, because it has been turning her blind eye to different traps hidden in such a polarized labour market. For example:

- the explicit feminization (and above all its preservation) in the mentioned professions could include the discrimination of men job seekers;
- vast feminization could put obstacles in reaching the optimal professional goals (mostly in the educational professions);
- preservation of comparatively underestimated women professional labour is still preserved, therefore the level of social reputation and influence of the before mentioned professions could be inferior.

By no means the state development policy should seriously take this question into account.

KEY WORDS: men in women's proffesions, teaching proffesion, femnization

---

V Republiki Sloveniji (dalje RS) predstavljajo ženske skorajda polovico delovne sile in večina med njimi, preko 90 odstotkov, jih je zaposlenih za polni delovni čas. Glede na te podatke RS prekaša skorajda vse države članice EU, kjer je za ženske mnogo bolj običajna zaposlitev za krajši delovni čas. Visoka in intenzivna delovna participacija žensk v svetu merljivega dela je zgodovinska značilnost in posebnost tega prostora. Lahko bi govorili celo o prav posebnem zgodovinskem fenomenu.

Tabela 1: deleži aktivnega prebivalstva v RS po spolu (%).

delež/ leto	moški	ženske	skupaj
1880	57	43	100
1910	50,8	49,2	100
1921	59,6	40,4	100
1931	60,4	39,6	100
1961	59,1	40,9	100
1981	53,9	46,1	100
1991	53,3	46,7	100
2008	56,3	43,7	100

Vir: Za obdobje avstrijske monarhije: *Österreichische Statistik, Bevölkerungsbewegung* za leta 1888–1911; za obdobje Kraljevine Jugoslavije: *Popisi prebivalstva* za leti 1921 in 1931; za obdobje SFRJ: *Statistični godinšnjak* za leta 1948, 1961, 1971, 1981. *Statistično poročilo* za leta od 1991 do 2008.

Nekoč

Ženske so vstopile na kapitalistični trg plačanega in merljivega dela takrat kot moški, vendar pod drugačnimi pogoji in z drugačnimi posledicami. Znotraj okvirov tradicionalnih družb in načinov pridobivanja sredstev za preživljanje so imele ženske osrednjo vlogo. Žensko delo je bilo nepogrešljivo, aktivna participacija žensk pri preživljanju družne tako rekoč samoumevna, vrednost ženskega dela pa postavljena visoko.[1] Če so se znotraj tradicionalnega gospodinjstva proizvodnja, poraba in reprodukcija časovno in prostorsko prepletale, pa so se v novem svetu dokončno ločile. Moderno gospodinjstvo je tako sestavljeno povečini iz del, povezanih s porabo vedno bolj kupljivih dobrin, in ne z njihovim pridobivanjem oz. produkcijo, kot je bilo značilno za t.i. tradicionalno gospodinjstvo. Po novem je v območju gospodinjskih opravil ostal le manjši in znotraj tradicionalnega gospodinjstva manj pomemben del ženskih obveznosti, ki pa so sedaj, v modernem svetu sodobnega gospodinjstva, dobile povsem nove in nepričakovane razsežnosti. Žensko gospodinjsko delo sedaj ni ostalo le tisto delo, ki je nemerljivo in neplačano, ampak je postalo dejansko ne-produktivno (Oakley 2000; Anderson in Zinsser 1988).

V ženski delokrog je znotraj tradicionalnega gospodarstva sodila cela vrsta opravil, povezanih s pridelavo, predelavo in pripravo hrane, oblačil, obutve in prodajo domačih proizvodov, skrb za zdravje, nego, telesno ugodje in snago ter, nenazadnje, za duševno blagostanje članov gospodinjstva. Ob tem, da je bila večina del pridobitne narave, pa so prav za tovrstna dela ženske porabile največ časa. Za ta dela, ki so jih tako v naši kot v veliko drugih kulturah opravljale ženske iz generacije v generacijo, je veljajo, da kar najbolje odgovarjajo ženski 'naravi'. Delitev del na tako imenovana 'moška' in 'ženska' je seveda obstajala, vendar nekoliko drugače, kot si jo dandanes stereotipno predstavljamo; za ženske je veljalo, da so, če je bilo potrebno, tako rekoč opravljale vsa dela, tudi tista, za katere smo danes zmotno prepričani, da pripadajo zgolj moškim 'naravam'. Obratno, da bi tudi moški, če je bilo potrebno, opravljali vsa dela, ki so sodila med tipično ženska, pa ni veljalo. Obstajala so torej dela, ki se moški 'naravi' niso spodobila in to so bila prav dela, za katera naj bi bile ženske 'po naravi' usposobljene, dela, povezana s skrbjo za otroke, posebno majhne, in za gospodinjstvo v ožjem pomenu

[1] Zavedanje o pomenu ženskega dela za preživetje in obstoj družine se je ohranjajo tudi v ljudskih rekih in pregovorih.

besede. Vzpostavljena (kulturna) razlika med moškimi in ženskimi deli je bila, kot se kaže, bolj neprehodna za moške.[2]

Prav to (manipulacija s hrano in blagom, skrb za otroke in pomoč potrebnim članom v gospodinjstvu, ipd.) pa so bila tista dela, okoli katerih se je postopoma po vstopu na trg plačanega dela zbrala večina žensk. Potrebe po tovrstnih 'ženskih', pretežno servisnih delih, je naraščala vzporedno z razvojem moderne, zapletene, notranje vedno bolj diferencirane in potrošniške družbe 20. stoletja. Lahko bi celo rekli, da so ženske ob vstopu na trg pretežno plačanega dela najpogosteje profesionalizirale prav svoja tipična in tradicionalna delovna področja. Oziroma, da se je na razvijajoči se trg dela prenesla tradicionalna delitev del na ženska in moška, ki je prerasla v delitev na moške in ženske poklice. Tisto, kar je še danes problematično, je dejstvo, da se je skupaj z deli na moderni trg plačanega dela prenesla tudi tradicionalna neproduktivna narava teh ženskih del in se prevedla v njihovo vrednost. Na trgu plačanega dela, ki so ga ekonomisti 19. stoletja skušali misliti in oblikovati kot prostor moških, aktualnih in potencialnih družinskih očetov in skrbnikov, so bila ženska dela ocenjena kot manj produktivna, manj profesionalna, zgolj začasna in zato tudi manj vredna.[3]

Danes

Ženske v RS zaslužijo za primerljiva dela manj kot moški; razlika med žensko in moško plačo je med 7 in 30 odstotki in je višja tam, kjer so sicer plače višje.

Močna polarizacija poklicev po spolu je realnost sodobnega trga dela v RS. S podobno situacijo se soočajo tudi v drugih državah članicah EU, vendar se s tem povezanih problemov bistveno bolj zavedajo in jih zato tudi skušajo aktivno reševati. V postindustrijski Sloveniji najdemo najbolj feminizirane poklice v kvartarnem sektorju gospodarstva: v vzgoji in izobraževanju, v zdravstvenem in socialnem varstvu, v pravosodju. Čeprav velja povedano (z izjemo pravosodja) tudi za ostale članice EU, pa je prav za RS značilna primerjalno najvišja stopnja številčne prevlade žensk v omenjenih poklicev in, kar je verjetno še bolj problematično, soočeni smo z nadaljevanjem trenda feminizacije v omenjenih poklicih.

---

[2] Na podobna spoznanja opozarjajo tudi raziskave, opravljene na terenu, kjer so tradicionalni načini pridobivanja še prisotni in kjer so se tradicionalne delitve dela po spolu še ohranile, vsaj med starejšo generacijo; gl.: Destovnik 2002; Rožman 2004.

[3] »Ženske ne zaslužijo manj kot moški zgolj zato, ker proizvajajo manj, ampak zato, ker ima tisto, kar proizvajajo običajno na trgu nižjo vrednost. /. . . / Kjer obstaja inferiornost glede plačila, je ta skoraj vedno povezana z inferiornostjo dela. In splošna inferiornost ženskega dela najverjetneje vpliva na njihove plače tudi v industrijah, v katerih sicer taka inferiornost ne obstaja,« ugotavlja v 19. stoletju socialist Sidney Webb. (Scott 1993: 411–412).

Skozi celotno 20. stoletje lahko sledimo postopnemu procesu feminizacije omenjenih poklicev, ki je tekel vzporedno s sočasnimi trendi v izobraževanju.[4]

Danes predstavljajo na slovenskih univerzah študentke več kot 60 odstotkov vseh študentov in vseh diplomirancev v državi; ženske predstavljajo skoraj polovico vseh podiplomskih študentov in novih doktorjev znanosti,[5] v povprečju dosegajo ženske v RS nekoliko višjo izobrazbo kot moški (štiriletna srednješolska stopnja, za moške: triletna poklicna stopnja). Velika večina slovenskih študentk se odloča za študije na humanističnih in družboslovnih smereh, mnogo redkeje pa se odločajo za študije na tehničnih in naravoslovnih fakultetah.[6]

Trendi v izobraževanju se seveda odražajo tudi na trgu dela in posledično generirajo izjemno visoke stopnje polarizacije poklicev po spolu. Predvsem zaradi podedovanih in nereflektiranih stereotipov glede ženskega dela, kot na sploh manj produktivnega, smo v RS še vedno soočeni s stigmatizacijo t.i. ženskih poklicev, kot manj karierno zanimivih, manj družbeno vplivnih in manj cenjenih (oz. plačanih). V zadnjih desetletjih je bila pri nas opravljena vrsta raziskav o položaju žensk na trgu dela, ki so skušale predvsem pokazati na probleme, povezane s tem, in iskati možne rešitve.[7] Potrebno je priznati, da je bil njihov domet omejen; tako visoka feminizacija kot stereotipna podcenjenost 'ženskih' poklicev ostajata naša realnost. Za resnično celovit uvid in učinkovite rešitve je verjetno nujno v tovrstne raziskave in razmišljanja (končno) vključiti tudi moško paradigmo.

---

[4] Deleži študentk med študenti so stalno naraščali, vse od tedaj, ko je bil ženskam vpis na univerze dovoljen. Dunajska univerza je npr. ženskam dovolila vpis na filozoske študije šele tik pred koncem 19. stoletja, leta 1900 vpišejo tudi prve študentke na medicino, vse do konca pa ostajajo ženskam vrata zaprta na pravu, teologiji in na tehničnih fakultetah. Šele v obdobju prve Jugoslavije, ko dobi tudi Ljubljana prvo univerzo, se lahko ženske enakovredno vpisujejo na univerzitetne študije. Že leta 1863 je univerza v Zürichu dovolila vpis prvim študentkam; med leti 1870 in 1894 so se pridružile še nekatere, posebno francoske, skandinavske, angleške, nizozemske, italijanske, grške in turške univerze. (Heindl in Tichy: 1993)

[5] Od vseh diplomantov terciarnega izobraževanja v RS v letu 2008 je bilo žensk 62.8 %, od vseh novih magistrov znanosti (po starih študijskih programih) 58 % in med doktorji znanosti 47.8 %; http://www.stat.si/PrikaziDatoteko.aspx?id=2756 (10. 5. 2009).

[6] Znotraj, npr., Ljubljanske univerze imata Pedagoška fakulteta in Fakulteta za socialno delo od vseh študentov okoli 90 % žensk, visoka zdravstvena šola preko 80 %, Filozofska fakulteta okoli 80 %, podobno je še na Medicinski fakulteti in Fakulteti za družbene vede, Visoka upravna šola in Fakulteta za farmacijo preko 70 %, Pravna fakulteta skoraj 70 % in celo na Teološki fakulteti je danes več študentk kot študentov. http://www.stat.si (12. 11. 2008).

[7] Ena zadnjih je monografija iz leta 2007 *Med javnim in zasebnim. Ženske na trgu dela.*

Primer

Kot zelo ilustrativen primer lahko na tem mestu uporabimo učiteljski/-e poklic/-e, kot tisti / tiste, kjer so problemi, povezani z nesorazmerno zastopanostjo enega od spolov – moških – najbolj jasno kažejo.

Procesu feminizacije poklica lahko sledimo že vse od časa oblikovanja enotne državne osnovne šole, ki jo je dokončno uveljavil državni šolski zakon iz leta 1868/69. Zadnji 'zagon' pa je procesu dala zadnja pomembnejša reforma osnovnošolskega izobraževanja, ki je uzakonila devetletno osnovno šolo. Pri pogledu v zgodovino poklica in številčnih razmerij med spoloma zaposlenih je potrebno upoštevati tudi, da je bilo prav učiteljstvo prvi intelektualni poklic, dostopen ženskam. V začetku so bile učiteljice v manjšini, zgolj 10 odstotkov, vendar že v začetku 20. stoletja predstavljajo učiteljice polovico vseh učiteljev na Slovenskem. In skozi 20. stoletje je to postajal vedno bolj tipično ženski poklic (Kušej 1996: 17–33; Hladnik-Milharčič 1995: 17–27).

Prevlada žensk v učiteljskih poklicih, posebno v vrtcih in osnovnih šolah, je, kot smo že omenili, značilna tudi za mnoge druge države. Vendar je prva razlika med RS in na primer Kanado, ZDA, Novo Zelandijo, Avstralijo in državami članicami EU v tem, da se v teh državah problematike neenakomerne zastopanosti obeh spolov med učnim osebjem zavedajo in jo skušajo reševati. Druga pa v tem, da imajo v omenjenih državah ugodnejše razmerje med spoloma zaposlenih: v Luxemburgu predstavljajo moški 40 odstotkov učiteljskega kadra, na Danskem 36, na Finskem 28, na Nizozemskem 25 odstotkov (povprečje za članice EU je 23 odstotkov moških med vsemi učitelji v osnovnih šolah (Jeraj 2008: 80).

In kaj pravijo številke pri nas?

Stopnja feminizacije učiteljskega poklica v RS ni vedno in povsod enaka in jo lahko povežemo predvsem s stopnjo vzgojno-izobraževalnega programa; najvišji so deleži žensk med zaposlenimi na dnu vzgojno izobraževalne vertikale in se zmanjšujejo vzporedno z naraščajem zahtevnosti izobraževalnega programa:

– v vrtcih predstavljajo ženske skoraj 99 odstotkov vsega strokovnega osebja.

Tabela 2: strokovni delavci v vrtcih po spolu, Slovenija, šolsko leto 2007/2008.

	Skupaj	Moški (%)	Ženske (%)
Skupaj	**8.286**	**140 (1,7)**	**8.146 (98,3)**
Vzgojitelji	3.774	15 (0,4)	3.759 (99,6)
Pomočniki	3.934	91 (2,3)	3.843 (97,7)
Vodstveni del.	304	18 (5,9)	286 (94,1)
Svetovalni del.	118	5 (4,2)	113 (95,8)
Drugi stro. del.	156	11 (7,0)	145 (93,0)

Vir: http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/02_09526_kadri/02_09526_kadri.asp (2. 11. 2008)

– v osnovnih šola predstavljajo ženske med 80 in 98 odstotki (več v prvih dveh triadah osnovne šole) vseh učiteljev.

Tabela 3: učitelji, vodstveni in drugi strokovni delavci v osnovnih šolah po spolu, Slovenija, konec šolskega leta 2007.

	Skupaj	Moški (%)	Ženske (%)
Skupaj	**17.650**	**2.308 (13.1)**	**15.342 (86.9)**
Učitelji v I. in II. triadi	5.912	131 (2.2)	5.781 (97.8)
Učitelji v III. triadi	7.244	1.505 (20.8)	5.739 (79.2)
Učitelji v odd. podalj. bivanja	2.137	223 (10.4)	1.914 (89.6)
Vodstveni delavci	821	254 (30.9)	567 (69.1)
Svetovalni delavci	768	29 (3.8)	739 (96.2)
Drugi strokovni delavci	768	166 (21.6)	602 (78.4)

Vir: http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/03_09529_kadri/03_09529_kadri.asp (12. 11. 2008)

– v različnih srednješolskih programih pa je žensk med 50 in 71 odstotki (več v splošnoizobraževalnih programih, na primer v gimnazijah, manj v poklicnih strokovnih izobraževalnih programih).

Tabela 4: Učitelji, vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci v srednjih šolah za mladino po vrstah izobraževalnega programa po spolu, Slovenija, konec šolskega leta 2006-2007.

	Skupaj	Moški (%)	Ženske (%)
Skupaj	**8.408**	**2.879 (34.3)**	**5.529(65.7)**
Učitelji, skupaj	**7.504**	**2.617 (34.9)**	**4.887 (65.1)**
Učitelji v prog. gimnazije	3.015	880 (29.2)	2.135 (70.8)
Učitelji v programih teh. in dr. stro. izob. Ter pok.-teh. izobraževanje	2.950	1.018 (34.5)	1.932 (65.5)
Učitelji v programih sred. poklicnega izobraževanja	1.304	595 (45.6)	709 (54.4)
Učitelji v programih nižjega pok. Izobraževanja	222	119 (53.6)	103 (46.4)
Učitelji v ostalih izobraževalnih programih	13	5 (38.5)	8 (61.5)
Vodstveni delavci	275	128 (46.5)	147 (53.5)
Svetovalni delavci	196	14 (7.2)	182 (92.8)
Drugi strokovni delavci	433	120 (27.7)	313 (72.3)

Vir: http://www.stat.si/PrikaziDatoteko.aspx?id=1879 (12. 11. 2008)

– na slovenskih univerzah predstavljajo ženske okoli 30 odstotkov vseh visokošolskih učiteljev; delež žensk se je občutno povečal v zadnjem desetletju: če so predstavljale ženske 1995. leta 20 odstotkov visokošolskih učiteljev, so jih leta 2007 (že) 30 odstotkov.

Tabela 5: Visokošolski učitelji, visokošolski sodelavci in znanstveni delavci, ki poučujejo na visokošolskem študiju, po delovnem mestu in po spolu, Slovenija, 2007.

	Skupaj	Moški (%)	Ženske (%)
Skupaj	**7.547**	**4.524 (59.9)**	**3.023 (40.1)**
Visokošolski učitelji	4.488	2.973 (66.2)	1.515 (33.8)
Visokošolski sodelavci	2.997	1.510 (50.4)	1.487 (49.6)
Znanstveni delavci	62	41 (66.1)	21 (33.9)

Vir: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1801 (12. 11. 2008)

Vprašanje, zakaj se velika številčna prevlada žensk v vzgojnoizobraževalnih poklicih danes kaže kot problematična, je sicer ponekod v svetu pomembna

raziskovalna tema. Pri nas pa se s temi vprašanji še nismo začeli resneje ukvarjati.[8]

Glavni problemi, povezani z izrazito številčno prevlado enega spola v šolah, so povezani tako z doseganjem zastavljenih profesionalnih ciljev kot s potrebami šolskih kolektivov in, kar je verjetno najpomembneje, s potrebami všolanih otrok.

Slovenska strokovna javnost sicer že dolgo opozarja na nižje doseganje izobraževalnih ciljev, značilno za populacije dečkov v osnovnih (in srednjih) šolah. Mnogi tuji avtorji (Biddulph 1997; Connel 1996; Skelton 2001) opozarjajo na neposredno povezavo med močno feminizacijo učiteljskega poklica in manjšo (od pričakovane) učno uspešnostjo všolanih dečkov. Raziskave, opravljene v ZDA, Kanadi, Avstraliji in Novi Zelandiji kažejo, da so moški učitelji manj nagnjeni k nagrajevanju 'lepega' vedenja, sicer značilnega bolj za deklice kot dečke, kot učiteljice (Beal 1994). Prav tako so raziskovalci prepričani, da bi več moških učiteljev pripomoglo k boljši disciplini v šolah; dečki imajo pogosteje kot deklice probleme z avtoriteto in so se ji bolj pripravljeni podrediti, če jo uveljavljajo moški kot pa ženske (MacDonald 2003). Prisotnost odraslih moških v šolskem okolju bistveno pripomore pri oblikovanju osebne in spolne identitete, posebno pri dečkih. Ta aspekt je še toliko pomembnejši zaradi pogoste odsotnosti očetov in drugih primernih moških likov ter siceršnje prevlade žensk/mater/učiteljic v življenju otrok (Beal 1994; Connel 1996; MacNaughton, Newman 2001). Navsezadnje učenci sami poudarjajo, da so učitelji bolj zabavni, imajo večji smisel za humor, so prijazni, bolj pripravljeni, da se vključijo v otroško, posebej fantovsko igro, da so bolj zanimivi in, skratka, drugačni od učiteljic (Jeraj 2008: 89).

Glavne vzroke za (pre)majhno število moških v pedagoških poklicih tako pri nas kot v tujini lahko iščemo v slabi promociji poklica med srednješolci, ki se odločajo za študij in v neaktivnosti pedagoških fakultet pri tem, v nizkem vrednotenju oziroma primerjalno nizkih plačah in (pre)slabemu družbenemu statusu poklicev v vzgoji in izobraževanju ter slabih, omejenih možnostih poklicnega napredovanja ter oblikovanja poklicne kariere. Nedvomno pa je najpomembnejši razlog, da imamo v teh poklicih tako malo moških, povezan z zakoreninjenimi predstavami o učiteljskem poklicu kot tistem, za katerega so že 'po naravi' najprimernejše ženske. Stereotipne predstave o ženskosti in

---

[8] Trenutno se pri nas s to problematiko, predvsem s premajhno zastopanostjo moških v poklicu osnovnošolskega učitelja, ukvarja razredni učitelj Bojan Jeraj. V nadaljevanju se bomo opirali na njegove dosedanje raziskave, uporabili pa bomo tudi ugotovitve iz diplomske naloge Tinke Hernavs, v kateri obravnava problematiko moških – vzgojiteljev v slovenskih vrtcih. (Jeraj 2008; Hernavs 2005)

moškosti so pri nas še vedno močno prisotne. In če smo jih v določeni meri prešli, ko gre za vprašanja ženskega dela, smo ostali glede moškega dela še vedno zelo togi. Tako rekoč vsi anketirani učitelji in učiteljice (Jeraj 2008) so izpostavili težave in zagate, povezane s podobo moškosti učitelja.[9]

Vključevanje moških v prevladujoče ženske poklice nedvomno odpira vrsto vprašanj; ne nazadnje strah, kaj se bi ob tem dogajalo z ženskami v teh poklicih. Ob tem ne gre zgolj za nujno prespraševanje glede feminističnih stereotipov, ampak za konkretne probleme, ki so najtesneje povezani z vztrajnostjo polarizacije dela po spolu in podcenjenostjo ženskega (tudi) profesionalnega dela v primerjavi z moškim.

Ob koncu je potrebno poudariti, da bi nam morala tako močna feminizacija nekaterih poklicev vzbujati vsaj nelagodje; navsezadnje imamo opraviti z nekaterimi ključnimi poklici socialne države: ne zgolj v vzgoji in izobraževanju, ampak tudi v zdravstvenem varstvu v celoti, socialnem varstvu in v pravosodju, posebno v sodstvu in javnem tožilstvu. Če naša predpostavka o podcenjenosti ženskega dela in poklicev drži, bomo prej ali slej soočeni s splošnim upadom vpliva in socialne moči omenjenih poklicev in posledično z upadom pomena nekaterih vitalnih družbenih področij, ki jih ti poklici predstavljajo. Vprašanje pa si lahko zastavimo še nekoliko ostreje: pomeni ohranjanje in celo naraščanje pretežno ženske delovne sile v teh poklici to, da so ti poklici svoj nekoč ključen družbeni pomen že izgubili?!

Viri

1. *Kraljevina Jugoslavija. Opšta državna statistika. Popisi stanovništva za leta1921 in 1931.* Sarajevo: Državna štamparija.
2. *Österreich Königtum. K. K. Statistischen Central-Commision. Österreichische Statistik, Bevölkerungsbewegung za leta 1888–1911.* Dunaj: Alfred Hölder, K. U. K. Hof – und Universitäts-Buchhändler.
3. *Österreich Königtum. K. K. Statistischen Central-Commision. Österreichische Statistik, Berufsstatistik za leta 1880–1910.* Dunaj: Alfred Hölder, K. U. K. Hof – und Universitäts-Buchhändler.

[9]»Moški, ki se odločijo za ta poklic, so velikokrat nežnejši, bolj mirne narave … in so lahko zato označeni za homoseksualce.' (Kaolina, razredna učiteljica); »…uveljavljena je miselnost, da so moški v prosveti mamini sinovi, šibkejšega značaja, prenežni… in zato lahko kaj hitro označeni za homoseksualce, čeprav to niso.' (Lara, razredna učiteljica)«; »Vzgoja in izobraževanje majhnih otrok je stvar ženske, matere, učiteljice. Moški naj ne bi izkazovali nežnosti, razumevanja / … /. V učiteljskem poklicu se zna to zelo čudno razumeti.' (Samo, razredni učitelj)« (Jeraj 2008: 86).

4. Republika Slovenija. Statistični urad Republike Slovenije. Statistično poročilo od 1991 do 2008. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

5. *SFRJ. Statistični godinšnjak za leta 1948, 1961, 1971, 1981.* Beograd: Državni statistički urad.

6. *Statistične informacije. Trg dela. Plače po stopnji strokovne usposobjenosti, Slovenija, 1998*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije, št. 339, 29. november 1999.

7. www.stat.si; http://www.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0955201s&ti=%8Atudentje+visoko%9Aolskega+%9Atudija%2C+po+visoko%9Aolskih+zavodih%2C+vrsti+programa%2C+na%E8inu+%9Atudija%2C+letnikih+in+spolu%2C+Slovenija%2C+letno&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/08_terciarno_izobraz/01_09552_vpisani_dodiplomska/&lang=2 (12. 11. 2008).

8. http://www.stat.si/PrikaziDatoteko.aspx?id=2756 (10. 5. 2009).

9. http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/02_09526_kadri/02_09526_kadri.asp (2. 11. 2008)

10. http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/03_09529_kadri/03_09529_kadri.asp (12. 11. 2008)

11. http://www.stat.si/PrikaziDatoteko.aspx?id=1879 (12. 11. 2008)

12. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1801 (12. 11. 2008)

Literatura

1. Anderson S., Bonnie in Zinsser P., Judith (1988): *A History of Their Own. Women in Europe from Prehistory to the Present vol. II.* New York: Penguin Book.

2. Beal, C. R. (1994): *Boys and Girls: the developement of gender roles*. McGraw-Hill: University of Massachusetts at Amherst.

3. Biddulph, S. (1997): *Raising boys*. London: Thorsons.

4. Connel , R. W. (1996): Teaching the Boys: New reasearch on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, št.2: 206–235.

5. Destovnik, I. (2002): *Moč šibkih. Ženske v času kmečkega gospodarjenja*. Celovec: Drava.

6. Heindl, W. in Tichy, M. (ur.) (1993): *»Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ...« Frauen an der Universität Wien (ab 1897).* Dunaj: WUV-Universitätsverlag.

7. Hernavs, T. (2005): *Moški v tradicionalnih ženskih poklicih (poklic vzgojitelja).* diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, mentorica izr. prof. dr. Aleksandra Kanjou-Mrčela. Dostopno prek: dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/hernavs-tinka.pdf (10. 11. 2008).

8. Jeraj, B (2008): Razredni učitelj – podzastopanost moškega spola. *Sodobna pedagogika*, I: 79–101.

9. Kušej, M. (1996): *Prve učiteljice, prve pisateljice – kdo jih še pozna? Ženski prispevek k slovenski literaturi od začetkov do 1918*. Celovec: Drava.

10. MacDonald, G. J. (2003): Too few good men. Dostopno prek: http://www.csmonitor.com/2003/0715/p13s01-lecl.html (10. 2. 2009)

11. MacNaughton, G., Newman, B. (2001): Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice. V: Dau, E. (ur.), *The ant-bias approach in early chilhood:* 145–157. Sydney: Longman

12. Milharčič, H. M. (1995): *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

13. Oakley, A. (2000): *Gospodinja*. Ljubljana: *cf..

14. Sedmak, M. in Medarič, Z. (ur.) (2007): *Med javnim in zasebnim. Ženske na trgu dela*. Koper: Annales.

15. Rožman, I. (2004): *Peč se je podrla! Kultura rojstev na slovenskem podeželju v 20.stoletju*. Ljubljana: Knjižnica Glasnika slovenskega etnološkega društva.

16. Scott W., J. (1993): The Women Worker. V: Duby, G. in Perrot, M. (ur.) : *A History of Women. Merging Feminism from Revolution to World War*: 399–426. The Belknap Press of Harvard University Press.

17. Skelton, C. (2001): The »Feminisation of Schooling« or »Re-masculinising« Primary Education?. *International Studies in Sociology of Education*, 12, št. 1: 77–96.

18. Žnidaršič, Ž. S. (2000): *Ora et labora – in molči, ženska! Pregled demografije dežele Kranjske in pridobitnosti žensk v desetletjih 1880–1910*. Ljubljana: *cf.

19. Williams, L. C. (1995): *Still a men's world. Men who do women's work*. London: University of California Press.

Roman Kuhar, Ana M. Sobočan

Geji in lezbijke v družinah in gejevske in lezbične družine: kaj ima šola s tem?

POVZETEK

Avtorja predstavljata izbrane rezultate dveh domačih raziskav, ki se dotikajo vsakdanjega življenja gejev in lezbijk: iz raziskave »Družinski in socialni konteksti življenja istospolno usmerjenih v Sloveniji« (Švab, Kuhar 2005) so predstavljene in analizirane zgodbe o razkritju istospolne usmerjenosti pred starši, iz raziskave »Socialno starševstvo kot ključni vidik sodobnih družinskih politik« (Zaviršek in dr. 2008) pa analiza pol-strukturiranih intervjujev z istospolnimi družinami v Sloveniji.

Ugotovitve obeh raziskav postavljata v kontekst državljanskih pravic in s tem povezanim konceptom intimnega državljanstva. Pri tem izpostavljata predvsem pravice, vezane na identiteto in partnerstvo. Avtorja ugotavljata, da heteronormativni kontekst družbe po eni strani otežuje razkritje istospolne usmerjenosti, tovrstna identiteta pa je hkrati pogosto razumljena kot neresna, začasna in nesprejemljiva ali pa se od posameznikov pričakuje, da jo še naprej skrivajo, v primeru istospolnih družin pa se vzorec heteronormativnosti kaže v interpretacijah, ki družino definirajo zgolj skozi krvno sorodstvo. Zaradi tega so istospolne družine pogosto razumljene kot družinske enote le enega starša in otrok, medtem ko je vloga socialnega starša povsem nevidna, hkrati pa socialnega starševstva ne ureja niti pravna ureditev družinskega življenja v Sloveniji.

V zaključku razprave pojasnjujeta, zakaj sta obe predstavljeni temi povezani z vzgojo in izobraževanjem. Ugotavljata, da šola pri tem igra ključno vlogo, saj s tematiziranjem teh tem v kontekstu šolskega pouka lahko prispeva k destigmatizaciji gejev, lezbijk in istospolnih družin in posledično k bolj vključujoči družbi.

KLJUČNE BESEDE: homoseksualnost, gej, lezbijka, razkritje, intimno državljanstvo, istospolna družina, socialno starševstvo, heteronormativnost, šola

ABSTRACT

The article presents selected results from two Slovenian researches, dealing with everyday life of gays and lesbians: from the research "Family and social context of everyday life of homosexuals in Slovenia" (Švab, Kuhar 2005) stories about coming out to parents are presented and analyzed, while the analysis of the half-structured interviews with same-sex families in Slovenia

are taken from the research "Social parenting as the key element of the contemporary family policies" (Zaviršek et al. 2008).

The results from both researches are analyzed in the context of citizenship rights, especially the rights deriving from identity and partnership, and its related concept of intimate citizenship. The authors establish that the heteronormativity of the society hindrances the coming out process, where homosexual identity is often understood as temporary or unacceptable or it is expected from gays and lesbians to continue hiding their identity. Further more heteronormativity can be traced also in the context of same-sex families, where a family is often defined only through blood-relations. For that reason same-sex families are interpreted as single-parent families, making the social parent invisible. Social parenting is also not legally considered in Slovenian family law.

In the conclusion, the authors explain how the two topics are related to educational system. It is asserted that schools play a key role in this as teachers can contribute to destigmatization of gays, lesbians and same-sex families through discussions about these issues in the classrooms. In such a way discussions about homosexuality also contributes towards more inclusive society.

KEY WORDS: homosexuality, gay, lesbian, coming out, intimate citizenship, same-sex family, social parenting, heteronormativity, school

---

Uvod

Britanski sociolog T. H. Marshall je leta 1950 v svoji študiji *Državljanstvo in družbeni razred* zapisal, da so bile v zahodnem svetu civilne pravice, ki so nujne za posameznikovo svobodo, podeljene v 18., politične v 19., socialne pa v 20. stoletju. Študija je doživela vrsto kritik. Med njimi je najbolj odmevala tista, ki Marshallu očita, da je za optiko svojega razmišljanja vzel zgolj vprašanje razrednih razlik med ljudmi, ne pa tudi drugih identitetnih označevalcev. Feministična kritika (Waldy 1994) na primer pokaže, da sosledje pravic, kot ga postavlja Marshall, velja za moške, ne pa nujno za ženske. Prve pravice, ki so jih dobile ženske, so bile pravzaprav socialne pravice, podeljene preko socialnih programov, namenjenih revnim ženskam in njihovim otrokom.

Tovrstne kritike so nakazale, da je koncept državljanstva spolno in tudi seksualno zaznamovana kategorija; izvršitev ali podelitev državljanskih

pravic je (bila) pogosto pogojena s skrivanjem spolne identitete ali pa prav zaradi tega določene pravice posameznikom niso podeljene.

Na osnovi tovrstnih kritik so nastali novi modeli državljanstva. V njih je državljanstvo razumljeno tudi kot praksa v smislu aktivnega državljanstva. Gre za vprašanje, v kolikšni meri posameznik lahko aktivno sodeluje v določeni politični skupnosti ali pa – zaradi določene identitete – tega ne more.

V kontekstu pričujočega teksta nas najbolj zanima koncept intimnega državljanstva. Z njim naslavljamo vsa tista področja življenja, ki se zdijo zasebna, a so v smislu posledic povezana z javno sfero, ki ta področja regulira. Gre za »skupek pojavljajočih se skrbi glede pravic, da si izberemo, kaj hočemo početi s svojimi telesi, občutji, identitetami, partnerskimi zvezami, spolom, erotiko in reprezentacijami« (Plummer 1995: 17). Vprašanje je, v kolikšni meri posameznik kot državljan lahko ali ne more uživati socialnih, političnih in civilnih pravic zaradi svojega seksualnega statusa ter svojih intimnih izbir. Pri tem je še kako pomembno vprašanje aktivnega državljanstva, saj je intimno državljanstvo tudi vprašanje prakse, ki ni nujno zapisano v obliki pravic in dolžnosti. Številne svoboščine, ki jih na primer uživa heteroseksualni državljan, niso zapisane v nobenih zakonih (na primer svobodno držanje za roko s svojim partnerjem nasprotnega spola).

V osnovi lahko govorimo o treh sklopih pravic, ki izhajajo iz intimnega državljanstva: pravice, povezane s seksualno prakso, pravice, povezane z identiteto in pravice, ki izhajajo iz partnerskih razmerij (Richardson 2000). Pravice prakse so povezane z vprašanjem, kaj lahko in česa ne smemo početi s svojim telesom. Sklop pravic, povezan z identiteto, vključuje pravico do lastnega definiranja svoje identitete in samorealizacije, kar pomeni možnost razvijanja svoje seksualne identitete, ki je prepoznana kot legitimni del kulture. Tretji sklop pravic je povezan s partnersko zvezo. To vključuje pravico do svobodnega vstopa v partnersko zvezo, njeno javno prepoznanje in pravno ureditev, kar poleg partnerske zveze vključuje tudi družinska razmerja.

Omenjene pravice imajo svoje omejitve. Najbolj splošna omejitev je zamejitev pravice s svobodo drugega posameznika, omejitev pa predstavljajo tudi vsa nesporazumna seksualna razmerja, kjer gre za neenake pozicije moči.

V nadaljevanju teksta bomo dve pravici – pravico do identitete in pravico do partnerske zveze – konkretizirali na primeru dveh domačih raziskav:

– raziskave o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk (Švab, Kuhar 2005)[1] in

[1] Anketa je bila izvedena na vzorcu 443 gejev in lezbijk. Poleg tega je bilo izvedeno sedem fokusnih skupin s skupaj 36 geji in lezbijkami. Rezultati raziskave so dostopni v: Švab, A. in Kuhar, R. (2005): *Neznosno udobje zasebnosti: Vsakdanje življenje gejev in lezbijk.* Ljubljana: Mirovni inštitut.

– raziskave o istospolnih družinah v Sloveniji (Sobočan 2009)[2].

Geji in lezbijke v družini

Razkritje svoje spolne usmerjenosti pred ožjo družino je za večino gejev in lezbijk pomemben trenutek v oblikovanju homoseksualne identitete. V družini ponavadi iščemo podporo in priznanje, za razkritje pa se zdi, da vsa ta razmerja postavlja na tehtnico. Raziskave (Seidman 2002, Švab in Kuhar 2005) kažejo, da je gejem in lezbijkam ob tovrstnih razkritjih pogosto kršena pravica do lastnega definiranja svoje identitete. Ko se razkrijejo kot istospolno usmerjeni posamezniki oziroma posameznice, starši predstavljeno identiteto pogosto vzamejo za neresno ali za nesprejemljivo. Markowe (1996) ugotavlja, da je razkritje pred družino rušilno zato, ker ogrozi konvencionalna pričakovanja glede spolnih vlog, ki so temelj vseh družinskih odnosov. Hkrati je razkritje rušilno tudi zaradi tega, ker večina staršev o homoseksualnosti kot o možni opciji ne razmišlja. 53 % vprašanih v raziskavi o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk (Švab in Kuhar 2005) je na primer zatrdilo, da se starši v času njihovega odraščanja in šolanja z njimi nikoli niso pogovarjali o homoseksualnosti.

Geji in lezbijke so v fokusnih skupinah o svojih izkušnjah o razkritju pred družino pripovedovali različne zgodbe. Te so v marsičem odvisne od njihovih siceršnjih odnosov s člani družine. Tipično bi lahko govorili le o dveh momentih, ki opredeljujeta večino zgodb: po prvem šoku in različnih oblikah psihičnega nasilja (čustveno izsiljevanje, posmehovanje, prekinitev komunikacije) sledi pomiritev in vzpostavitev tišine o tem vprašanju. Dejstvo o posameznikovi istospolni usmerjenosti je 'vzeto na znanje', a se o tem v družinskem krogu praviloma ne razpravlja več (oziroma se razpravlja z velikim nelagodjem).

Razkritje ne ogrozi zgolj omenjene binarne spolne matrice, ampak tudi starše postavlja v klozet[3]. Razkritje je namreč vedno relacijsko, tako kot klozet lahko obstaja samo v odnosnem razmerju do drugih posameznikov. Razkritje postane, če uporabimo izraz Eve S. Kosofsky (1993), *okužba*, ki tiste, katerim se

---

[2] Poglobljeni polstrukturirani intervjuji so bili opravljeni z desetimi osebami iz sedmih družin istospolnih staršev, med njimi sta bila dva respondenta moškega spola. Rezultati raziskave so objavljeni v: Sobočan, A. M. (2009): *Istospolne družine v Sloveniji*. Socialno delo. 48, 1–3: 65–86.

[3] Klozet predstavlja prostor/čas, ko posameznik skriva svojo spolno usmerjenost. Izrazi »biti v klozetu«, »biti zaklozetiran« in podobno označujejo posameznika, ki je istospolno usmerjen, a to skriva. Razkritje (ang. *coming out*) pomeni izstop iz klozeta.

posameznik razkrije, pahne v klozet konservativne družbe, s katerim je bil prej soočen posameznik, ki se je razkril.

> *»Moja mama se me sramuje. Njej je nerodno zame. Če samo pomisli, da bi kdo od mojega širšega kroga vedel, da sem z ženskami, se ji kar v glavi zavrti zaradi sramote. [...] Potem, ko sva šli s punco narazen, si je blazno oddahnila. Vidno je uživala v svoji sreči in to mi gre malo na živce. [...] Ta sramota se mi zdi najbolj ključen element. Obremenjenost s tem, kaj bo kdo rekel. Pa ji pravim: poslušaj mati, družba si ti pa jaz.«. (Tara, 30)* [4]

Starši so z otrokovim razkritjem soočeni z isto homofobično družbo, s katero se spopada otrok ter istimi heteronormativnimi[5] pričakovanji s strani širše okolice glede svojega otroka. Zaradi skorajda popolne odsotnosti infrastrukture v Sloveniji, ki bi staršem gejev in lezbijk nudila strokovno pomoč, informacije in podobno, se ti lahko znajdejo v težkih situacijah.

Raziskava je pokazala, da se geji in lezbijke v ožjem družinskem kontekstu ponavadi najprej razkrijejo pred svojo mamo, šele nato pred očetom. Medtem ko je bilo v času anketiranja 91 % vprašanih razkritih pred prijatelji in 67 % pred mamo, je bilo pred očetom razkritih 46 % vprašanih gejev in lezbijk. V fokusnih skupinah so pogosto omenjali, da se pred očetom niso razkrili, ker z njim nimajo vzpostavljenega tesnejšega odnosa, česar ne smemo stereotipno pripisati zgolj očetom gejev in lezbijk. Predvidevamo, da bi tovrstne zgodbe pripovedovali tudi drugi mladostniki.

Razkritje pred starši se zdi stvar zasebnosti in zato nasilje, ki kot reakcija staršev spremlja razkritje, ostaja utišano, nevidno in v širši družbi neprepoznano. Duncan (1996) piše, da homofobijo pravzaprav lahko enačimo s strahom *iti domov*, saj je dom prostor patriarhalnega in heteroseksističnega izvajanja moči ter regulatornih praks. Gabrijel je na primer omenjal, da so se njegovi starši po razkritju nekaj časa trudili, da bi prekinili istospolno partnersko zvezo, v kateri je bil.

> *»Nekaj časa so se trudili, da bi naju dali narazen. Da bi njega poslali v internat in podobno. Ampak bolj so naju vlekli narazen, bolj sva rinila skupaj. Tisti coming out je bil zame mučen, ker je potem sledilo tako rekoč tri leta vojne. [...] Danes se ne spomnim več, kaj vse smo takrat govorili, vem pa, da je bil zame to tak pritisk, da mi še danes v prsih leži bolečina. No, ne bolečina, teža, recimo. Čeprav smo do danes vse uredili in doma imajo danes mojega fanta radi.« (Gabrijel, 40)*

---

[4] Citati so povzeti po fokusnih skupinah z geji in lezbijkami. Vsa imena so izmišljena, številka v oklepaju pa predstavlja starost respondenta.

[5] Koncept heteronormativnosti nastane v okviru teorije queer. Opozarja na to, kako je heteroseksualnost kot norma vpeta v sleherni vidik družbenega življenja, tudi v tiste vidike, ki niso povezani s seksualnostjo.

Vsi prvih reakcij staršev niso razumeli kot oblike psihičnega nasilja, pač pa prej kot obupan odziv na nemoč. Barbara je takole opisala prvo obdobje po razkritju pred materjo:

> *»Vedno je jokala, ko so bile na televiziji kakšne reklame z dojenčki: 'Ja, ti pa ne boš imela otrok'. [...] Točno je vedela, na katere gumbe mora pritiskati, kar mi je šlo zelo v nos. Ker ko je ona jokala, meni tudi ni bilo najbolj prijetno. [...] Potem je ugotovila, da jokanje ne pomaga več, pa je ubrala drugo taktiko. In smo začeli kričati.«*

Tovrstni odzivi, piše Sedgwick (1993), kažejo na to, kako problematičen je sam koncept homoseksualne identitete in s kakšno intenzivnostjo se mu družba upira. Prav v tej točki se vidi potreba po zagotavljanju tistega vidika intimnega državljanstva, ki ga Richardson (2000) označi kot »pravica identitete« in pomeni pravico do samoopredelitve. Zgodbe gejev in lezbijk jasno kažejo, kako so se predvsem starši upirali njihovi seksualni samoopredelitvi in kako so jo (prek nasilja) spodbijali s predpostavkami o prehodnosti, neresnosti ali eksperimentalnosti.

> *»Na začetku je to kar dobro sprejela, tudi mojo punco. Ampak še vedno je poskušala: 'Pa daj poskusi s kakšnim fantom!' Potem sem ji lepo rekla, da naj kar ona poskusi s kakšno punco, pa bo videla, kako bo. Po tem se je umirila in je nehala, ampak pred tem je bilo pa kakšne tri mesece grozno.« (Amalija, 26)*

> *»Pri moji mami je bilo tako kot pri vseh mamah. Mogoče je bilo pri moji še bolj hudo, ker je dovolj zvita in manipulativna, da je znala igrati na določena čustva. Uprizorila je živčni zlom, ki sem ga potem videl še trikrat. Povsem istega. Bilo je tako hudo, da sem si na začetku mislil, joj, da si ne bo kaj naredila. In takrat ji pač obljubiš marsikaj, da se boš spremenil, da boš razmislil, da boš ne vem kaj. [...] Ampak v končni fazi sem ji rekel, da če noče vedeti resnice, naj nikar ne sprašuje.« (Martin, 25)*

Geji in lezbijke se pred starši v povprečju razkrijejo okrog 20. leta starosti. Takrat običajno še nimajo dovolj resursov za samostojno življenje, zato so toliko bolj ranljivi za nasilje staršev, še posebej, ker tovrstno nasilje ni prepoznano. Binarno nasprotje med javnostjo in zasebnostjo je tu v funkciji kontrole seksualnosti v smislu naturaliziranih heteroseksualnih norm v družini kot primarnem prostoru zasebnosti.

Prve reakcije s strani staršev se čez čas praviloma transformirajo v pomiritev in dolgoročno bistveno ne vplivajo negativno na odnos med starši in otroki. Geji in lezbijke, ki so bili vključeni v raziskavo, so v nekaj več kot 3 % primerov ocenili, da se je njihov odnos z mamo in/ali očetom po razkritju poslabšal in so se zaradi tega odtujili drug od drugega. Pri večini pa po prvih šokih homoseksualnost postane nekakšna družinska skrivnost, kar pomeni,

da se razpravam na to temo praviloma izogibajo. Že razkrit posameznik je tako lahko ponovno potisnjen v nekakšen *prozoren klozet*: od njega se pričakuje, da zavoljo miru v družini ne načenja te teme, na družinska slavja ne vodi svojega partnerja in podobno.

»Mama mi sicer pravi, naj povabim kolege in prijatelje. Ampak ko jaz koga pripeljem, ki je meni blizu, ki je moj fant, pri njej pride do blokade. Potem jo kar vidim, kako ne more dihati. Zato tega raje ne počnem, ker živim še doma. Pri nas doma je pro forma, da sem gej, ampak kaj več kot to pa ne. O tem se ne pogovarjamo. Boljše je, da ne omenjam. [...] Nekajkrat sem poskušal, pa je prišlo do emocij, do joka, do prepira, do dokazovanja, kaj ja, kaj ne.« (Igor, 27)

Nezaželenost enega od partnerjev v ožjem družinskem krogu drugega partnerja postavlja določen pritisk na istospolno partnersko zvezo. Eden od partnerjev je na primer ob praznikih razpet med svojo izvorno družino in njegovim partnerjem, ki ga ta družina ne priznava. V taki situaciji se je znašla Tara, ki so jo starši njene punce vključili v njihova družinska razmerja, medtem ko Tarini starši njene punce niso sprejeli.

> *»To je bilo obremenjujoče. [...] Jaz svojih staršev nisem mogla odrezati zaradi tega. No, če bi bila načelna, bi lahko rekla: 'Draga mati, jaz ne bom več hodila k tebi na obisk.' Ampak tega čustveno nisem mogla narediti. Z njo sem vzdrževala stik in jasno, družinska slavja, božič in take kritične zadeve … jaz sem šla tja, ona pa ne. To je bilo zelo mučno, ker je bila ona zelo žalostna zaradi tega, jaz pa nisem mogla nič narediti. Ona je vedela, da me ne more izsiljevati, češ, zdaj pa ostani doma, ne hodi tja. Je bilo pa jasno, da jo to muči. Samo potem sva to nekako uredili. Povedala sem ji, da ne morem prevzeti odgovornosti za svoje starše, lahko le zase.« (Tara, 30)*

Nekaterim sčasoma uspe vzpostaviti odnose s širšo sorodniško mrežo, nekateri sorodniške stike gojijo le po eni strani, večinoma pa tovrstna partnerska razmerja ostajajo skrita pred širšo družino ali pa jih obravnavajo kot javno skrivnost. Vse to potrjuje tezo, da razkritja ne moremo razumeti kot enkratnega dogodka, ampak kot proces. Vedno znova namreč vstopamo v nove družbene kontekste, opredeljene s heteronormativnimi pričakovanji, ki vedno znova zahtevajo razkritje. Zdi se, da rešitev ne leži v neskončni množici razkritij, ampak v rahljanju heteronormativnih pričakovanj v smislu večje inkluzivnosti različnih identitet, partnerskih skupnosti in nenazadnje družin. Pomembno vlogo pri tovrstni senzibilizaciji zagotovo igra tudi šola.

Lezbične in gejevske družine

Tesne emocionalne vezi s starši in občutek sprejetosti so za otroke, mladostnike in odrasle osebe v družini zelo pomembne in nanje odločilno

vplivajo. Tarin primer iz raziskave o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk pokaže, kako njena ožja sorodniška mreža ni prepoznala njenega dekleta kot osebe, s katero je Tara v partnerskem odnosu, kar ima gotovo vpliv na partnerski odnos, pa tudi na družinska razmerja.

Takšno nepriznavanje legitimitete pogosto doživljajo tudi istospolni partnerji in partnerke, ki so starši. Družine, kjer sta oba starša istega spola, pogosto ostajajo 'nevidne' oz. razumljene kot družinske enote le enega starša in otrok(a) (cf. tudi Zaviršek 2009). Konvencionalno razmerja med družinskimi člani določata krvno sorodstvo ali poroka med partnerjema, ki s tem veljata za starša (Bergen in dr. 2006); tako so družinska razmerja z družbeno prepoznano legitimiteto proizvod bioloških in/ali pravnih determinant. Ker so otroci v družinah z dvema mamama ali dvema očetoma v večini primerov biološko povezani le z enim od staršev, in ker poroka med istospolnima partnerjema pri nas ni dovoljena, otroci pravno 'pripadajo' le enemu od staršev.

Medtem ko se od istospolno usmerjenih oseb pričakuje, da ne bodo imele otrok, lahko sočasno govorimo o družbeni normi, ki od raznospolnih partnerstev, prav nasprotno, kot logično posledico partnerske zveze, pričakuje osnovanje družine. Tako se tudi homoseksualna populacija na nek način ograjuje od oblikovanja lastnih družin, kar je posledica več dejavnikov. Med njimi sta dejstvo, da istospolne družine obče niso priznane kot legitimna oblika družinskega bivanja, in razumevanje družine kot osnovne celice in 'gradnika' družbe. Tovrstni percepciji je bila homoseksualnost pravzaprav vseskozi postavljena kot antiteza, zato, kot je v raziskavi o istospolnih družinah zatrdila Valerija[6], »homoseksualna populacija sama sebe ne dojema, kot da ima lahko družino.« Ustvarjanje družine in reprodukcija sta tako med drugim služili kot očitek in argument domnevne manjvrednosti in nenaravnosti istospolnih partnerstev (homoseksualci kot 'suhe veje' družbe), po drugi strani pa kot grožnja oziroma regulacija. Na eni strani je prisoten večni očitek, da reprodukcija med istospolnima partnerjema oz. partnerkama ni mogoča (zato je takšna partnerska zveza za družbo 'nekoristna'), po drugi strani pa se istospolno usmerjenim ženskam odreka pravica do asistirane oploditve, istospolnim moškim pa onemogoča urejeno nadomestno materinstvo. V tem okviru reprodukcija velja za izključno heteroseksualno domeno, kar naj bi določala narava, sankcionirali religija in znanost, podpirala pa zakonska ureditev.

'Razlika', ob kateri morajo starši v družinah, kjer sta oba partnerja istega spola, vedno znova dokazovati svoj družinski status, je osredišča v prevladujočem konceptu, da mora družina vsebovati očeta, mamo in otroka.

[6] Imena so spremenjena.

»Namesto, da gledamo, 'kakšne so' družine, bi morali gledati s stališča, 'kaj delajo',« pravi Švab (2003: 65); paralelno se mora tudi definicija starševstva premikati, če uporabimo terminologijo Judith Butler (1990), k 'performativni' dimenziji odnosov v družini: družina je nekaj, kar 'delamo', ne pa neka brezčasna in nespremenljiva entiteta.

Družinske realnosti so številne: če štejemo družino kot enoto, ki vključuje otroka, so vanjo lahko vključeni še oče in mama, ali le eden od njiju, dva očeta, dve mami ali pa tudi več očetov, več mam. Na popularno vprašanje, kaj je tisto, po čemer se družine, kjer sta starša istega spola, najbolj razlikujejo od raznospolnih družin in po čem so si najbližje, bi lahko odgovorili z izjavo (socialne) mame iz lezbične družine:

> *»Preprosto povedano, smo queer[7] starši biološki in nebiološki starši otrok, ki ustvarjamo ali si želimo ustvarjati čustvena in spolna razmerja (tudi) z istim spolom. Naše družine niso vnaprej določene glede na spol in število staršev, zato jih ne ločimo na popolne in nepopolne, ampak so vse popolne. Naši otroci imajo lahko enega ali več staršev ženskega in/ali moškega spola. Starši so biološki in/ali nebiološki, vsi pa smo starši, ki si za svoje otroke želimo vse najboljše in svoje starševstvo obravnavamo z veliko mero odgovornosti. Queer staršem se otrok ne more 'ponesrečiti', ampak ga moramo skrbno načrtovati, zato pri nas nezaželenih otrok ni.« (Anja)*

Tisto, kar je za družine, kjer sta oba starša istega spola, zagotovo značilno, je razvijanje strategij za uveljavljanje legitimitete družinskega življenja, kar je nujna posledica neurejenih pravnih razmerij, zakonodajnih pomanjkljivosti in simbolne izključenosti.

Če morda raznospolni starši, ki skrbijo za otroke v razširjenih, dopolnjenih, posvojiteljskih družinah ali družinah, kjer so bile uporabljene nove reprodukcijske tehnologije (npr. darovane spolne celice), v javnih očeh pogosto brez težav zavzemajo položaj staršev, pa je odziv, na katerega vedno znova naletijo starši iz istospolnih družin, nekako tak: »Ja, čigav pa je potem ta otrok?« in »Katera pa je njegova 'prava' mama?« V primeru raznospolnih družin so tudi starši, ki niso biološko povezani z otroki, prepoznani kot 'pravi', v istospolnih pa pogosto kot 'pravi' starš velja le tisti, ki ima z otrokom biološko vez.

> *»Kadar poveva, da smo družina, in da obe skrbiva za najinega otroka, naju najprej vprašajo, katera je njegova mama. No, saj vem, da v resnici vsakdo hoče vedeti, katera ga je pa rodila, ampak vprašajo ponavadi, katera je mama. Obe sva mami, obe skrbiva za otroka.« (Irena)*

---

[7] Queer starši: poenostavljeno bi lahko rekli, da so to vsi starši, ki se ne identificirajo z oznako heteroseksualnosti.

> *»Jaz sem posameznica, onadva pa sta družina, v bistvu, pravno in tudi v očeh okolja. Vse te stvari vnaprej niti nisem pričakovala, vedela sem, da mi bodo nedosegljive. Ko pa sem v stiku z očeti, ki razlagajo o vseh teh stvareh, mi je pa res neprijetno. Takrat začutim, da so stvari, ki so njim popolnoma samoumevne, meni pa je na žalost samoumevno, da jih nimam, čeprav sem v resnici v popolnoma enaki vlogi kot kakšen biološki starš.« (Anja)*

Nevidnost se ne nanaša zgolj na to, da le redko srečamo ali beremo o družinah dveh staršev istega spola, ampak lahko sklepamo tudi, da se v 'nemem' okolju otroci istospolnih staršev morda včasih ne počutijo dovolj varne, da bi spregovorili o svojih družinah. Raziskava je pokazala, da starši pogrešajo javne reprezentacije, ki bi učile otroke in odrasle o tem, da obstajajo tudi družine, kjer sta oba starša istega spola. Dve mami sta v raziskavi na primer omenili, da je njun otrok ob nalogi, da nariše svojo družino, narisal dve odrasli ženski figuri, učiteljica pa ga je popravila, da to ni družina in da naj ne riše družinskih prijateljic, ampak starše.

Kadar je družina 'vidna' in jo okolica prepozna kot družino, postane okolje bolj sprejemajoče, so poročale respondentke in respondenti v raziskavi.

> *»Res, ko ljudje konkretno vidijo tako družinico, nisva doživeli ene same negativne reakcije, ampak samo pozitivne reakcije. In mislim, da ljudje morajo samo videti čim več konkretnih primerov, in na osnovi teh konkretnih primerov bodo zaznali, da to enostavno ni nekaj takega, kot se jim stereotipno zdi, da je, ampak nekaj povsem takega, kar se povsem lepo vklaplja tudi v kakšne njihove predstave sveta.« (Alenka)*

Čeprav so družine, vključene v raziskavo, pričale o pozitivnih izkušnjah, je potrebno opozoriti, da še skoraj nobeden od njihovih otrok ni vstopil v osnovno šolo, torej v okolje širše socializacije, kjer bo na preizkušnjo postavljena inkluzivnost družbe, pa tudi strokovno znanje in ravnanje pedagogov, učiteljic in učiteljev.

> *»Naša družina je edinstvena, različna le toliko, da v spalnici na zakonski postelji spita dve odrasli osebi istega spola. Vse ostalo, kar se tiče družine in družinskega življenja, ni drugače kakor v družbeno priznani družini.« (Nika)*

Svoje družinsko življenje istospolni starši dojemajo kot običajno in enakovredno raznospolnim oblikam družinskega življenja. Odnosi v raziskovanih istospolnih družinah med biološkimi in socialnimi starši[8] so enakopravni glede delitve dela in starševskih vlog. Podobno kažejo tudi tuje raziskave, ki dokazujejo, da je najpogostejša razlika med istospolnimi in raznospolnimi starši le bolj enakovredna delitev dela in starševskih

[8] Starši, ki z otroki niso povezani biološko.

obveznosti (Stacey in Biblarz 2001, Tuten in August 2006). Ameriško pediatrično združenje in Ameriško psihološko združenje sta izdali poročila, ki zajemajo pregled številnih raziskav na temo starševstva, odraščanja itn. v istospolnih družinah in obe dokazujeta, da empirični podatki in spoznanja ne podpirajo splošnih predsodkov in stereotipov o življenju v istospolnih družinah.

Kljub temu so istospolne družine in socialni starši v njih neprestano prisiljeni v dokazovanje, da so primerni starši in da imajo 'pravico do družinskega življenja'.

> *»Katera družina je boljša? Tista, v kateri se vsi člani dobro počutijo. Standardna patriarhalna družina, ki nauči sinove, da se lahko vedejo kot jim v nekem trenutku ustreza, in da bo že mama pobrala za njimi vsako smet, ki pade od njih; hkrati pa nauči deklice, da je treba potrpeti, da so tvoj moški in otroci srečni, je zame prava bolezen družbe. Povečan odpor do alternativnih oblik družine kaže na to, da je tak model družine dejansko ogrožen, zato se bori za obstanek – z vsemi sredstvi.« (Janja)*

Hicks jasno ugotavlja, da namesto spraševanja, ali je istospolno starševstvo slabo (in na drugi strani dokazovanje, da je dobro) za otroke, bi se morali pravzaprav vprašati, kako sodobni diskurzi vedno znova generirajo in vzdržujejo idejo, da so istospolne družine v svojem bistvu drugačne in zato nepopolne, pomanjkljive (Hicks 2005: 165). Pogled se mora premakniti od razprave, ali so določene družinske oblike primerne, da v njih odraščajo otroci, k vprašanju, zakaj so določene oblike družin še vedno strukturno izključene in jim je zanikana legitimiteta, celo obstoj.

Kaj ima šola s tem?

> *»V prvih razredih se veliko pogovarjajo o družinah, a nekateri pristopi, ki jih uporabljajo za razpravo o družinah, ne funkcionirajo preveč dobro v primeru naše družine. Otroci so na primer morali narisati družinsko drevo in prikazati več generacij svojih sorodnikov. Ampak taka vaja za otroka, ki je posvojen in njegovih bioloških staršev sploh ne poznamo, ni dobra. Z učiteljicami sva razpravljala, kako to vajo narediti tako, da bo bolj vključujoča tudi za otroke, ki so posvojeni.«* (Johnny Symons)

Povsem vsakdanji, morda celo banalni primer, ki ga omenja Johnny Symons, režiser dokumentarnega filma o gejevskih družinah »Daddy and Papa«,[9] kaže na tako imenovani kulturni imperializem (Young 1990), ki se kaže v

[9] Intervju je bil objavljen v GLBT-reviji *Narobe* (št. 5, 2008). Dostopno prek: http://www.narobe.si/stevilka-5/intervju-johnny-symons.html (14. 5. 2009).

posploševanju izkušenj in norm določene dominantne skupine kot izkušenj, ki so univerzalne in značilne za celotno družbo. V osrčju omenjene naloge je namreč implicitna predpostavka, da so vsi otroci biološki otroci svojih staršev. To, kar se kaže kot »nedolžen zdrs« v eni izmed nalog, se na sistemski ravni izraža kot molk o različnih oblikah družin in družinskih vezi v šoli in nenazadnje kot molk o homoseksualnosti (ne kurikulum ne šolski učbeniki v Sloveniji ne omenjajo istospolnih družin (Komidar 2008)).

»Šola ni le prostor za učenje,« ugotavlja Čačinovič (2007: 35), pač pa se »v njej […] naučiš obvladati življenje, o sebi in življenju se začneš učiti v njej. V dobrem in slabem. Nihče ne more učenca – človeka obvarovati pred slabimi izkušnjami, bolečino in razočaranjem. Vendar je pomembno, da šola učencu omogoči dovolj dobrih izkušenj, da bo iz nje stopil ves, opolnomočen, ustvarjalen, z vedenjem o tem, kaj zmore in česa ne. In z zaupanjem v ljudi.«

Otroci so pozorni na to, kdo in kaj je reprezentiran v javnem prostoru in kdo ne; vidnost in nevidnost ustvarjata skupine, ki imajo moč, in tiste, ki so marginalizirane. Kadar se otroci in mladi ne čutijo povabljene k temu, da bi spregovorili o svojih družinah ali sebi, so prisiljeni k zamolčanju pomembnega dela svojega življenja, ko vstopijo v šolsko okolje. To bi moralo vsebovati dovolj informacij, spodbud in pozitivnega pristopa, da se otroci in mladi v njem ne počutijo izrinjeni ali celo doživljajo nasilje zaradi svojih osebnih okoliščin. Ni nujno, da se vsi otroci iz istospolnih družin zares o tem tudi želijo pogovarjati v šoli, tako kot tudi ni nujno, da vsi mladi, ki so istospolno usmerjeni, v šoli želijo o tem govoriti; a s perspektive moči je pomembno, da otroci dobijo eksplicitno sporočilo, da v šoli homofobično nadlegovanje, zmerjanje ali žalitve niso dovoljene. (cf. Koerner in Hulsebosch 1996, Ryan in Martin 2000)

Za večjo inkluzivnost v odnosih v šoli in učnem procesu bi bilo potrebno:

- dopolniti učne vsebine z bolj inkluzivnim izobraževanjem o različnih oblikah družinskega in partnerskega življenja;
- detabuiziranje omenjenih tem in vzpostavitev priložnosti za razpravo o dvomih ali negotovostih glede teh vprašanj pri učiteljskem kadru, starših in učencih;
- brez strahu spregovoriti o spolnosti in uporabljati jasne termine, kot sta na primer gej ali lezbijka, starše iz istospolnih družin pa vprašati, kako jih kličejo njihovi otroci in tovrstna poimenovanja upoštevati;
- aktivno posegati v odnose med učenci in dijaki v primeru zbadanja in nadlegovanja.

Vse to je pomembno zato, ker imajo otroci pravico do varnega šolskega okolja brez vrstniškega ali učiteljskega nasilja, imajo pravico, da podobe družin in

partnerstev vključujejo tudi v realnost, v kateri sami živijo, in imajo pravico, da dosežejo svoj polni učni, socialni in čustveni potencial. Poleg tega je razprava o teh temah pomembna tudi za vse preostale, ki vstopajo v prijateljske in podobne odnose z istospolno usmerjenimi posamezniki in živijo v okolju, kjer so geji, lezbijke in istospolne družine realnost. Le sprejemanje različnosti med ljudmi je namreč zagotovilo strpne družbe.

Literatura

1. Bergen, K. M., Suter, E., Daas, K. L. (2006): 'About as Solid as a Fish Net': Symbolic Constuction of a Legitimate Parental Identity for Nonbiological Lesbian Mothers. *The Journal of Family Communication,* 6 (3): 201–220.
2. Butler, J. (1990): *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, London: Routledge.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008): *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Dunne, G. A. (2000): Opting into Motherhood: Lesbians Blurring the Boundaries and Transforming the Meaning of Parenthood and Kinship. *Gender & Society,* 14 (1): 11–35.
5. Duncan, N. (1996): Renegotiating Gender and Sexuality in Public and Private Space. V: Nancy Duncan (ur.): *Body Space: Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality*: 127–145. London in New York: Routledge.
6. Hicks, S. (2005): Is Gay Parenting Bad for Kids? Responding to the »Very Idea of Difference« in Research on Lesbian and Gay Parents. *Sexualities* 8 (2): 153–168.
7. *Lesbian & Gay Parenting* (2005). Washington: American Psychological Association.
8. Koerner, M., Hulsebosch, P. (1996): Preparing teachers to work with children of gay and lesbian parents. *Family relations*. 41: 222–239.
9. Komidar, K. (2008): *Pogled na istospolno usmerjenost skozi analizo učnih načrtov in šolskih učbenikov: diplomsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
10. Markowe, A. L. (1996): *Redefining the Self (Coming out as a Lesbian)*. Cambridge: Polity Press.
11. Marshall, T. H. (1994 [1950]): Citizenship and social class. V: Turner, Bryan in Peter Hamilton (ur.): *Citizenship: Critical Concepts*: 5–44. London: Routledge.
12. Plummer, K. (1995): *Telling Sexual Stories: Power, Change and Social Worlds*. London: Routledge
13. Richardson, D. (2000): *Rethinking Sexuality*. London: Sage.

14. Ryan, D., Martin, A. (2000): Lesbian, gay, bisexual and transgender parents in the school systems. *School Psychology Review,* 29 (2): 207–216.

15. Sedgwick, E. Kosofsky (1993): Epistemology of the Closet. V: Abelove, H., Barale, M. A. in Halperin, D. M. (ur.): *The Lesbian and Gay Studies Reader*: 45-61. New York: Routledge

16. Seidman, S. (2002): *Beyond The Closet : The Transformation of Gay And Lesbian Life*. New York: Routledge.

17. Sobočan, A. M. (2009): Istospolne družine v Sloveniji. *Socialno delo.* 48 (1–3): 65–86.

18. Stacey, J., Biblarz, T. (2001): (How) Does Sexual Orientation of Parents Matter? *American Sociological Review,* 65 (2): 159–183.

19. Švab, A. (2003): Kako 'skrbna' je država? Konceptualizacija skrbi v družinski politiki v Sloveniji. V: Sevenhuijsen, S., Švab, A. (ur.): *Labirinti skrbi: Pomen perspektive etike skrbi za socialno politiko:* 51–73. Ljubljana: Mirovni inštitut.

20. Švab, A., Kuhar, R. (2005): *Neznosno udobje zasebnosti: vsakdanje življenje gejev in lezbijk.* Ljubljana: Mirovni inštitut.

21. Tuten, T. L., August, R. A. (2006): Work–family Conflict: A Study of Lesbians Mothers. *Women in Management Review,* 21 (7): 578–597.

22. Walby, S. (1994): Is Citizenship Gendered? *Sociology*, 28: 379–395.

23. Young, I. M. (1990): *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

24. Zaviršek, D., Leskošek, V., Urek, M., Urh, Š., Sobočan, A.M., Mastnak, T., Goričan, B., Rezar, I., Klun, M., Jeseničnik, N. (2008): *Socialno starševstvo kot ključni vidik sodobnih družinskih politik: končno poročilo o opravljenem projektu.* Ljubljana: Mestna občina Ljubljana, Fakulteta za socialno delo.

25. Zaviršek, D. (2009): Med krvjo in skrbjo: socialno starševstvo kot širitev koncepta starševstva v današnjem svetu. *Socialno delo.* 48 (1–3): 3–16.

Majda Hrženjak, Živa Humer

Družbena delitev skrbstvenega dela – preizkusni kamen socialne pravičnosti in politik enakosti spolov

POVZETEK

Avtorici artikulirata in kritično ovrednotita koncept domačega in skrbstvenega dela, status tega dela v družbi in nekatere socialne skrbstvene politike, ki vplivajo na delitev skrbstvenega dela med državo, trgom in družino. Osrednji temi besedila osvetlita dve sodobni strategiji soočanja z deficitom skrbstvenega dela: to sta uvajanje politik novega očetovstva in porast plačanega domačega dela. Avtorici ugotavljata, da, medtem ko slednje ob delnem razbremenjevanju predvsem žensk višjega in srednjega razreda vpliva na utrjevanje družbenih neenakosti in reprodukcijo razlik med spoloma, pa politike novega očetovstva k problemu enakosti spolov v zasebni sferi pristopajo bolj egalitarno, a kljub temu predvsem deklarativno in ne v zadostnem obsegu.

KLJUČNE BESEDE: družina, skrbstveno delo, novo očetovstvo, družbene neenakosti, režim blaginje

ABSTRACT

Authors consider and critically evaluate the concept of domestic and care work, its' status in society and some social care policies, which effect the division of care work between society, market and family. The focus of the paper is on two contemporary strategies dealing with care deficit: these are policies of new fatherhood and the increase of paid domestic work. The paid domestic work results in partial unburdening of high and middle class women, while it also maintains social inequalities and leads to the reproduction of gender differences. Policies of new fathehood tries to bring more gender equality in the private sphere with more egalitarian concept, but nontheless they work more on a declarative level and not in a sufficient way.

KEY WORDS: family, care work, new fatherhood, social inequalities, welfare regime

Uvod: od družinskega modela moškega hranitelja in ženske skrbnice k modelu dvokariernih družin

Družina, ki tudi v novem tisočletju ostaja ključna za obnavljanje in vzdrževanje družbe ter za oskrbo otrok, ostarelih in bolnih, je v 20. stoletju doživela precej sprememb: od zožanja razširjene družine v nuklearno do pluralizacije družinskih oblik. V prispevku se osredotočamo predvsem na tisto spremembo, ki je pomenila spremenjeno delovanje družine v odnosu do zasebne sfere domačega skrbstvenega neplačanega dela in javne sfere plačanega dela. Obravnavamo posledice prehoda družinskega modela, v katerem je moški hranitelj družine, ki s svojim delom zunaj doma služi denar, ženska pa kot gospodinja in mati ostaja skrbnica doma, v dvokarierni družinski model, v katerem sta oba odrasla partnerja zaposlena zunaj doma.

Medtem ko se v številnih evropskih državah z zaposlovanjem žensk zunaj doma bolj intenzivno soočajo šele zadnjih 30 let, je v Sloveniji skoraj polna zaposlenost aktivnih žensk za polni, ne za polovični delovni čas, pravilo že od konca druge svetovne vojne dalje.[1] Razvoj dvokariernega družinskega modela ni enoznačen, pravi Lister (2007). Ko se po eni strani ženskam odpirajo možnosti enakovrednega vstopa na trg dela, kar je bistveno za njihovo socialno državljanstvo, ki se v sodobnih družbah v precejšnji meri navezuje na pravice, ki izhajajo iz dela, pa se na drugi strani družbena vloga moških bistveno ne spreminja. To vodi v deficit pri domačem in skrbstvenem delu, za katerega ženske, kljub svoji aktivnosti v sferi javnega plačanega dela ostajajo še naprej odgovorne in, kot je to izrazila Hochschild (2003), delajo v dveh izmenah – v službi in doma. Politike enakih možnosti spolov so sicer vzpostavile formalno enakost med spoloma v javni sferi, niso pa bistveno vplivale na tradicionalno delitev dela v zasebni sferi kot tudi ne pogojev delovanja v javni sferi, ki ostajajo »univerzalni«, torej po meri zaposlene/ga, ki se lahko v celoti posveča delu, ker nima skrbstvenih obveznosti. V prvem delu prispevka tematiziramo koncept domačega in skrbstvenega dela, njegov status v družbi in način, kako se to delo deli med državo in družino ter znotraj družine. V nadaljevanju problematiziramo dva načina delitve domačega in skrbstvenega dela, ki sta aktualna v evropskih družbah: vrnitev plačanega skrbstvenega dela ter politike novega očetovstva. V zaključnem

[1] Stopnja zaposlenosti žensk v Sloveniji za polni delovni čas je ena najvišjih v EU. V letu 2005 je obsegala 61,3 % aktivne ženske populacije in je tako presegla lizbonski cilj 60 % zaposlenosti žensk (Evropska komisija, 2006). Samo 11 % žensk je delalo za skrajšan delovni čas, v primerjavi z 7,9 % moških (CEDAW 2006). V letu 2007 je v EU v povprečju 31,4 % žensk delalo za skrajšan delovni čas in samo 7,8 % moških (Poročilo o enakosti med ženskami in moškimi 2008: 6) .

delu podamo premislek o vzpostavitvi celostne skrbstvene politike, utemeljene na integraciji etike skrbi in etike dela.

Domače delo: delo »iz ljubezni«

Domače in skrbstveno delo je koncept, ki označuje vrsto dejavnosti, potrebnih za vsakdanje funkcioniranje družine, in ki obsega: gospodinjsko delo kot tisti del družinskega dela, ki zagotavlja materialno preživetje in obnavljanje delovne sile; skrb za otroke; finančna in upravno-administrativna dela; odnosno delo; tehnična opravila; in potrošniško delo (Švab 2001). Pri domačem delu gre torej za kompleksen sklop aktivnosti, katerih učinek ni nič več in nič manj kot obnavljanje družbe tako na individualni kot na širši sistemski ravni. Domače delo je reproduktivno delo. Odvija se v zasebni sferi in ker je neplačano, je pojmovano kot ne-pravo delo, kot ne-delo in je zato družbeno nevidno delo, ki je (z izjemo tehničnih opravil) predvsem del ženske družbene vloge kot »delo iz ljubezni«, kot naravni atribut žensk. V očitnem kontrastu je družbeno (ne)vrednotenje domačega in skrbstvenega dela s temeljnim pomenom, ki ga ima to delo za obnavljanje in funkcioniranje vsakokratnega družbenega sistema. Ponavljajoče se domače in skrbstveno delo, ki je sicer temeljno in nujno potrebno za blaginjo in obstoj družbe, je hkrati nevidno, necenjeno in nepriznano kot delo. Ker je domače in skrbstveno delo še vedno v veliki meri samoumevna odgovornost žensk (še posebej pa to postane takrat, ko ženska postane tudi mati), predstavlja strukturno mesto vztrajanja neenakosti moških in žensk kljub načelni in deklarativni enakopravnosti spolov.

Država preko socialnih skrbstvenih politik delno prevzema odgovornosti zlasti za skrb za otroke ter starejše in bolne in s tem vpliva na položaj in državljanske, zlasti socialne pravice žensk v družbi. Družbena delitev skrbstvenega dela med državo, trgom in družino ter obremenjenost družine z zagotavljanjem družbene reprodukcije se odslikava v prevladujočih režimih blaginje (*welfare regime*), ki jih je Esping-Andersen (1990: 26–28) idealnotipsko razvrstila v tri skupine:

- Liberalni režim se opira predvsem na trg in favorizira individualizirane rešitve za skrbstveno delo (skrbstvene storitve so prepuščene trgu in kupni moči uporabnika), ki jih delno kombinira s sistemom javnih socialnih transferjev, ki so namenjeni zgolj najbolj revnim družbenim skupinam in temeljijo na univerzalizmu minimalnih potreb.
- Konservativni režim, prevladujoč v kontinentalni, zlasti pa v južni Evropi, se pod vplivom krščanskih vrednot poudarjanja skrbstvene funkcije družine opira na tradicionalno delitev spolnih vlog v družini (moški hranitelj - ženska skrbnica) in na medgeneracijsko solidarnost. Javne

skrbstvene storitve so na razpolago v omejenem obsegu, saj se od žensk pričakuje, da se ne vključijo na trg dela, ampak zagotavljajo oskrbo družine. Država s subvencijami intervenira takrat, kadar družina ne more zagotavljati oskrbe.

– Socialno demokratski režim, ki je najbolj prisoten v skandinavskih državah, temelji na vrednotah enakosti in individualnosti ter na razširjenem in razvejanem javnem sistemu, utemeljenem na univerzalizmu diferenciranih in zahtevnih potreb srednjega sloja. Obsežne javne skrbstvene storitve (podprte z visokimi davki) omogočajo visoko stopnjo vključenosti žensk na trg dela.

Socialne politike v Sloveniji, tako kot v večini evropskih držav, vsebujejo elemente vseh treh režimov: socialno demokratski režim na področju starševskih pravic in varstva otrok z elementi konservativnega režima, ko gre za varovanje otrok izven sistema javnih institucij, tradicionalne skrbstvene vloge ženske pri delitvi domačega dela in opiranja na medgeneracijsko solidarnost pri skrbi za ostarele, kjer je v prihodnosti mogoče pričakovati tudi uveljavljanje elementov individualiziranega liberalnega režima.

Tako kot drugod po Evropi je tudi v Sloveniji delitev skrbi za otroke in nege potrebne člane družine neenakomerno porazdeljena med spoloma. Po podatkih Evropske komisije (2005) ženske v Sloveniji preživijo 2 uri in 23 minut dnevno s svojimi predšolskimi otroki, medtem ko moški samo 56 minut na dan. Tudi delitev drugih oblik domačega dela (gospodinjsko, potrošniško, upravno-administrativno, odnosno) je neenakomerno razporejena: ženske v povprečju porabijo skoraj pet ur dnevno za tovrstna opravila, moški pa samo dve uri in pol (Kanjuo Mrčela 2005). Obremenjenost žensk z domačim in skrbstvenim delom ohranja njihovo neenakost na trgu dela navkljub vsej antidiskriminacijski zakonodaji, še posebej pa se to intenzivira v aktualnih pogojih kulture, dolgih in intenzivnih delovnikih ter negotovih pogojih zaposlovanja kot so npr. zaposlitve za določen čas. Staranje prebivalstva ob nezadostni javni infrastrukturi in ob neažurni politiki skrbi za ostarele, ženske dodatno obremeni z nego in oskrbo starejših družinskih članov in članic. Med ženskami srednjih let lahko govorimo o pojavu "sendvič generacije", ko je ženska ujeta na eni strani med usklajevanjem poklicnih obveznosti in skrbjo za svojo družino, na drugi strani pa opravlja negovalna in terapevtska dela ter materialno podporo za starejše sorodnike (Widding Isaaken 2004). V Sloveniji *Zakon o socialnem varstvu* določa upravičenost do pomoči na domu v primeru oskrbe starejšega družinskega člana, da bi se tako lahko izognili institucionalnemu varstvu, ki je za državo dražje, med starejšimi pa manj zaželeno. Vendar javni sistem pomoči na domu ni zadosti

obsežen, da bi zadostil potrebam,[2] zato je večina ostarelih ljudi, ki potrebujejo popolno oskrbo, odvisna predvsem od družine. Skrbstveni deficit se v oblikovanju javnih politik že kaže pri poudarjanju večje vloge družine starejše osebe, kar kaže na relokacijo skrbi v zasebno sfero (*Predlog zakona o dolgotrajni oskrbi in zavarovanju za dolgotrajno oskrbo 2007*).

Vrnitev plačanega domačega dela

Zato ni nerazumljivo, da si zaposlene ženske v prizadevanju po zniževanju časa namenjenega domačemu delu, zlasti čiščenju, spet in še vedno pomagajo tako, da si poiščejo gospodinjsko pomočnico, ki jih vsaj za nekaj ur tedensko razbremeni gospodinjskih opravil. V Sloveniji in drugod po Evropi (Lutz 2007, Cancedda 2005) je v zadnjih desetletjih, po tem, ko je v povojnem obdobju plačano domače delo skoraj povsem izginilo, spet mogoče opazovati naraščajočo ponudbo in povpraševanje po storitvah čiščenja privatnih domov, varstva otrok in nege ostarelih. Raziskava »*Neformalno reproduktivno delo: trendi v Sloveniji in EU*«[3] je pokazala, da v letu 2009 uporablja storitve plačane pomoči na domu 5 % slovenskih gospodinjstev, od tega kar 81 % za gospodinjska dela in čiščenje, 10 % za varstvo otrok in 23 % za oskrbo ostarelih.[4] Kar 71 % teh storitev se odvija v polju sive ekonomije. Javni sistem pomoči na domu zakonsko omogoča te storitve samo populaciji starejših od 65 let (in še to v bistveno premajhnem obsegu), ki so bolni in na svojem domu ne morejo sami skrbeti zase. Oblike pomoči na domu za druge družbene skupine (npr. družine z majhnimi otroki, starše z dolgim delovnim časom, deljenim ali izmenskim delom, velike družine ali enostarševske družine) niso del javnega sistema pomoči na domu, ampak so prepuščene dragemu komercialnemu trgu, v prevladujočem obsegu pa se izvajajo kot dejavnost na črnem trgu, kjer so kriminalizirane in sankcionirane.

V tej sferi nevidnega reproduktivnega ne-dela najdejo neformalno delo in sredstva za preživetje množice marginaliziranih žensk, kot so starejše ženske, dolgotrajno brezposelne ženske, mlade ženske, iskalke prve zaposlitve, delavke, ki jim osebni dohodek iz rednega delovnega razmerja ne zadostuje

---

[2] V povprečju je bila v prvi polovici leta 2007 ena oseba zaposlena za neposredno socialno oskrbo pri enem uporabniku 16,3-krat na mesec, in sicer je pri enkratnem obisku pri uporabniku povprečno porabila dobro uro (66,4 minut) efektivnega časa (Smolej in dr. 2008).

[3] Temeljni raziskovalni projekt J6-0958 financira ARRS. V okviru raziskave je Center za javnomnenjske raziskave pri FDV marca 2009 izvedel telefonsko anketo na statistično reprezentativnem vzorcu 2677 gospodinjstev.

[4] Ker se nekatere storitve medsebojno kombinirajo (npr. nega ostarelih ter čiščenje), seštevek odstotnih deležev presega 100 odstotkov.

za preživetje in (nedokumentirane) migrantke. V današnjih globaliziranih družbah je sovpadanje ženskega spola, nizkega ekonomskega statusa in specifične etničnosti/rase pogost pojav na področju plačanega domačega dela. Raziskava »*Sistem pomoči na domu – SIPA*« je pokazala, da je tudi v Sloveniji delo čiščenja v zasebnih gospodinjstvih v veliki meri etnizirano, saj ga opravljajo večinoma migrantke iz držav nekdanje Jugoslavije (Hrženjak 2007). Tako imamo na eni strani zgodbo žensk, praviloma domačink višjega in srednjega razreda, ki jih dvojna obremenjenost s produktivnim in reproduktivnim delom napelje k delni alokaciji domačega dela na črnem trgu plačanega domačega dela. Na drugi strani pa imamo zgodbo žensk, ki v situaciji take ali drugačne oblike družbene izključenosti (revščina, brezposlenost, državljanski status, bolezen, starost) poleg svojega neplačanega domačega dela poprimejo še za domače delo neke druge ženske, ki je tokrat sicer plačano, vendar se odvija v nedefiniranih pogojih dela, brez pravic, ki izhajajo iz delovnega razmerja. Nevidnost domačega dela in njegova definicija kot ne-dela vodita v percepcijo sodobnih gospodinjskih delavk kot ne-delavk (Hrženjak 2007). Čeprav delo gospodinjskih pomočnic ni cenjeno, pa postaja vse bolj pomembno, saj je vse več gospodinjstev (zlasti dvokariernih parov z otroki in skrbstvenimi obveznostmi) vse bolj odvisnih od njihovih storitev domačega in skrbstvenega dela. Uporaba storitev neformalnih gospodinjskih pomočnic in varušk predstavlja ženskam višjega in srednjega razreda individualizirano in neegalitarno rešitev sodobnih problemov usklajevanja poklicnega in družinskega življenja ter blaženja partnerskih in medgeneracijskih konflikotv pri delitvi domačega dela. Poseben problem je, da gre pri tem za prenos domačega dela iz ene skupine žensk na drugo skupino žensk, kar vodi v reprodukcijo obstoječe spolne delitve tovrstnega dela. Na strani ponudbe teh storitev, plačano domače delo predstavlja individualiziran način spopadanja z revščino in družbeno izključenostjo marginaliziranih skupin žensk. Dejstvo, da plačano domače delo opravljajo predvsem družbeno izključene skupine žensk v polju sive ekonomije, to delo dodatno obremeni z družbeno nevidnostjo in neuglednostjo. Očitno je, da fenomen naraščanja plačanega domačega dela v polju sive ekonomije v evropskih družbah presega zgolj vprašanja pravične delitve reproduktivnega dela med moškimi in ženskami. Gre za strukturno mesto, na katerem sovpadejo ključni sodobni problemi bogatih in revnih družb ter slojev: brezposelnost, globalizacija trga prekernih del in storitev, zaostrovanje pogojev na trgu dela, ekonomsko razslojevanje, migracije/državljanstvo, človekove pravice, (ne)enakost spolov, staranje prebivalstva v Evropi. Hierarhija med revnimi in bogatimi, med migranti in domačini je tako trdna, da vpliva na tradicionalno delitev vlog po spolu v zasebnih gospodinjstvih, tako da so premožni moški in ženske pretežno vključeni v javne, ugledne in dobro plačane regularne zaposlitve, medtem ko

se družbeno izključene, revne in priseljene ženske obsežno zaposlujejo v sferi neformalnega, neuglednega in prekomernega domačega in skrbstvenega dela. Cena za navidezno enakost spolov v družinah evropskega višjega in srednjega razreda je tako nadaljnji obstoj in poglabljanje družbenega prepada med razredi in etničnostmi (Sarti 2005). Ali lahko politike novega očetovstva in javne spodbude moškim k večjemu vključevanju v domače in skrbstvno delo vplivajo na ta razmerja?

Politike novega očetovstva

O novem očetovstvu, ki ga zaznamuje premik od patriarhalnega družinskega modela, v katerem so moški identificirani z vlogo glavnega hranitelja družine k aktivnejšemu vključevanju moških v družinsko življenje, zlasti skrb za otroke, govorimo od leta 1970 dalje. Spodbujanje moških k bolj enakopravnemu angažmaju v družinskem življenju je integralni del politik novega očetovstva, ki je utemeljeno na zakonski pravici očetov do očetovskega dopusta in drugih mehanizmov kot so npr. možnost koriščenja bolniškega dopusta za bolnega otroka ter možnost dela s skrajšanim delovnim časom zaradi starševstva (Rener in dr. 2008: 98–124). Zlasti Švedska, pionirka na področju enakosti spolov, že od leta 1974 očetom zagotavlja zakonsko možnost, da izrabijo del starševskega dopusta ob rojstvu otrok, od sredine 90-ih očetovski mesec (*daddy's month*), ki se leta 2002 razširi na 60 dni neprenosljivega očetovskega dopusta (Rener in dr. 2005). Islandija je leta 2000 z uvedbo modela 3 + 3 + 3 starševski dopust razdelila na tri enakovredne dele, pri čemer so prvi trije meseci namenjeni materam, trije meseci so rezervirani za očete, preostali trije meseci pa se lahko delijo med partnerjema. Uspeh tovrstne reforme starševskega dopusta se kaže v naglem povečanju deleža moških, ki izrabijo v celoti tri mesece plačanega dopusta, medtem ko deljive tri mesece v večini še vedno izrabijo ženske (Gíslason 2006).

V Sloveniji je novost družinske politike uvedba očetovskega dopusta leta 2003, ki obsega 90 dni, od katerih je 15 plačanih dni in jih mora oče izkoristiti do otrokovega šestega meseca starosti, ter 75 dni neplačanega dopusta, v okviru katerega država zagotavlja le prispevke za socialno varnost od minimalne plače, porabi pa jih lahko do 3. leta otrokove starosti. Posebnost očetovskega dopusta je njegova neprenosljivost, saj je namenjen izključno očetom in izhaja iz statusa zaposlitve, kar izključuje študente, migrante, brezposelne itn. Poleg očetovskega dopusta imajo očetje tudi pravico do dopusta za nego in varstvo otroka, ki obsega 260 dni in ga lahko uveljavljata oba partnerja (Ur. l. RS, št. 110/03-UBP). Pregled statističnih podatkov pokaže, da je leta 2004 očetovski dopust z očetovskim nadomestilom izkoristilo približno 72 % vseh upravičenih očetov, le 9 % očetov je izrabilo

očetovski dopust brez očetovskega nadomestila. Leta 2007 je očetovski dopust z nadomestilom izrabilo 75,63 % vseh upravičenih očetov. Neplačani del očetovskega dopusta s plačilom prispevkov je leta 2006 koristilo le 8,09 % očetov, v letu 2007 pa 11,71 % očetov (Rener in dr. 2008: 224–225). Del dopusta za nego in varstvo otroka je v letu 2006 izrabilo približno 4,8 % očetov glede na število rojenih otrok, v letu 2007 pa 4,99 % (Rener in dr. 2008: 224–225). Prikazani statistični podatki odslikavajo velik razkorak med koriščenjem plačanega in neplačanega dela očetovskega dopusta ter izrazito majhen delež očetov, ki izrabijo del dopusta za nego in varstvo otroka, kar postavlja vprašanje o zadostnosti in učinkovitosti oblik dopustov, namenjenim očetom. Neplačani del očetovskega dopusta sicer zagotavlja zakonsko možnost 75 dni zaposlenim očetom, a ob tem ne gre zanemariti sovplivanja dejavnikov, kot sta ekonomski položaj družine in vloga plačanega dela (delodajalcev, posameznikovega položaja na trgu dela) na posameznikov dejanski angažma v družinskem življenju. Medtem ko je dopust za nego in varstvo otrok plačan, a si ga kljub temu s partnerko deli le majhen delež moških. Ob tem bi veljalo upoštevati študije, ki pokažejo, da prenosljive dele starševskega dopusta večinoma izrabijo ženske in le majhen delež moških, ki so v glavnem visoko izobraženi, finančno dobro situirani, prav tako so partnerke na visokih položajih v službi (Lammi-Taskula 2006). Če politike starševskega dopusta, ki spodbujajo skrbstvene prakse očetov, dosegajo ključne poklicne skupine v 'belih ovratnikih', veliko manj pa v 'modrih ovratnikih', bi veljalo razmišljati ne zgolj o zakonski dostopnosti, temveč tudi o dejanski dostopnosti za različne družbene skupine moških, kar predpostavlja upoštevanje in razumevanje križanja družbenih dejavnikov kot so posameznikov položaj na delovnem mestu in trgu dela, ekonomski položaj, različne družbene ideologije spolov ipd.

Raziskava *Perspektive novega očetovstva v Sloveniji: vpliv mehanizma očetovskega dopusta na aktivno očetovanje* je pokazala, da 15-dnevni plačani očetovski dopust pozitivno vpliva na večji angažma moških, in sicer v času trajanja tega dopusta, ko tako moški kot ženske očetovski dopust razumejo predvsem kot točko zavedanja očetovske vloge ter odnosa oče – otrok; ne razvije pa se identifikacija z vlogo primarnega skrbnika otroka, ki bi bila enakovredna materinski odgovornosti. Delitev domačega in skrbstvenega dela se vrne v ustaljen asimetrični vzorec, ko se moški vrnejo nazaj v službo in se nadaljuje tudi po ponovni vključitvi ženske na trg dela (Rener in dr. 2005, 2008). Dolžina očetovskega dopusta dejansko predstavlja premajhen delež, da bi imel določen vpliv na delitev domačega in skrbstvnega dela. Raziskave v skandinavskih državah kažejo, da moški v večji meri izrabijo očetovski in starševski dopust, ko je le-ta namenjen izključno njim in je plačan (Holter 2003). Pleck (1993) ob tem dodaja še dva dejavnika: da se njihov zaslužek ne

zmanjša in da dopust ne povzroča težav na delovnem mestu. To pomeni, da se moški vključujejo v skrb za otroke do tiste mere, ko to ne vpliva na njihovo plačano delo in posledično na status glavnega hranitelja v družini. Navkljub prehodu k dvokariernim družinam v evropskih državah, ne gre spregledati področja plačanega dela kot ključne točke identifikacije moškosti, pri čemer je povezava vse bolj zamegljena zaradi dveh procesov, na eni strani dinamike poklicnega življenja in sprememb na trgu dela in na drugi strani zaradi procesa sprememb na področju dogovorov in pogajanj med spoloma v sferi doma (Hotler 2003).

Večje vključevanje očetov v družinsko življenje lahko ob spremenjenih politikah starševskega in očetovskega dopusta vpliva na bolj enakovredna razmerja delitve domačega in skrbstvenega dela med ženskami in moškimi. Hkrati pa je mogoče predvidevati, da bodo ob vse bolj zaostrenih pogojih dela in razmerah na trgu dela v kapitalističnih družbah, tudi potrebe po plačani pomoči na domu, zlasti pri gospodinjskih opravilih, negi in oskrbi starejših ter varovanju otrok, v prihodnje pomembno krojile politike.

Zaključek

Zdi se, da je oblikovanje celostne socialne skrbstvene politike, utemeljene na enakosti državljanov in državljank ter na integraciji etike dela in etike skrbi, ključnega pomena za državo blaginje in vključujoče državljanstvo. To vključuje prepoznanje skrbstvenega dela kot same po sebi smotrne dejavnosti, ki vključuje tako moške kot ženske, stare in mlade, zdrave in bolne. V različnih življenjskih obdobjih se vsak posameznik/posameznica znajde v položaju, ko bodisi skrbi za druge ali pa je sam potreben skrbi od drugih. Skrb zahteva čas, finančna sredstva in infrastukturno podporo, predvsem pa mora na področju skrbi prevladovati načelo enakosti, tako pri dajanju kot pri prejemanju skrbi. Sedaj je to področje zaznamovano z neenakostjo, zlasti po spolu, pa tudi po starosti, etničnosti, razredni in poklicni pripadnosti, zakonskem stanu, spolni orientiranosti ipd. V vseh teh točkah je potrebna intervencija javnih politik, kar področje skrbi vzpostavlja kot ne zgolj osebno, intimno zadevo, pač pa kot javno in politično področje, katerega družbena dinamika deluje na individualni, lokalni, nacionalni in transnacionalni ravni, kot se to kaže npr. v fenomenu globalne »verige skrbi«. Etika skrbi nas uči medsebojnega spoštovanja in materialne podpore kot tudi državljanskih vrlin odgovornosti, zaupanja, tolerance človekovih omejitev in ranljivosti ter sprejemanja različnosti. V tem pogledu je, pravi Williams (2001: 487), potrebno področje skrbi pojmovati kot del državljanstva.

Viri in literatura

1. Björnberg, U. (2002): Working and caring for children: family policies and balancing work and family in Sweden. V: Carling, A., Duncan, S., Edwards, R. (ur.): *Analysing Families. Morality and rationality in policy and practice*. London, New York: Routledge.
2. Cancedda, A. (2001): *Employment in Household Services*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
3. *Četrto periodično poročilo o uresničevanju Konvencije o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk* (2006). Ljubljana: Urad za enake možnosti.
4. van Dongen, M., Frinking, G., Jacobs, M. (ur.) (1995): *Changing Fatherhood: An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam: Thesis Publishers.
5. Ehrenreich, B., Hochschild, A. (ur.) (2002): *Global Women: Nannies, Maids and Sex Workers in the New Economy*. London: Granta Books.
6. Esping-Andersen, G. (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
7. European Commision (2005): *Indicators for Monitoring the 2004 Employment Guidelines*, 2005 compedium.
8. European Commission (2006): *Employment in Europe 2006*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
9. Gíslason, I. V. (2006): *Fostering Caring Masculinities*. Icelandic National Report. Akureyri, Islandija: Centre for Gender Equality.
10. Gregson, N., Lowe, M. (1994): *Servicing the Middle Classes: Class, Gender and Waged Domestic Labour in Contemporary Britain*. London, New York: Routledge.
11. Hobson, B., (ur.) (2000): *Gender and Citizenship in Transition*. New York: Routledge.
12. Hochschild, A. R. (2003): *The Second Shift*. New York: Penguin Books.
13. Holter, Ø., G. (2003): *Can men do it? Men and gender equality – the Nordic experience*. Kopenhagen: TemaNord, Nordic Council of Ministers.
14. Hrženjak, M. (2007): *Nevidno delo*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Politike.
15. Kanjuo Mrčela, A. (2005): *Reconciliation of Work and Private Life in Slovenia*. Report for EU Directorate General employment and Social Affair, Unit G1 'Equality between Women and Men'.
16. Kanjuo Mrčela, A., Černigoj Sadar, N. (2006): Starši med delom in družino. *Teorija in praksa*, 43: 5–6.
17. Lammi-Taskula, J. (2006): Nordic men on parental leave: can the welfare state change gender relations? V: Ellingsæter, A., V. in Leira, A. (ur.), *Politicising parenthood in Scandinavia. Gender relations in welfare states*: 79–101. Bristol: The Policy Press, University of Bristol.

18. Lister, R., Williams, F., Anttonen, A., Bussemaker, J., Gerhard, U., Heinen, J., Johansson, S., Leira, A., Siim, B., Tobio, C., Gavanas, A. (2007): *Gendering Citizenship in Western Europe. New Challenges for Citizenshop research in a cross-national context.* Bristol: The Policy Press.

19. Lutz, H. (ur.) (2007): *Migration and Domestic Work.* Burlington, Hampshire: Ashgate Publisihing.

20. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si (11. 6. 2008).

21. Pleck, J. H. (1993): Are "Family-Supportive" Employer Policies Relative to Men? V: Hood, J., C. (ur.): *Men, Work, and Family*, 217–238. Newbury park, London, New Delhi: Sage Publications.

22. Rener, T., Švab, A., Žakelj, T., Humer, Ž. (2005): *Perspektive novega očetovstva v Sloveniji: vpliv očetovskega dopusta na aktivno očetovstvo.* Končno poročilo. Ljubljana: Urad RS za enake možnosti, Fakulteta za družbene vede.

23. Rener, T., Humer, Ž., Žakelj, T., Vezovnik, A., Švab, A. (2008): *Novo očetovstvo v Sloveniji.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

24. *Report on Equality Between Women and Men* (2006): Brussels: EU Commission. Dostopno prek: http://europa.eu.int/comm/employment_social/emplweb/news/news_en.cfm?id=129 (4. 3. 2006).

25. Rudd, C. E. (2000): Reconceptualizing Gender in Postsocialist Transformation. *Gender and Society*, 14, 4: 517–539.

26. Sarti, R. (2005): *Domestic Service and European Identity. Final report.* Dostopno prek: www.uniurb.it/scipol/drs_servant_project_conclusion (20. 3. 2007).

27. Smolej, S., Jakob, P., Nagode, M., Žiberna, V. (2008): *Analiza izvajanja pomoči na domu. Končno poročilo.* Ljubljana: IRSSV.

28. Švab, A. (2001): *Družina: od modernosti k postmodernosti.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

29. Widding Isaksen, L. (2004): Gender, Care and Globalization as seen from Norway. V: Fauve-Chamoux, A. (ur.) *Domestic Service and the Formation of European Identity. Understanding the Globalization of Domestic Work, 16th-21st Centuries:* 455–470. Bern: Peter Lang.

30. Williams, F. (2001): In and Beyond New Labour: Towards a New Political Ethics of Care. *Critical Social Policy,* 21: 467–493.

31. Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih. Uradni list RS, št. 110/03 – UBP.

3.
POGLAVJE

Medgeneracijska solidarnost in sožitje

Slovenija spada med dolgožive družbe, v katerih se na novo vzpostavljajo razmerja med starostnimi skupinami (vse več starejših, vse manj mladih in vse manj delovno aktivnih prebivalcev). Nova številčna razmerja med starostnimi skupinami že vplivajo na vzdržnost sistemov socialne varnosti in odnose med posameznimi skupinami. Vprašanja medgeneracijske solidarnosti bodo zelo verjetno ne samo del naše sedanjosti pač pa tudi prihodnosti. Med njimi je morda najpomembnejše, kako ob demografskih spremembah zagotoviti skrb za starejše (pokojninski sistem, zdravstveni sistem) in vlaganje v mlade (izobraževanje, zdravstveni sistem) ob sočasnem vzdrževanju finančnega ravnotežja ter ohranjanju principov družbene pravičnosti in solidarnosti.

Naslednjih šest poglavij se ukvarja z vprašanji medgeneracijske solidarnosti in sožitja. Prvi prispevek avtoric Filipovič Hrast in Hlebec obravnava makro vidike medgeneracijske solidarnosti v povezavi s spremembami v slovenski družbi, ki so se zgodile zaradi spremembe ekonomsko-političnega sistema v devetdesetih letih. Institucionalne spremembe, kot so spremembe pokojninskega sistema in sistemov socialne varnosti, usmeritve in programi države glede skrbi za starejše ter splošne usmeritve socialne politike, bi lahko vplivale na to, kako ljudje sami vidijo medgeneracijsko solidarnost, vendar do velikih sprememb v stališčih ljudi ni prišlo. Slovenci še vedno menimo, da je skrb za starejše ljudi tako skrb družine kot tudi države in s tem, vsaj na stališčni ravni, kažemo veliko mero pripravljenosti za medgeneracijsko solidarnost. Prispevek Malijeve in Nagodetove obravnava prisotnost medgeneracijskega sožitja v temeljnih dokumentih socialne politike v Sloveniji. Ugotavljata, da se kljub sprejemu številnih dokumentov, ki obravnavajo in spodbujajo medgeneracijsko solidarnost in sožitje na deklarativni ravni, medgeneracijska solidarnost in sožitje (pre)počasi uveljavljajo v praksi. Medgeneracijski programi učenja v skupnosti so vsekakor ena od pomembnih oblik krepitve medgeneracijske solidarnosti in sožitja, kot ugotavlja Kumpova, ki poleg konceptualnih opredelitev medgeneracijskega učenja predstavi pozitivne učinke medgeneracijskih programov na stare in mlade ter na skupnostno življenje. Ob predstavitvi modelov medgeneracijskega učenja predstavi tudi stanje na področju takšnega učenja v Sloveniji. Malijeva v prispevku o medgeneracijski solidarnosti v obstoječih oblikah skrbi za stare ljudi ugotavlja, da se ob opredeljevanju skrbi za stare pozablja, da so to tudi posebna oblika medgeneracijskega povezovanja, saj v njih sodeluje srednja generacija (zaposleni) in mlajša generacija (prostovoljska dela). Avtorici Hlebec in Filipovič Hrast definirata medgeneracijsko solidarnost kot izmenjavo socialne opore med starši in otroci (ne glede na starost). Ugotavljata, da je družina, predvsem za finančne tokove in nego v primeru bolezni, nenadomestljiv vir

socialne opore. Dolničarjeva obravnava podporne tehnologije, ki po eni strani lahko starejšemu človeku in njihovim neformalnim oskrbovalcem pomembno olajšajo vsakdanje življenje in ga kakovostno nadgradijo, hkrati pa lahko delujejo tudi tako, da zmanjšujejo stike in solidarnost med generacijami in starejše ljudi vodijo v vse večjo izolacijo in izgubo zasebnosti.

Izbor prispevkov seveda ne daje dokončnega odgovora na to, kakšna je medgeneracijska solidarnost in sožitje v Sloveniji. Mogoče celo odpira več vprašanj, kot daje odgovorov. Vsekakor pa nam daje vedeti, da je vprašanje sožitja med generacijami tema, s katero se bomo v vsakdanjem življenju in družini, kot tudi v delovnem okolju, ukvarjali tudi v prihodnje.

Valentina Hlebec

Maša Filipovič Hrast, Valentina Hlebec

Medgeneracijska solidarnost v Sloveniji in tranzicijske spremembe

POVZETEK

Intenzivno staranje prebivalstva v Evropi in tudi v Sloveniji je postavilo starejšo populacijo in naš odnos do nje v tako raziskovalno kot politično ospredje. Prehajamo v t. i. dolgoživo družbo, kjer so razmerja med starostnimi skupinami drugačna kot doslej, kar vpliva na vzdržnost sistemov socialne varnosti in odnose med posameznimi starostnimi skupinami – vprašanje medgeneracijske solidarnosti kot vrednote. Medgeneracijska solidarnost, medgeneracijski odnosi in vprašanje skrbi za starejše so osrednja tema tega prispevka. Pri tem postavljamo v ospredje institucionalni kontekst medgeneracijske solidarnosti, ki je razviden v oblikovanem sistemu blaginje v Sloveniji, obstoječih storitvah in pomoči za starejše. Pri slednjem je namreč pomembno opazovati tranzicijske spremembe, ki lahko posledično vplivajo na nivo medgeneracijske solidarnosti v družbi. To opazujemo na podlagi obstoječih vrednot ljudi glede delitve skrbi za starejše med državo in družino in obstoječih socialnih omrežij kot vira opore med generacijami.

KLJUČNE BESEDE: medgeneracijska solidarnost, Slovenija, tranzicija, vrednote, sistem socialne varnosti, socialno omrežje

ABSTRACT

Ageing of the population in Europe and Slovenia has brought intensive discussions of issues related to the elderly in the political, social, academic and other spheres. These demographic changes bring different relations among the generations, and they affect sustainability of social security systems and therefore bring forward also the questions of intergenerational solidarity. Intergenerational solidarity, attitudes toward the elderly in the society and questions of elderly care are the main focus of this article. We analyse institutional context of intergenerational solidarity, which is evident in the formed social welfare system and existing services for care of the elderly. Here it is important to also observe changes during transition, which additionally affect intergenerational solidarity. The impact of changes on values of people (regarding care for the elderly) and existing social networks as sources of social support for the elderly is discussed.

KEY WORDS: intergenerational solidarity, Slovenia, transition, values, social welfare system, social networks

Uvod

V Sloveniji se soočamo z intenzivnim staranjem prebivalstva. Delež starejših od 65 let v zadnjih 10 letih tako počasi narašča, in sicer z 12,9% v letu 1997 na 15,9% v letu 2007. S tem se Slovenija tudi vedno bolj približuje stanju, ki je značilno za EU 15. Še bolj intenzivni porast deleža starejšega prebivalstva je viden v skupini nad 80 let, saj se je slednji med letoma 2000 in 2007 povečal za več kot 50% (z 2,3 na 3,4%).

Tabela 1: Delež populacije nad 65 let.

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
EU (27)	15.1	15.3	15.4	15.6	15.8	16.0	16.2	16.4	16.6	16.8	16.9
EU (25)	15.2	15.4 (b)	15.5	15.7	15.9	16.1	16.3	16.4	16.7	16.9	17.0
Euro area (15)	15.7	15.9	16.1	16.3	16.5	16.8	17.0	17.2	17.4	17.7	*
Slovenija	12.9	13.2	13.6	13.9	14.1	14.5	14.8	15.0	15.3	15.6	15.9

*Opomba: ni podatka
Vir: Eurostat (2008).

Tabela 2: Delež populacije nad 80 let.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
EU (27)	3.3	3.5	3.6	3.8	3.9	4.0	4.1	4.3
EU (25)	3.4	3.6	3.7	3.9	4.0	4.1	4.2	4.4
Euro area (15)	3.6	3.7	3.9	4.1	4.2	4.3	4.5	*
Slovenija	2.3	2.4	2.5	2.7	2.9	3.0	3.2	3.4

*Opomba: ni podatka
Vir: Eurostat (2008).

Razmerje med prebivalstvom, starim 65 let ali več, in prebivalstvom, mlajšim od 15 let, opisuje indeks staranja prebivalstva. Sredi leta 2006 je omenjeni kazalnik za Slovenijo znašal 112,4, kar pomeni, da je na 100 oseb, mlajših od 15 let, živelo 112,4 prebivalcev, starejših od 64 let. Samo v zadnjih dvajsetih letih je vrednost indeksa staranja v Sloveniji narasla za 66,3 indeksnih točk. Indeks staranja žensk je bil sredi leta 2006 bistveno višji kot pri moških (SURS 2008). Tudi projekcije prebivalstva napovedujejo nadaljnji porast starejšega prebivalstva, saj naj bi do leta 2060 delež populacije starih nad 60 let predstavljal kar 39% celotne populacije, delež zelo starih (nad 80 let) pa skoraj 14%.

To dejstvo je postavilo starejšo populacijo in naš odnos do nje tako v raziskovalno kot politično ospredje. Prehajamo v t. i. dolgoživo družbo, kjer so razmerja med starostnimi skupinami drugačna kot doslej, kar vpliva na vzdržnost sistemov socialne varnosti in odnose med posameznimi skupinami – t.j. vprašanje medgeneracijske solidarnosti kot vrednote. Ključno vprašanje je, kako ob demografskih spremembah zagotoviti skrb za starejše (pokojninski sistem, zdravstveni sistem) in vlaganje v mlade (izobraževanje, zdravstveni sistem) ob sočasnem vzdrževanju finančnega ravnotežja (vzdržnosti sistemov) ter ohranjanju principov družbene pravičnosti in solidarnosti.

V socioloških razpravah o dejavnikih, ki vplivajo na medgeneracijsko solidarnost [1], so omenjeni številni in segajo od makro do mikro nivoja ter so tako strukturni kot institucionalni in kulturni (po Albertini in dr. 2007):

- demografska struktura družine, gospodinjstev;
- sestava in struktura trga delovne sile in porazdelitev dohodka ter bogastva;
- ravnotežje izobrazbene in poklicne strukture po spolih in med generacijami;
- z zakonom določene medgeneracijske dolžnosti in pravice;
- z zakonom opredeljeno dedovanje in darovanje;
- programi socialne politike;
- vrednote in tradicije, ki sestavljajo družinsko kulturo.

Med temi dejavniki so torej pomembni programi socialne politike in lahko bi slednje zastavili celo širše, torej sistem blaginje. Slednjega bova opazovali v tem prispevku. Pri tem je v Sloveniji poleg samega odziva na demografski prehod pomembne spremembe na tem področju prinesla tudi tranzicija kot dodatni dejavnik. V prispevku povzemava nekaj tem, povezanih z vprašanji medgeneracijske solidarnosti in jih umeščava v kontekst tranzicijskih sprememb v Sloveniji (v zadnjih 20 letih). Obravnavava spremembe v okviru sistema blaginje in usmeritev glede skrbi za starejše ter ugotavljava, kako so se na te spremembe odzvali ljudje – ali so se spremenile njihove vrednote glede skrbi za starejše ter dejanska skrb za starejše (v družini).

Institucionalne spremembe

Medgeneracijsko solidarnost lahko opazujemo na makro nivoju, mezo in mikro nivoju. Na makro nivoju jo lahko povežemo z javno sfero in sistemom države blaginje. Sistem blaginje namreč definira nekatere dele družbene

[1] Medgeneracijska solidarnost se pojmovno povezuje tudi s termini, kot sta medgeneracijska pogodba, medgeneracijsko zavezništvo (glej Mandič 2009).

realnosti, ki vplivajo na družbena razmerja, odnose med posameznimi skupinami in splošno vsakdanje življenje ljudi. Pri tem se na makro nivoju medgeneracijska solidarnost pogosto vidi kot predvsem solidarnost mladih s starejšimi oz. aktivne populacije z upokojeno v okviru glavnih sistemov, ki so se vzpostavili v okviru države blaginje (predvsem zdravstveni sistem, pokojninski sistem in socialnovarstveni sistemi). Ti sistemi so naravnani tako, da vključujejo princip solidarnosti mladih s starejšimi, bolnih z zdravimi, bogatejših z revnejšimi. V nadaljevanju bo prikazano, kako so se spreminjali ti sistemi v času tranzicije, z namenom ugotavljanja, kakšen vpliv je to imelo na medgeneracijsko solidarnost v Sloveniji.

Sistem blaginje v Sloveniji

Glavne spremembe v obdobju tranzicije

Pred 1990 je v Sloveniji obstajal tridelni sistem blaginje (Kolarič 1992), za katerega je bila značilna dobro razvita in prostorsko razpršena mreža javnih institucij – temeljila na prispevkih zaposlenih in podjetij (za primer invalidnosti, starosti, bolezni, brezposelnosti, za šolstvo, otroško varstvo, varstvo starejših, ...). Vseeno pa sta imeli samopomoč in vzajemna medsebojna pomoč v družini (ki ji država ni posvečala posebne socialnopolitične pozornosti) zelo velik pomen. Pomembna je bila tudi siva produkcija storitev v javnem sektorju ter prostovoljne organizacije in društva, kot dopolnilo neformalnim mrežam. V obdobju tranzicije se je v devetdesetih letih slovenski sistem blaginje preoblikoval v dualni model, sestavljen iz elementov konservativno-korporativističnega (obvezni sistemi socialnih zavarovanj, ki temeljijo na socialnem partnerstvu) in »socialno-demokratskega« sistema blaginje (močan javni/državni sektor kot dominantni proizvajalec storitev, do katerih imajo vsi dostop pod enakimi pogoji) (glej Kolarič in dr. 2009).

Po posameznih socialno-političnih področjih je po 90-tih prišlo do postopnih reform, ki jih podrobno opisujejo Kolarič, Rakar in Kopač Mrak (2009). Na primer, na področju zaposlovanja in zagotavljanja socialne varnosti brezposelnim je prišlo do premika od pasivne k aktivni politiki zaposlovanja, ki ga označuje jasna povezava med pravicami in obveznostmi brezposelnih, pravica in dolžnost sodelovanja v programih aktivne politike zaposlovanja ter pogojevanje socialne varnosti z dolžnostjo do dela. Na področju izobraževanja je bilo manj reform – še vedno temelji na principu univerzalnosti in zaščiti javnega sektorja, dodatna pa je bila uvedba zasebnih izobraževalnih institucij. Tudi reforma zdravstvenega sistema v 90-ih je uvedla korenite spremembe, in sicer je poleg obveznega zdravstvenega zavarovanja – ki pokriva skoraj 100% populacije – bila pomembna uvedba prostovoljnega zdravstvenega

zavarovanja ter dopolnilnega zdravstvenega zavarovanja za storitve višjega standarda. Večina institucij in organizacij (zdravstveni domovi, bolnišnice) je javnih, vendar pa narašča privatizacija zdravstvenih storitev. Na področju stanovanjska politike so bile spremembe najbolj radikalne, in sicer privatizacija stanovanj, ki je prinesla izrazit porast deleža lastnikov in pustila ohromljen neprofitni najemni sektor, hkrati pa tudi šibek profitni najemni sektor (Mandič 1996, 2005).

Po osamosvojitvi je bilo veliko sprememb na pokojninskem področju. Najprej so bile te spremembe v smeri omogočanja zgodnjega upokojevanja, s čimer se je želelo rešiti problem brezposelnosti (posebej starejše delovne sile v dejavnostih, ki so se zapirale). Glavna je uvedba t. i. tristebrnega sistema (več v Kolarič in dr. 2009). Ostale spremembe so v smeri podaljševanja delovne dobe, s čimer se želi zagotoviti večjo vzdržnost pokojninskega sistema, ki se nanaša ravno na razmerje med generacijami, tj. med mladimi (zaposlenimi) in starejšimi (upokojenimi). Glavne spremembe pokojninskega sistema lahko povzamemo v naslednjih točkah:

- postopno višanje upokojitvene starosti (61 ženske in 63 moški);
- sistem bonusov in malusov (za vzpodbujanje daljše delovne dobe);
- zmanjševanje razlik pri pogojih za upokojitev med moškimi in ženskami;
- okrepitev povezave med pravicami in prispevki (obračunsko obdobje se je podaljšalo iz najugodnejših 10 na 18 let);
- uvedba državne pokojnine – ki ni vezana na predhodno zavarovanje in je oblika socialne pomoči.

S potekajočimi reformami se država v zagotavljanju storitev umika, s čimer se breme prenaša na druge sektorje (trg, civilna družba in družina), in sicer predvsem na zasebne neprofitno-volonterske organizacije in družino. V Sloveniji so bile morda tranzicijske okoliščine na splošno bolj naklonjene starejšim kot mladim. Mladi so se namreč v tem času soočili s številnimi tveganji, kot so spremembe na trgu delovne sile (brezposelnost, rastoča začasnost in fleksibilnost delovnih pogodb itd.), ki jim sistem socialne varnosti (npr. transferji v primeru brezposelnosti) niso sledili, spremenjene storitve (na področju vrtcev, izobraževanja) in težavni pogoji na stanovanjskem trgu (nizek delež neprofitnih najemnih stanovanj ter visoke cene stanovanj) (glej Črnak Meglič 2005; Kolarič in dr. 2009; Mandič 2001, 2006; Trbanc 2005). Po drugi strani pa se tudi starejši soočajo s spremenjenimi družbenimi razmerami, kot so spremembe pokojninskega in zdravstvenega sistema, večanje revščine (glej Hlebec 2009, Sendi in dr. 2002). Vendar so morda starejši vendarle v nekoliko ugodnejšem položaju, predvsem zaradi boljšega položaja na trgu delovne sile (nizka brezposelnost in stabilne

dolgoročne zaposlitve) ter ugodnega pokojninskega sistema (ki je nudil relativno visoke pokojnine in nizko starost za pridobitev pokojnine).

Medgeneracijska solidarnost na tem makro nivoju torej potrjuje predvsem smer solidarnostnih tokov od mladih k starejšim. Vendar pa so odgovor na to transferji v drugih sferah. Opazna je na primer pomoč starejših mladim v različnih stvareh, kot je na primer skrb za predšolske in šolske otroke. Le majhen del otrok v starosti do 3. leta se varuje v vrtcih, namreč le četrtina. Glede na polno zaposlenost žensk in majhen delež zaposlenih za polovični delovni čas, v Sloveniji lahko predvidevamo zelo veliko vključenost starih staršev, ki kaže na pomen medgeneracijske solidarnosti kot kompenzacije za pomanjkanje nekaterih socialnovarstvenih storitev. Drugi podatki kažejo, da 13% starejših (65+) vsakodnevno skrbi za predšolske in šolske otroke, medtem ko je delež v starostni skupini 50–64 let kar 29%.

Tabela 3: Odstotek predšolskih otrok v vrtcu.

	1999/2000	2005/2006
Stari manj kot 3 leta	17,6	25,6
Stari 3–5 let	64,0	77,8

Vir: Socialni razgledi (2006).

Tabela 4: Skrb za predšolske in šolske otroke.

	18–34	35–49	50–64	65+
Vsak dan %	28	69	29	13
Nekajkrat na teden %	4	5	17	9
Povp. št. ur (za vsak dan)	7,3	5,0	4,3	4,7

Vir: EQLS (2003).

Skrb za starejše

Do sedaj smo opisali nekaj splošnih sprememb sistema blaginje in kako se te spremembe povezujejo z vprašanji medgeneracijske solidarnosti. V naslednjem delu se bolj podrobno posvetimo vprašanjem skrbi za starejše. Sistem socialne varnosti je namreč ključen tudi pri zagotavljanju kakovostne skrbi za starejše. Tudi na tej ravni je prišlo v času po osamosvojitvi Slovenije do nekaterih sprememb, razvoja nekaterih novih storitev ter okrnitve drugih. Glavni dokumenti in njihovi cilji na tem področju so naslednji (več o nekaterih programih v Mali in Nagode, v tej izdaji):

– Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju (1999), ki opredeljuje dodatek za pomoč in postrežbo (za tiste, ki jim je za osnovne življenjske potrebe nujna pomoč);

- Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (1992) – posameznik dobi nadomestilo za nego ožjega družinskega člana (7 dni, izjemoma 14 dni), a le za tiste, ki živijo v skupnem gospodinjstvu (30 člen);
- Zakon o socialnem varstvu (1992), ki opredeljuje pomoč družini za dom (predvsem svetovalna storitev CSD), pomoč na domu, socialni servis[2], institucionalno varstvo in denarno socialno pomoč;
- Program razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva v Sloveniji do leta 2005 (MDDSZ1997) – usmeritev k razvoju institucionalne mreže (s ciljem pokrivanja 5% starejših oseb nad 65 let), ter razvoj organiziranih storitev v bivalnem okolju (npr. oblikovanje dnevno-varstvenih centrov, centrov za pomoč na domu), ki bi pokrivali potrebe 15% starejših oseb;
- Nacionalni program socialnega varstva do leta 2005 (Državni zbor RS 2000b);
- Nacionalni program zdravstvenega varstva RS – zdravje vse do leta 2004, ki je postavilo v ospredje predvsem pomoč na domu (Državni zbor 2000a);
- Program boja proti revščini in socialni izključenosti (MDDSZ 2000);
- Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju 2004–2006 (Državni zbor RS 2004);
- Strategija varstva starejših do leta 2010 (sprejeta 2006), ki omenja dolgotrajno oskrbo, ustanavljanje negovalnih oddelkov, razširitev zdravljenja na domu, pripravo nacionalnega programa paliativne oskrbe, izboljšanje dostopnosti rehabilitacijskih storitev na domu;
- Nacionalni program socialnega varstva za obdobje 2006–2010 (Državni zbor RS 2006), kjer se uvajajo nove oblike mobilne pomoči na domu, razvoj programov kratkotrajne oblike podpore in razbremenjevanje družine, izobraževalni programi za skrbnike;
- Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja 2008–2010, kjer je velik poudarek na aktivni vključitvi starejših ljudi (podaljševanje delovne dobe in zadrževanje starejše delovne sile na trgu dela), zagotavljanju njihove materialne dobrobiti (zmanjševanje revščine upokojencev) ter zagotavljanje dolgotrajne oskrbe (s poudarkom na širitvi institucionalnih storitev in storitev pomoči na domu).

Spremembe na področju skrbi za starejše so relativno počasne, saj nekateri zakoni niso sprejeti kljub prepoznavanju potrebe po njihovi uvedbi. Primer je Predlog zakona o dolgotrajni oskrbi in zavarovanju za dolgotrajno oskrbo.

[2] Prinašanje hrane ipd., tudi razvoj regijskih centrov za pomoč na daljavo, v okviru katerih deluje varnostni telefonski sistem klica na pomoč.

Slednji je bil oblikovan že leta 2006, a še vedno ni sprejet. Podobno je opaziti zelo počasen razvoj paliativne oskrbe.

V Tabeli 5 so navedeni glavni sistemi v okviru sistema socialnega varstva, ki so namenjeni starejšim. Slednji kažejo na velik pomen razvejane institucionalne mreže, vendar pa hkrati tudi vedno večji poudarek na samostojnem življenju starejših v svoji skupnosti ter s tem na skupnostnih storitvah ter pomoči družini pri oskrbi za starejšo osebo (več o institucionalni oskrbi za starejše v Mali, v tej izdaji).

Tabela 5: Storitve za starejše.

Vrsta storitve	Cilj, določen na osnovi normiranega obsega	Nominalni končni učinek – rezultat
STORITVE POMOČI NA DOMU IN MOBILNE POMOČI – storitve pomoči družini na domu in mobilne pomoči, s katerimi se upravičencem zagotovi kakovost življenja v njihovem bivalnem okolju.	Zagotovi se socialna oskrba na domu za najmanj 3% oseb, starih 65 in več let.	Zagotovljena socialna oskrba na domu za vsaj 10.000 oseb, starih nad 65 let, in za vsaj 900 drugih odraslih oseb.
STORITVE INSTITUCIONALNEGA VARSTVA STAREJŠIH OSEB -Organizirano varstvo v dnevnih centrih	Vključenih najmanj 0,3% starejših oseb, starih 65 let in več, ki potrebujejo dnevno organizirano varstvo.	Zagotovljenih vsaj 1000 mest.
-Varstvo in oskrba v domovih za starejše osebe	Vključenih najmanj 5% prebivalcev, starih 65 let in več.	Zagotovljenih vsaj 16.600 mest za celodnevno obravnavo in vsaj 300 mest za kratkotrajne namestitve.
-Oskrba v drugi družini	Vključenih najmanj 0,3% prebivalcev, starih 65 let in več.	Zagotovljenih vsaj 1000 mest za oskrbo v drugi družini.
-Oskrba v oskrbovanih stanovanjih za starejše osebe kot posebna oblika pomoči na domu	Vključenih najmanj 0,5% prebivalcev, starih 65 let in več.	Zagotovljene storitve za vsaj 1660 stanovalcev oskrbovanih stanovanj, od tega 1300 novih.

Vir: Državni zbor RS (2006): Nacionalni program socialnega varstva.

Glavne spremembe na področju skrbi za starejše v tranzicijskem obdobju lahko povzamemo v naslednjih točkah in kažejo tako nekatere pozitivne razvojne trende kot tudi negativne:

- Jasnejša podpora družini pri skrbi za starejše, npr utemeljitev vloge družinskega pomočnika v primerih invalidnih oseb (družinski oskrbovalci se lahko registrirajo kot družinski pomočniki, ki imajo pravico do delnega plačila za izgubljeni dohodek v višini minimalne plače oz. sorazmerni del plačila v primeru skrajšanega delovnega časa, dodatek k Zakonu o socialnem varstvu 2004).
- Krčenje zdravstvene pomoči na domu – npr. zdravstvenih storitev (zmanjšanje zdravniških obiskov na domu zaradi kadrovskih omejitev, rehabilitacija na domu je neenakomerno in težko dostopna, hkrati pa se krajšajo ležalne dobe v bolnišnicah, zmanjšanje patronažne nege (Hvalič Touzery 2007; Ramovš 2003).
- Razširitev ponudbe različnih bivalnih možnosti, predvsem z oskrbovanimi stanovanji – (Hvalič Touzery 2007), povečevanje kapacitet domov za starejše (MDDSZ 2008).
- Razvoj socialne oskrbe na domu[3], in sicer količinska rast ter večja strokovna usposobljenost socialnih oskrbovalk. Organizacijska oblika te storitve variira med občinami – lahko je javna služba ali pa oddana koncesijsko zasebnikom (Hvalič Touzery 2007).

Zgoraj opisani trendi kažejo na velik pomen države pri pomoči posameznikom in družinam v skrbi za starejše. Kaže torej, da sistemi socialnega varstva temeljijo na predpostavki medgeneracijske solidarnosti v okviru mikro sfere družine in skupnosti. Kako pa so se ljudje odzvali na te spremembe, obravnavava v nadaljevanju.

Odzivi na spremembe

Institucionalne spremembe, tj. spremembe pokojninskega sistema in sistemov socialne varnosti, usmeritve in programi države glede skrbi za starejše ter splošne usmeritve socialne politike lahko vplivajo na to, kako ljudje vidijo medgeneracijsko solidarnost, kako se percipirajo odnosi med ljudmi (medgeneracijski razkol). Predvsem pa lahko vplivajo te spremembe tudi na dejanske vzorce skrbi za starejše in pomoči starejšim v družini in skupnosti.

V tem delu predstavljava nekatere od teh odzivov. Predstaviva, kako so se stališča do starejših in skrbi za starejše spremenila v obdobju tranzicije in torej potencialno odzvala na opisane spremembe. Nadalje opazujemo tudi, kako sta se odzvali družina in skupnost, saj kot je razvidno pri obstoječih politikah

[3] V prvi polovici leta 2007 je bilo povprečno mesečno 5.595 oskrbovancev pomoči na domu, kar je v primerjavi z letom 2005 za 11% več oskrbovancev (NSR 2008).

skrbi za stare se vedno bolj poudarja pomoč družini pri skrbi za starejše ter pomen lokalne skupnosti.

Vrednote in stališča

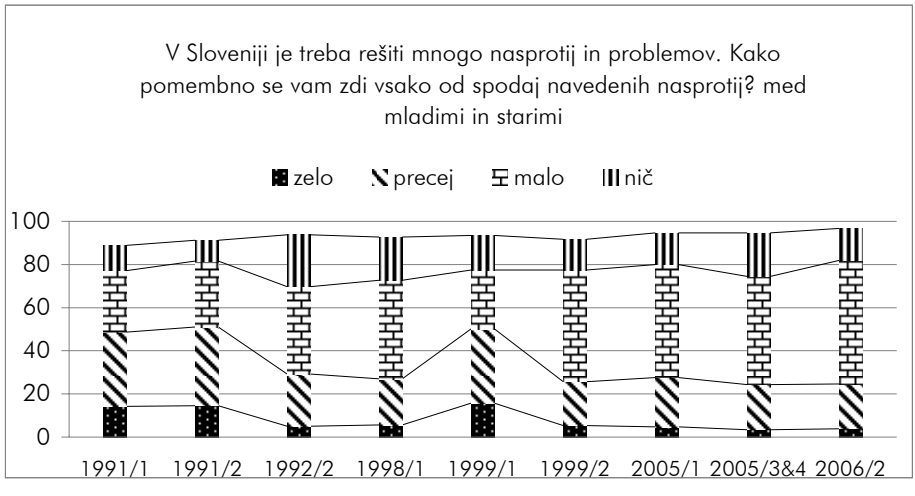
Vrednote kažejo tisto, kar nam je pomembno v življenju in so motivacijski konstrukt; predstavljajo širše cilje, ki so veljavni v različnih kontekstih in časih (Bardi in Schwartz 2003: 1208). Schwartz (2006: 169) opredeli vrednote kot globoko ukoreninjene in abstraktne motivacije, ki vodijo, utemeljujejo in pojasnjujejo stališča, norme, mnenja in dejanja. Bardi in Schwartz (2003) sta potrdila visoko povezanost med obnašanjem in vrednotami, kar kaže na to, da ljudje v resnici ravnajo v življenju v skladu z vrednotami. Nadalje, vrednote je možno tudi hierarhično uvrstiti. Hierarhična razporeditev vrednot (ena je bolj pomembna, druga manj) se razlikuje med posamezniki in skupinami. Ne le to, tudi različne družbe imajo raznoliko razporeditev vrednot (Schwartz in Bardi 2001; Schwartz 2006). Razlike v hierarhiji vrednot imajo dva vzroka, prvi so potrebe in prirojeni temperament, drugi pa je izpostavljenost določenim družbenim izkušnjam (npr. različni sistemi blaginje), ki so posledica umeščenosti v določen položaj v družbeni strukturi. Če primerjamo vrednote posameznikov ali skupin, lahko zaznamo vpliv določenih skupnih izkušenj (npr. upokojitev, bolezen) in tudi velikih družbenih sprememb (npr. sprememba političnega in ekonomskega sistema) (Schwartz 2006).

Ob izrazitem trendu staranja prebivalstva in glede na številne spremembe v obdobju tranzicije se zastavlja vprašanje, kakšni so pogledi ljudi (prebivalcev Slovenije) na obstoječo ureditev sistema blaginje ter delitev skrbi za stare med državo in družino. Tako se moramo vprašati, ali so stališča trajna in nespremenjena ali pa so morda danes drugačna, kot so bila pred npr. 20 ali 10 leti. Ali ljudje (še vedno) menijo, da je skrb za stare obveznost države ali pa je to predvsem odgovornost ožjih družinskih članov, tj. otrok? Opredelitve, ki jih bomo prikazali, kažejo vrednotno orientacijo družbe in pripravljenost ljudi, da skrbijo za svoje stare družinske člane. V tem delu tako analizirava podatke iz raziskav Slovenskega javnega mnenja, ki se dotikajo odnosa ljudi do starejših in skrbjo zanje. Kjer je možno, poskušamo ugotavljati trende v teh odnosih, tj. spremembe v času, ki se nanašajo potencialno tudi na vpliv tranzicije na spremembe v stališčih do starejših.

Konflikti med mladimi in starimi

Glede na omenjene intenzivne demografske spremembe, ki posledično pomenijo velik pritisk na pokojninske sisteme ter večjo obremenitev delovno aktivnega dela prebivalstva, se lahko potencialno zaznajo tudi večji konflikti med mlado in starejšo populacijo. Vendar pa v Sloveniji večina ljudi meni, da

je teh konfliktov malo. Zdi se celo, da so nasprotja med mladimi in starimi celo manj intenzivna, kot so bila na začetku tranzicijskega obdobja. Tudi predtranzicijski podatki kažejo bolj intenzivno zaznavanje razlik kot razdvajajočih med mladimi in starimi. Vendar pa nekatera nihanja, ki jih je zaznati, morda lahko povežemo s pokojninskimi reformami, ki so se dogajale v tistem času in večjo pozornostjo medijev tem vprašanjem, saj časovno sovpadajo s temi spremembami. V takih trenutkih sprememb se zdi, da je percepcija konfliktnosti nekoliko narasla. Spremembe nekaterih institucionalnih ureditev in razmer torej potencialno vplivajo tudi na to, kakšna stališča imajo ljudje do starejše populacije in te spremembe lahko povzročijo nekoliko večjo stopnjo zaznane konfliktnosti.



Slika 1: Zaznavanje nasprotij med mladimi in starimi.
Vir: Toš (1997, 1999, 2004): Vrednote v prehodu, I., II. in III.

Skrb države vs. skrb družine

Kot je bilo prikazano v prvem delu članka, sistem blaginje v Sloveniji poleg pomembne vloge države predvideva veliko vključenost družine. V evropskih državah praktično zagotavljanje oskrbe starim osebam pogosto ni pravno opredeljeno. Je pa v nekaterih državah pravno določena finančna obveznost odraslih otrok do staršev (npr. Avstrija, Belgija, Francija, Nemčija, Italija, Poljska, Španija) (Hvalič Touzery 2007: 108). Država prevzame odgovornost do starega človeka le, če družina tega ne zmore. V Sloveniji je v Zakonu o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (1976, spremenjen 2004) opredeljeno, da so polnoletni otroci dolžni preživljati svoje starše, če so ti nesposobni za delo in nimajo dovolj sredstev za življenje (124. člen), niso pa dolžni preživljati tistega od staršev, ki iz neopravičenih razlogov ni izpolnjeval

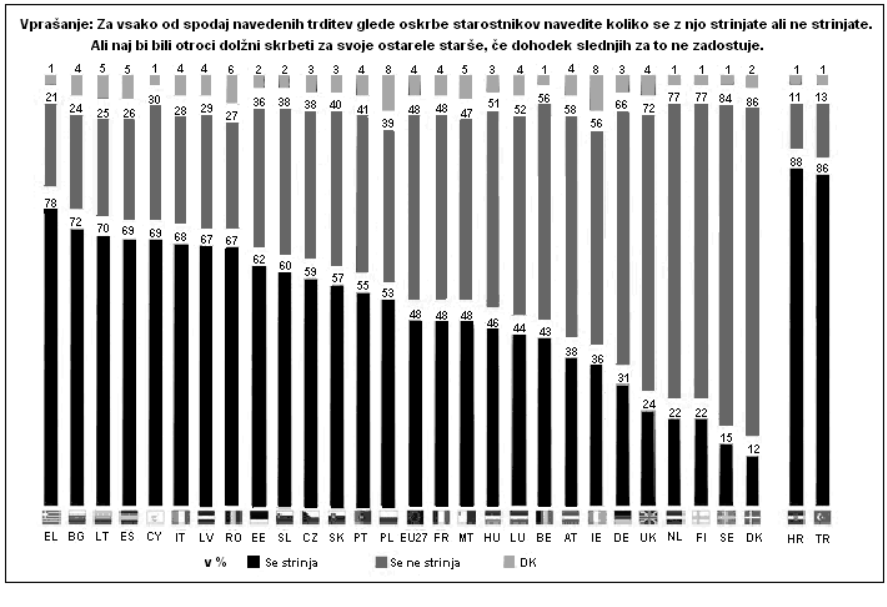
preživninskih obveznosti[4]. Kaj pa menijo prebivalci Slovenije o tem? V Sloveniji je družina tista, ki je prva odgovorna za skrb za ostarele – 78% ljudi namreč meni, da je dolžnost odraslih otrok, da skrbijo za svoje ostarele starše.

Tabela 6: Skrb otrok za starše.

Dolžnost odraslih otrok je, da skrbijo za svoje ostarele starše.	Delež (v %)
močno soglašam	28,7
soglašam	48,7
niti soglašam niti ne soglašam	12,6
ne soglašam	7,5
sploh ne soglašam	1,5
ne vem	0,9

Vir: SJM (2000/2).

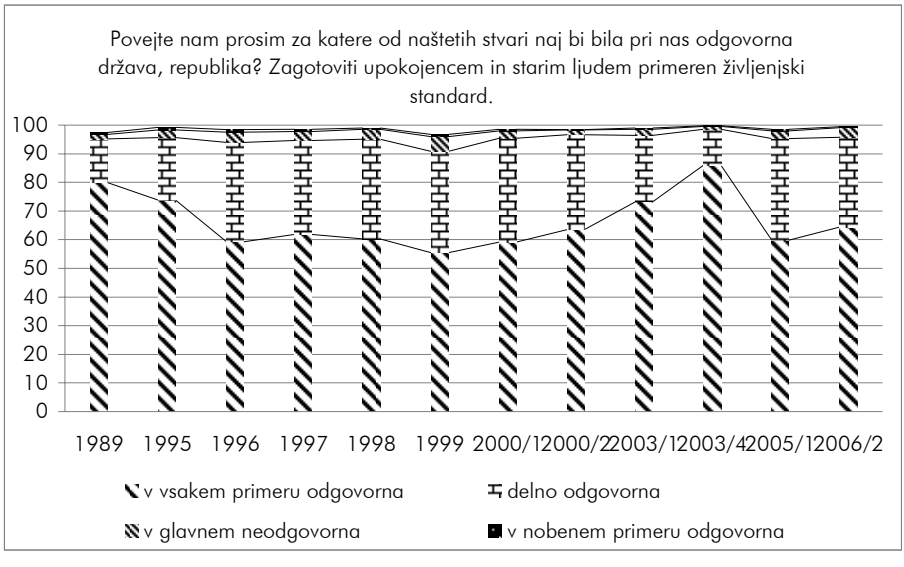
S tem sovpada stališče, da naj bi otroci plačali za oskrbo svojih staršev, v kolikor dohodek staršev ni dovolj visok, da bi za to poskrbeli sami. S 60% takih, ki se s tem strinja, smo nad povprečjem EU27 (kjer se s tem strinja le 48% anketirancev).



Slika 2: Ali naj bi bili otroci dolžni skrbeti za svoje ostarele starše, če dohodek slednjih za to ne zadostuje? Vir: Eurobarometer (2007).

[4] Tako tudi na primer velja za bivanje v institucionalnem varstvu, kjer so otroci dolžni plačevati stroške bivanja v primeru, da starejša oseba sama tega ne zmore, in šele nato občina.

Vendar pa to ne pomeni, da je družina videna kot edina odgovorna za dobrobit starejših. Nasprotno, vlogo države ljudje vidijo skoraj kot enako močno. Namreč, velika večina ljudi meni, da je država odgovorna za zagotavljanje dostojnega življenja ter primernega življenjskega standarda starejšim, in ta delež le malo niha v obdobju zadnjih 20 let.



Slika 3: Odgovornost za zagotavljanje življenjskega standarda starejših.
Vir: Toš (1997, 1999, 2004): Vrednote v prehodu, I., II. in III.

Zgoraj opisana stališča kažejo na to, da je vloga države zelo pomembna pri skrbi za starejše, da pa anketiranci hkrati menijo, da je družina pomemben vir medgeneracijske solidarnosti, od katere se pričakuje veliko – tj. tako pripravljenost za skrb kot finančno pomoč starejšim. Tu ni vidnega večjega vpliva tranzicijskih sprememb na stališča ljudi.

Ali družina to skrb dejansko (še) izvaja in ali se morda tu lahko zaznajo kakšne spremembe po tranzicijskem obdobju, predstavljava v nadaljevanju. Pomen družine se nanaša na mikro nivo medgeneracijske solidarnosti in tu se starejši soočajo s tveganji, kot so spremembe skupnosti, odseljevanje otrok, večje število starejših brez otrok ter slabše fizično in mentalno zdravje (Dragoš in Leskošek 2003; Hoff 2006; Nagode in dr. 2004). Poleg družinske skrbi pa je pomembna tudi pomoč v skupnosti, kot vmesnem nivoju med državo in družino, ki naj bi predvsem olajšala družini nudenje pomoči starejšim.

Skrb v družini in skupnosti

Za starejše je pri soočanju z različnimi težavami pomembna medgeneracijska solidarnost v ožji družini, ki se kaže kot zelo pomembna z institucionalnega vidika (usmeritev politik) ter se ujema tudi s stališči ljudi (pripravljenost otrok skrbeti za svoje ostarele starše). Številni raziskovalci ponujajo podatke, ki kažejo, da so odrasli potomci pomemben vir pomoči svojim ostarelim staršem (Silverstein in dr. 1996). V primeru kritičnih situacij (npr. huda bolezen), ko postane količina potrebne pomoči velika, se starejši ljudje za pomoč najprej obrnejo na svoje potomce (Connidis 1989), saj imajo občutek, da je za tolikšno količino pomoči neprimerno prositi prijatelje.

V Sloveniji vse dosedanje raziskave kažejo izrazito velik pomen med-družinske opore. Tako so bila omrežja starostnikov v preteklosti (pred tranzicijo) majhna in tesno povezana (velika pogostost stikov) ter primarno sorodstveno orientirana (raziskava ISSP, Iglič 1988). Novejše raziskave o socialnih omrežjih starostnikov pa kažejo, da še vedno prevladuje družinsko omrežje in da so najpomembnejši vir socialne opore otroci, razen pri druženju, kjer so pomembni prijatelji (Dremelj 2003). Z razvrščanjem v skupine (Hlebec 2003) najdemo med starostniki šest tipov oz. skupin omrežij socialne opore, in sicer sorodstveno oziroma družinsko omrežje, ki predstavlja 65% vseh omrežij, omrežje, integrirano v bivalno okolje, ki predstavlja 15% vseh omrežij, ter omrežje širšega bivalnega okolja, ki predstavlja edini mestni tip omrežij (21% vseh omrežij). To kaže na velik pomen družinskih omrežij in torej medgeneracijske solidarnosti v družinskem krogu (za bolj podrobno analizo medgeneracijske solidarnosti glej tudi Hlebec in Filipovič Hrast, v tej monografiji). Torej tudi po tranziciji družina ohranja glavno vlogo kot vir opore starejših ljudi[5].

To kaže tudi velik del starejše populacije, ki je prepuščen predvsem neformalni oskrbi v okviru družine. Tako vsakodnevno skrbi za starejšo osebo vsak dan 10% oseb, starih med 50 in 64 let, ter 5% oseb, starih nad 65 let.

[5] Vendar pa pri tem ne smemo pozabiti, da so tudi starejši lahko zelo pomemben vir opore mlajšim. Evropska raziskava SHARE (glej Albertini in dr. 2007, tudi Kohli in Albertini 2007) je tako pokazala, da so transferji od starih staršev k njihovim otrokom pogostejši in bolj intenzivni kot v obratni smeri (predvsem finančni transferji), in s tem pokazala na pomembno vlogo starejših, ki se torej pogosto dojemajo predvsem kot pasivni prejemniki pomoči. Kaže se torej, da na mikro nivoju tokovi medgeneracijske solidarnosti lahko zelo intenzivno potekajo v obe smeri ali celo bolj intenzivno od starejših k mladim.

Tabela 7: Skrb za ostarele in invalidne osebe.

	18–34	35–49	50–64	65+
Vsak dan %	2	6	10	5
Nekajkrat na teden %	5	11	14	3
Povp. št. ur (za vsak dan)	1,5	4,0	3,8	7,5

Vir: EQLS (2003).

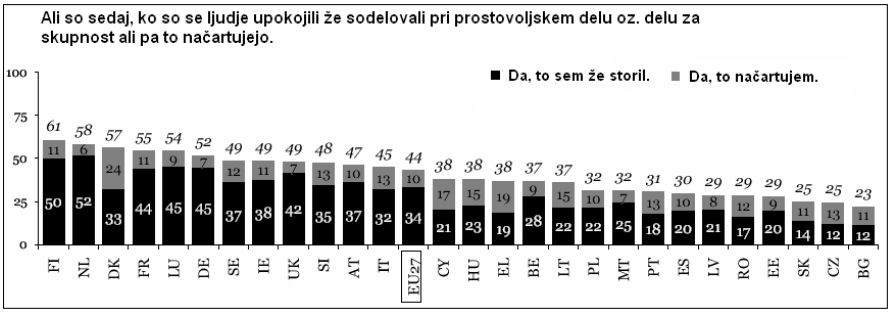
Nadalje naj bi poleg družine skrb za starejše tudi intenzivno potekala v skupnostih. Rezultati projekta Socialna integracija starejših[6] so pokazali, da so se na spremembe, ki jih je prinesla tranzicija, dobro odzvala osebna omrežja, slabo pa skupnostna omrežja, saj se je zmanjšal kolektivni način reševanja problemov (Mandič in Hlebec 2005). Tako se je delež sosedov v opornem omrežju zmanjšal v primerjavi z leti 1987 in 2002/2005. Hkrati se je zmanjšalo tudi zaupanje v ljudi v soseski, v njihovo pripravljenost pomagati in v njihovo poštenost (glej Filipovič in dr. 2005; Filipovič 2007; Mandič in Hlebec 2005). Lokalna skupnost, soseska, ima pomembno vlogo v vsakdanjem življenju ljudi – predstavlja poznano okolje ter skupnost ljudi, med katerimi se počutimo sprejeto, domače in varno, ter hkrati predstavlja tudi stalno prisotnost manjše praktične pomoči (Ekstrom 1994; Henning in Lieberg 1996). Skupnost v smislu ljudi, ki bivajo v geografski bližini, je pomemben vir pomoči starejšim, a se kaže upad njenega pomena v času tranzicije.

Hkrati pa je skupnost pomembno okolje pomoči starejšim in družinam, kar se navezuje na obstoj storitev, ki bi podpirale bivanje in skrb za starejše v skupnosti. Politični dokumenti navajajo kot enega izmed prednostnih ciljev čim daljše bivanje starejših v skupnosti s podporo zdravstvene nege in storitev, ki jih potrebujejo (npr. v Sloveniji Nacionalni program zdravstvenega varstva RS – zdravje do leta 2004 (Državni zbor RS 2000a), Nacionalni program razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva v Sloveniji do leta 2005 (MDDSZ 1997), Strategija varstva starejših do leta 2010). Nadalje je pomemben tudi razvoj storitev v okviru tretjega, neprofitnega sektorja. V času pred tranzicijo je bil ta sektor manj razvit, po osamosvojitvi pa se je intenzivneje razvijal in ima danes pomembno vlogo pri skrbi za starejše. Tu lahko na primer omenimo t. i. medgeneracijske centre in delovanje društev za pomoč starejšim (npr. Društva upokojencev) (glej tudi Mali, v tej izdaji). Na tem nivoju se je po tranziciji obogatila ponudba in različni viri pomoči starejšim.

Pri tem pa je pomembno, da starejših ne vidimo samo kot prejemnike, ampak tudi aktivne člane skupnosti – pogosto namreč lahko sami nudijo pomoč

[6] Temeljni projekt, ki je potekal na Fakulteti za družbene vede, Visoki šoli za zdravstvo in Filozofski fakulteti v letih od 2004 do 2007.

drugim. Pripravljenost upokojencev za prostovoljno delo v skupnosti je tako v Sloveniji precejšnje (48% že deluje ali pa to namerava) in je nad povprečjem EU 27. Tudi tu vidimo, da tokovi medgeneracijske solidarnosti na mezo ravni potekajo v obe smeri, tako od mladih k starim kot obratno.



Slika 4: Pripravljenost starejših za prostovoljno delo v skupnosti.
Vir: Eurobarometer (2007).

Sklep

Medgeneracijska solidarnost je v sodobni družbi pomembna, saj procesi intenzivnega staranja prebivalstva spreminjajo razmerja med skupinami in celotne družbene razmere, v katerih delujejo obstoječi sistemi države, blaginje, skupnosti in družine. V Sloveniji se tem dejavnikom pridruži še en pomemben dejavnik, in sicer vpliv tranzicijskih sprememb.

V članku sva analizirali nekatere institucionalne spremembe v Sloveniji v obdobju tranzicije, kot so bile spremembe pokojninskega sistema, sistemov socialne varnosti ter drugih sistemov. Te spremembe so bile zelo intenzivne, kar je razvidno predvsem v korenitih spremembah pokojninskega sistema, deloma pa tudi v spremembah sistema socialne varnosti – kjer se kljub še vedno velikemu poudarku na institucionalni skrbi za stare premešča oz. dodatno poudarja tudi skrb v skupnosti in vloga družine (ter posredno pomoč države pri družinski skrbi za starejše).

Odziv na te spremembe najprej opazujeva na nivoju stališč ljudi do skrbi za starejše. Vrednote ljudi se kažejo kot stabilne v času in niso pod velikim vplivom tranzicijskih sprememb, navkljub nekaterim nihanjem v stališčih (percepciji konfliktov med generacijami). Vendar pa pomen države in hkrati družine ostaja velik tudi po tranziciji.

S tem sovpada tudi ugotovljena še vedno močna vloga družine pri dejanskem izvajanju skrbi za starejše in nudenju opore starejšim. Družinska omrežja, ki so tradicionalno najpomembnejši vir opore starejšim, namreč ostajajo tudi po

obdobju tranzicije enako močna. Skupnostna omrežja so se sicer nekoliko slabše odzvala na tranzicijske spremembe in kaže se, da so manj pomembna pri zagotavljanju skrbi za starejše, se pa zato razvijajo različne storitve v skupnosti.

V zaključku bi želeli tudi poudariti dvosmernost tokov medgeneracijske solidarnosti. In sicer na institucionalnem nivoju medgeneracijska solidarnost pogosteje temelji na transferjih in pomoči od mladih k starejšim, vendar so slednji pogosto kompenzirani s transferji od starejših k mladim v družini in skupnosti (prostovoljstvo starejših, skrb za otroke, finančni transferji ipd.), kar je pomembno dejstvo za vzpostavljanje medgeneracijske solidarnosti in razvijanje pozitivnih stališč do starejših in staranja.

Literatura

1. Albertini, M., Kohli, M., in Vohel, C. (2007): Intergererational Transfers of time and money in European families: common patterns different regimes? *Journal of European Social Policy*, 17: 319–334.
2. Bardi, A., in Schwartz, S. H. (2003): Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29: 1207–1220.
3. Connidis, I. (1989). Siblings as friends in later life. *American Behavioral Scientist*, 33: 81–93.
4. Črnak Meglič, A. (ur.) (2005): *Otroci in mladi v prehodni družbi*. Ljubljana: Urad za mladino.
5. Dragoš, S., in Leskošek, V. (2003): *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
6. Dremelj, P. (2003): Sorodstvene vezi kot vir socialne opore posameznikov. *Družboslovne razprave*, lXIX (43): 149–170.
7. Državni zbor Republike Slovenije (2000a): *Nacionalni program zdravstvenega varstva RS – zdravje za vse do leta 2004.* Dostopno prek: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r03/predpis_NACP3.html (13.10.2008).
8. Državni zbor Republike Slovenije (2000b): *Nacionalni program socialnega varstva do leta 2005.* Ur. l., št. 31-1442/2000. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/content?id=24745 (13. 5. 2009).
9. Državni zbor Republike Slovenije (2004): *Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju 2004–2006*. Dostopno prek: http://www.ljudmila.org/~suilicnat/mreza/clanki/?id=24 (13. 5. 2009).
10. Državni zbor Republike Slovenije (2006): *Resolucija o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2006–2010* (ReNPSV06-10). Ur. l. RS 39/2006. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200639&stevilka=1683 (19. 10. 2008).

11. Ekstrom, M. (1994): Elderly people's experiences of housing renewal and forced relocation: social theories and contextual analysis in explanations of emotional experiences. *Housing studies*, 9 (3): 369–391.

12. EQLS – European Quality of Life Survay (2003). Dostopno prek: http://www.unicef-irc.org/datasets/EQLS_matrix.pdf (13. 5. 2009).

13. Eurobarometer (2007). Dostopno prek: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb67/eb67_en.htm (13. 5. 2009).

14. Eurostat (2008): Tabele. Dostopno prek: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tps00028 (13. 5. 2009).

15. Filipovič, M. (2007): Prostorska determiniranost omrežij starejših in vloga sosedov v časovni perspektivi. *Teorija in praksa*, 44 (1/2): 298–316.

16. Filipovič, M., Kogovšek, T., in Hlebec, V. (2005): Starostniki in njihova vpetost v sosedska omrežja. *Družboslovne razprave*, 21 (49/50): 205–221.

17. Henning, C., in Lieberg, M. (1996): Strong or weak ties? Neighborhood networks in a new perspective. *Scandinavian Housing and planning research*, 13: 3–26.

18. Hlebec, V. (2003): Socialna omrežja starostnikov v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, XIX (43): 171–182.

19. Hlebec, V. (ur.) (2009): Starejši ljudje v družbi sprememb. Maribor: Aristej.

20. Hoff, A. (2006): Zemljepisna oddaljenost in pogostnost stikov med ostarelimi starši in odraslimi otroki v Nemčiji – prečna kohortna in longitudinalna raziskava. *Kakovostna starost*, 9 (2): 2–15.

21. Hvalič Touzery, S. (2007): *Supporting family carers of older people in Europe – the national background report for Slovenia*. Hamburg, Münster: LIT Verlag.

22. Iglič, H. (1988): Ego-centrične socialne mreže. *Družboslovne razprave*, 6: 82–93.

23. Javornik, J. S. (2006): Socialni razgledi 2006. Dostopno prek: http://miha.ef.uni-lj.si/_dokumenti3plus2/191029/Socialni_razgledi_UMAR_2006.pdf (13. 5. 2009).

24. Kohli, M. in Albertini, M. (2007): *The generational contract in the Family: Explaining Regime Differences in Financial Transfers from Parents to Children in Europe*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

25. Kolarič, Z. (1992): From socialist to post-socialist social policy. V: Svetnik, I. (ur.): *Social policy in Slovenia*: 15–32. Avebury: Ashgate.

26. Kolarič, Z., Rakar, T., Kopač Mrak (2009): Slovenski sistem blaginje v procesu postopnega spreminjanja. V: Hlebec, V. (ur): *Starejši ljudje v družbi sprememb*. Maribor: Aristej.

27. Krause, N. (1999): Assessing Change in Social Support During Late Life. *Research on Aging*, 21(4): 539–569.

28. Mandič, S. (1996): Stanovanjska mobilnost in izbira stanovanja: koncepti in nekaj podatkov. *Družboslovne razprave,* 12 (21): 105–124.

29. Mandič, S. (2001): Residential mobility versus in place adjustments in Slovenia: viewpoint from a society in transition. *Housing studies*, 16 (1): 53–73.

30. Mandič, S. (2005): Kakovost življenja: med novimi blaginjskimi koncepti in družbenimi izzivi. *Družboslovne razprave*, 21 (48): 111–131.

31. Mandič, S. (2006): Stanovanjske strategije. V: Mandič, S., in Cirman, A. (ur.): *Stanovanje v Sloveniji 2005*: 71–84. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

32. Mandič, S. (2009): Medgeneracijsko zavezništvo, izmenjava virov blaginje in sodobne dileme. V: Hlebec, V. (ur): Starejši ljudje v družbi sprememb. Maribor: Aristej.

33. Mandič, S., in Hlebec, V. (2005): Socialno omrežje kot okvir upravljanja s kakovostjo življenja in spremembe v Sloveniji med letoma 1987 in 2002. *Družboslovne razprave*, 21 (49/50): 263–285.

34. MDDSZ – Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (1997): *Program razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva v Sloveniji do leta 2005*. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/program_starejsi_2005.pdf (20.10.2008).

35. MDDSZ – Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2000): *Program boja proti revščini in socialni izključenosti*. Dostopno prek: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r06/predpis_DRUG46.html (13. 5. 2009).

36. MDDSZ – Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2006): *Strategija varstva starejših do leta 2010 – Solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva*. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/strategija_varstva_starejsih_splet_041006.pdf (19. 10. 2008).

37. MDDSZ – Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2008): *Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja 2008–2010.* Dostopno prek: www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/...pdf/Nacionalno_porocilo_o_strategijah_soc._zascite__2008-2010_.pdf (13. 5. 2009).

38. *Nagode*, M., *Kolarič*, Z., in *Hlebec*, V. (2004): Delovanje in vrednotenje varovalno alarmnega sistema za starostnike. *Kakovostna starost*, 7 (1).

39. Ramovš, J. (2003): *Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerontagogika.* Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.

40. Schwartz, S. H. (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, & G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally – lessons from the European Social Survey*. London: Sage.

41. Schwartz, S. H., in Bardi, A. (2001): Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32: 268–290.

42. Sendi, R., Černič Mali, B, Jakoš, A., Filipovič, M. (2002): Stanovanjske potrebe upokojencev in drugih starejših oseb, (Zbirka Urbani izziv – publikacije). Ljubljana: *Urbanistični inštitut Republike Slovenije*, 2002, [i.e.] 2003.

43. Silverstein, M., Chen, X., in Heller, K. (1996): Too much of a good thing? Intergenerational social support and the psychological well-being of aging parents. *Journal of Marriage and the Family*, 58: 970–982.

44. SJM – Slovensko javno mnenje (2000/2). Dostopno prek: http://nesstar2.adp.fdv.uni-lj.si/webview/?object=http://nesstar2.adp.fdv.uni-lj.si:80/obj/fStudy/sjm002 (13. 5. 2009).

45. SURS – Statistični urad Republike Slovenije (2008): Rezultati raziskovanj, št. 831/2008. Dostopno prek: http://www.stat.si/doc/pub/05-RR-007-0801.pdf (13. 5. 2009).

46. Toš, N. (ur.) (1997): *Vrednote v prehodu I. Slovensko javno mnenje 1968–1990*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Center za raziskovanje javnega mnenja.

47. Toš, N. (ur.) (1999): *Vrednote v prehodu II. Slovensko javno mnenje 1990–1998*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Center za raziskovanje javnega mnenja.

48. Toš, N. (ur.) (2004): *Vrednote v prehodu III. Slovensko javno mnenje 1999–2004*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Center za raziskovanje javnega mnenja.

49. Trbanc, M. (2005): Zaposlovanje in brezposelnost *mladih.* V: Črnak Meglič, A. (ur.): *Otroci in mladina v prehodni družbi*: 161–188. Maribor: Založba Aristej.

50. Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju (ZPIZ-1). Ur. l. RS, št. 106/1999. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=1999106&stevilka=4965 (13. 5. 2009).

51. Zakon o socialnem varstvu (ZSV). Ur. l. RS, št. 54/1992. Dostopno prek: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r09/predpis_ZAKO869.html (13. 5. 2009).

52. Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (ZZZDR). Ur. l. RS, št. 15/1976. Dostopno prek: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r00/predpis_ZAKO40.html (13. 5. 2009).

53. Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZVZZ).Ur. l. RS, št. 9/1992. Dostopno prek: http://www2.gov.si/zak/zak_vel.nsf/zakposop/1992-01-0459?OpenDocument (13. 5. 2009).

Jana Mali, Mateja Nagode

Medgeneracijsko sožitje kot temelj sodobne socialne politike v Sloveniji

POVZETEK

Slovenija, tako kot večina drugih držav EU, sodi med dolgožive družbe, za katere je značilno naglo staranje prebivalstva in sočasno upadanje deleža mladega prebivalstva. Med starim in mladim prebivalstvom ni zadostnega sodelovanja, stikov in sožitja, zato se danes na različnih družbenih ravneh soočamo z vprašanjem krepitve medgeneracijskega sožitja, ki je temelj naše družbe. Na ravni socialne politike je naša država v zadnjih letih sprejela kar nekaj dokumentov in ukrepov kot odgovor na nastale demografske spremembe, za vzpostavljanje medgeneracijskega sožitja pa je pomembna Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva, za katero ugotavljamo, da se uresničuje prepočasi.

KLJUČNE BESEDE: sožitje med generacijami, demografske spremembe, socialna politika, nacionalni programi

ABSTRACT

Slovenia belongs, as well as the majority of other countries of European Union, to the long-lived societies with characteristics of rapidly ageing of population and contemporary decline of the share of young population. Old and young people have no adequate cooperation, contacts and living together therefore we are confronting the question of strengthening intergenerational cooperation as the ground of our society, on different levels of society. On the level of social policy our country has admitted in recent years several documents and arrangements as the answer to the demographical changes. For reestablishment of intergenerational living together the Strategy of care for older people till 2010 – solidarity, living together and good quality ageing of population, is significant. The realisation of the strategy is far too slow.

KEY WORDS: intergenerational living together, demographical changes, social policy, national programmes

Uvod

Naglo staranje prebivalstva in sočasno upadanje deleža mladega prebivalstva v sodobnem zahodnem svetu odpirata številne spremembe v (do) sedaj dokaj stabilnih ureditvah. Slovenija je (tako kot večina držav Evropske unije) že skoraj desetletje vpeta v spremembe, ki jih narekuje sindrom tako imenovane dolgožive družbe. Vzporedno s podaljševanjem življenja, napredkom medicine, zmanjševanjem deleža aktivnega prebivalstva in večanjem deleža od pomoči odvisnih oseb, zaznavamo spremembe v družinskih razmerah in medgeneracijskih odnosih. Spremembe razmerij med starostnimi skupinami vplivajo na delovanje celotne družbe. Omenjenih procesov se zavedajo tudi vladajoče politike, zato se bomo v prispevku osredotočili na pregled ukrepov, ki jih je v zadnjih letih sprejela naša država, da bi uredila nastale spremembe in dvignila kakovost življenja posameznikov in posameznih starostnih skupin.

Demografske spremembe, ki jih pogosto opredeljujemo kot spremembe razmerij med starim in mladim prebivalstvom, verjetno ne bi bile tako tragične, če bi med obema skupinama tudi dejansko obstajalo sožitje in se krepila medgeneracijska solidarnost. Namesto tega pa ugotavljamo, da med generacijami ni sodelovanja, stikov in sožitja, kar odpira številna vprašanja na treh družbenih ravneh. Prvič, na mikro ravni, ko govorimo o medgeneracijskem sožitju v družinah in socialnih omrežjih. Vprašanje je, kako vzpostaviti in okrepiti sožitje med generacijami na ravni posameznika, znotraj družine, kje so razlogi in vzroki za pomanjkanje medsebojne solidarnosti. Drugič, na mezzo ravni, ki vključuje sožitje v skupnosti. Dejstvo je, da je naše življenje nujno vezano na skupnost, a vprašanje je, kako lahko znotraj skupnosti okrepimo medgeneracijsko povezanost, kakšna je pri tem vloga organizacij v skupnosti in kako aktivirati vlogo lokalne skupnosti. Tretjič, na makro ravni govorimo o sožitju celotne družbe, kar po eni strani narekuje povezanost ukrepov države s prvima dvema ravnema, po drugi strani pa državi odpira samostojen in legitimen prostor, da sprejme politiko za spodbujanje medgeneracijskega sožitja.

Medgeneracijsko sožitje (pogosto se uporablja tudi pojem medgeneracijska solidarnost) je temelj družbe, saj sta od njega odvisna tako njen obstoj kot tudi njen razvoj. Tako na makro ravni danes države in stroke stojijo pred izzivom, da razvijejo in prilagodijo politike v skladu s spremenjenimi demografskimi okoliščinami.

Demografske spremembe in medgeneracijsko sožitje

Demografski podatki Evropske unije in tudi Slovenije kažejo, da se število prebivalstva, starejšega od 65 let, povečuje. Slovenija ima okoli 16,5% starih

ljudi, zato je v tem pogledu na isti ravni kot druge članice Evropske unije. Podaljševanje življenjske dobe je dejansko eden od največjih dosežkov človeštva, ki ga v zgodovini obstoja človeštva še nismo bili deležni. Ljudje živimo dlje, naša doba življenja se podaljšuje in prav na ta dosežek bi morali biti posebej ponosni. Pa vendar temu ni tako. Staranje prebivalstva pogosto označujemo kot problem, ki prežema vse sfere sodobnega človeštva in terja od držav, da problem reši. Situacija je skoraj nerazumljiva, nekoliko kaotična, pa vendar globalno prisotna. Pogosto identificiran problem staranja prebivalstva dobi novo podobo ob upoštevanju dejstva, da se istočasno z naraščanjem deleža starega prebivalstva, zmanjšuje delež rodnosti. Ob pojavu hitrega naraščanja deleža ljudi starejših od 65 let, zasledimo hitro zmanjševaje deleža mladih ljudi do 15. leta starosti. Torej, zmanjševanje rodnosti bi lahko označili kot problem demografskega položaja v Evropi in tudi v Sloveniji, o staranju prebivalstva pa bi morali razpravljati kot o pozitivnem procesu. Z demografskega vidika je zaskrbljujoče razmerje med prebivalci starejšimi od 65 let in več ter mlajšimi od 14 let. V Sloveniji je to razmerje 15,7% proti 14% v korist starejših, v Ljubljani celo 17,8% proti 13,2%, nasprotno pa je na primer v občini Novo mesto kot posledica močnega povojnega odseljevanja to razmerje 15,6% proti 14,2% v korist mladine (Jakoš 2007: 47). Demografski preplah, pogosto označen kot demografske spremembe, izhaja iz porušenega razmerja deleža mladega in starega prebivalstva, a razlogi za preplah zagotovo niso samo v preštevanju prebivalstva in snovanju projekcij prebivalstva za naslednje stoletje.

Dvom v razumevanje, da je demografski preplah zgolj posledica neuravnoteženega razmerja starostnih skupin prebivalstva, je nakazan tudi v uvodnem delu Strategije varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva (MDDSZ 2006), ki navaja štiri pereča družbena dejstva:

1. rast deleža starega prebivalstva, zlasti najstarejšega;
2. razpadanje medgeneracijske povezanosti in nevarnost, da zakrni medgeneracijska solidarnost;
3. slepa pega zahodne kulture v doživljanju smisla starosti, njenega vrednotenja ter protislovnost marginalizirane samostojnosti tretje generacije v družbi;
4. zmanjševanje tradicionalne vloge družine in sosedstva pri skrbi za stare ljudi.

Večji poudarek je na medsebojnih odnosih med generacijami, odnosu družbe do staranja in starosti ter značilnosti oblik in pomoči v skrbi za starejšo populacijo. Naloga sodobne družbe je torej ustvarjanje solidarnosti med generacijami na nov, drugačen način, ki bo omogočal preživetje človeštva v

porušenih demografskih razmerjih. Pogosto uporabljen izraz v tem kontekstu je medgeneracijsko sožitje.

»Medgeneracijsko sožitje pomeni sožitje med mlado, srednjo in tretjo generacijo. Pri tem obsega mlada generacija ljudi od spočetja do starosti povprečne prve zaposlitve ali rojstva prvega otroka, srednja od tu do starosti povprečne upokojitve, tretja generacija pa zajema vso starejšo populacijo od obeh navedenih. Za razumevanje medgeneracijskega sožitja je odločilni pojem sožitje« (Ramovš 2009: 104). Človek je družbeno bitje, njegovo preživetje je vezano na sobivanje in povezovanje z drugimi ljudmi. Razvija in oblikuje se po eni strani kot posameznik (individuum) in po drugi strani kot del družbe, zaradi česar potrebuje povezanost z drugimi ljudmi, pripadniki različnih generacij. V tem smislu je medgeneracijsko sožitje ključni element preživetja posameznika in družbe kot celote. Ko ljudje mlade, srednje ter tretje generacije spoznavajo zakonitosti mladosti, srednjih let in starosti, ko te zakonitosti sprejemajo pri sebi in drugih dveh generacijah, ko se veselijo sebe, svoje generacije in obeh drugih, tedaj odkrivajo v sebi in drugih dveh generacijah komplementarne zmožnosti in možnosti za medsebojno dopolnjevanje za kakovostno medgeneracijsko sožitje (op. cit.: 105).

Številni družbeno – razvojni procesi, ki se medsebojno pogojujejo, vplivajo tudi na položaj stare populacije. Med njimi je ključnega pomena proces individualizacije, ki ruši medgeneracijsko solidarnost. Osnovna družbena enota ni več družina, ampak posameznik. Individualizacija na eni strani veča ozaveščenost posameznika o samostojnem odločanju neodvisno od skupine, ki ji pripada, na drugi strani pa daje večjo priznanje posamezniku s strani družbe.

Socialna opora, ki jo star človek lahko dobi v socialnih omrežjih, pozitivno vpliva na njegovo funkcioniranje in psihično počutje. Ublažuje napetosti zaradi stresa in uravnava posameznikovo zdravje. Toda danes je življenje v družini podvrženo številnim spremembam, naštevamo le nekatere:

1. Število otrok v družini je manjše, zato se starši hitreje soočajo s sindromom »praznega gnezda«. Stopnja rodnosti v zadnjih štirih letih pri nas sicer narašča, a Slovenija se z vrednostjo 1,38 otroka na žensko v rodni dobi, tako kot večina drugih evropskih držav, še vedno sooča s t. i. zoženo reprodukcijo. Slovenija sodi med države z eno najnižjih stopenj rodnosti v Evropi (Vertot 2008: 42).

2. Zakonske razveze so vse pogostejše. Vse več je individualnih gospodinjstev in enostarševskih družin. Ob popisu prebivalstva leta 2002 je med osebami v starosti nad 65 let živelo 25,3 % samih (enočlanska gospodinjstva), in sicer 11,4 % moških in 33,5 % žensk. Deleži žensk, ki

živijo same, so v starostnih skupinah po 70. letu starosti vedno višji od 33 %, najvišji v starostni skupini 80–84 let (41,8 %), medtem ko toliko starih moških živi samih le 15,3 % (op. cit.: 47).

3. S podaljšanjem življenjske dobe se podaljšuje čas, ki ga stari ljudje preživijo s partnerjem ali v individualnih gospodinjstvih. Do starosti 65 let je večina moških in žensk še poročenih. Pri osebah v starosti nad 65 let, posebej pa pri osebah v starosti nad 80 let, je pri moških, še bolj pa pri ženskah, delež ovdovelih opazno večji od poročenih ali samskih (op. cit.: 45).
4. Idealizirane in romantične podobe sivolasih babic v gugalniku ni več. V povprečju so babice še zaposlene, aktivne in si težko vzamejo čas za varovanje vnukov. Povprečna, dejanska upokojitvena starost za prejemanje starostne pokojnine je bila v letu 2007 za ženske 57 let in 7 mesecev (op. cit.: 50). Število upokojenk, starih 50–54 let in 55–59 let, pa se je zaradi z zakonom določenega podaljševanja delovne dobe v obdobju 2000–2007 zmanjševalo, večalo pa v višjih starostnih razredih.
5. Strmo se dviguje delež najstarejših starih ljudi. Po napovedih naj bi se med leti 2005 in 2050 število starih nad 80 let v Sloveniji dvignilo s 3% na 10,6%. Močno bo torej naraslo število ljudi, ki praviloma potrebujejo intenzivno skrb in nego, kar je mogoče adekvatno zagotavljati le v sodelovanju z družino in državnimi institucijami.

Kljub omenjenim spremembam družina še vedno ostaja pomemben partner v neformalni mreži pomoči. Družina še vedno predstavlja osnovni okvir življenja in smrti. Za vse člane je pomembno, da so sprejeti, ljubljeni in spoštovani. Uspešna pomoč bolnim ali zdravim starim ljudem temelji na razumevanju stisk, dajanju občutka sprejetosti, pripadnosti in topli besedi. Vendar pa razširjene družine, ki so v preteklosti dajale starim ljudem takšno pomoč, danes ne obstajajo več. Družine pogosto zaradi nezdravih družinskih odnosov zavrnejo skrb za starega človeka in jo prenašajo na zdravstvene in socialne službe. Stari ljudje pa pri tem ostajajo sami, počutijo se nepotrebne, odvečne, izolirane ali zavržene. Pomoč poiščejo v institucijah kot so domovi za stare, s tipičnimi značilnostmi totalne ustanove (Goffman 1961), ki ne nadomeščajo pristnosti domačega okolja.

Socialna politika kot odgovor na demografske spremembe

Slovenija je v zadnjem desetletju sprejela nekatere dokumente kot odgovor na demografske razmere, ki smo jim priča v zadnjem desetletju tudi pri nas. Pri tem je starejši generaciji namenila kar nekaj pozornosti, manj pa problemu

zmanjševanja rodnosti. Za vzpostavljanje medgeneracijskega sožitja je ključna *Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva* (SVS) (MDDSZ 2006), ki je nastala kot nadaljevanje *Programa razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva do leta 2005* (PRVS) (MDDSZ 1997). Pomembna sta tudi *Resolucija o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2006 – 2010* (ReNPSV) (Državni zbor RS 2006) in *Nacionalni program socialnega varstva do leta 2005* (NPSV) (Državni zbor RS 2000).

Program razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva do leta 2005 in *Nacionalni program socialnega varstva do leta 2005* sta bila usmerjena v razvoj institucionalne mreže pomoči starejšim in na drugi strani v oblikovanje skupnostnih oblik pomoči, zlasti dnevnih centrov in centrov za pomoč na domu, kot koordinatorjev različnih oblik pomoči na domu. Po Poročilu o izvajanju programa razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva do leta 2005 (MDDSZ 1997), sta oba programa zagovarjala stališče, da je potrebno zagotoviti takšne pogoje, da lahko starejši ljudje čim dlje ostanejo v okolju, v katerem živijo, in da se jim poleg socialnih in zdravstvenih storitev nudijo tudi druge oblike storitev, servisov in dejavnosti, ki zagotavljajo polno in aktivno življenje. S tem sta sledila (že v 60. letih prejšnjega stoletja) sprejetim načelom socialne gerontologije, po katerih mora družba na najrazličnejše načine skrbeti za svoje stare prebivalce, tako da bi lahko čim dlje ostali v tistem okolju, kjer so živeli in delali v svojih najaktivnejših letih, ko so bili za delo najbolj sposobni. Po takratnih projekcijah bi bilo za uresničitev tega načela potrebno organizirati različne dejavnosti »zunanjih gerontoloških služb«, rešiti stanovanjska vprašanja, urediti starostne pokojnine, ustanavljati gerontološke dispanzerje, klube za starejše ljudi, aktivirati humanitarne organizacije in urediti službe zdravstvenega varstva za starejše znotraj splošnega zdravstvenega varstva. Tistim starim ljudem, ki ne morejo več živeti v individualnih gospodinjstvih, pa je potrebno omogočiti prebivanje v domovih za starejše osebe.

Programa do leta 2005 sta poudarjala pomen ustvarjanja pogojev za kakovostno življenje starejših ljudi. Ključno izhodišče obeh programov na področju zagotavljanja varstva starejših je razvoj kakovostnih storitev v domačem okolju in zagotovitev enakomerne pokritosti s pluralno mrežo izvajalcev (MDDSZ 1997).

Premik, ki ga zasledimo v programih do leta 2005, je po mnenju Flakerja in dr. (2008: 17-18), v *Nacionalnem programu socialnega varstva do leta 2005* v neoliberalni tendenci po zmanjševanju stroškov države in odgovornosti državljanov za svoj socialni položaj. Država zagotavlja le najnujnejše za preživetje, da bi se državljani čim prej vključili v zaposlitev in sami poskrbeli

za preživetje in vključitev v družbo. Naloga države je poskrbeti za stabilno financiranje, spodbudno davčno politiko in zavarovati politične pravice in civilne svoboščine državljanov. Poudarja kakovost življenja na področju zaposlitve, dohodka, stanovanja in zdravja, socialno vključevanje državljanov in preprečevanje pasivnosti prejemnikov pomoči. Pri tem pa računa, da obstajajo v družbi skupine, ki se vanjo ne morejo vključiti (mladi, stari in ljudje s posebnimi potrebami). Zanje program zastavi strategijo s ponudbo storitve pred denarno pomočjo.

Cilj *Programa razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva do leta 2005* je predlagati komplementarnejši razvoj oblik pomoči starejšim, preseči enosmeren institucionalni razvoj ter zagotoviti starejšim ustrezne oblike pomoči in varstva. Pozival je k postopni pluralizaciji storitvenega sistema, poleg javnih servisov podpiral delovanje neprofitno volonterskih organizacij, neformalnih skupin, mrež samopomoči in podobno. Posebno pozornost je usmerjal k razvoju tistih oblik formalne in neformalne pomoči, ki povečujejo sposobnost družin, da skrbijo za svoje starejše družinske člane oziroma omogočajo starejšim, da čim dlje neodvisno živijo v svojem domačem okolju (MDDSZ 1997: 2).

V tem je program nakazoval usmeritev krepitve procesa odgovorne med-generacijske solidarnosti. Oba programa, nacionalni program in program razvoja varstva starejših, sta se zaključila v letu 2005, kot njuno logično nadaljevanje pa sta sledila nova programa, in sicer *Resolucija o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2006 – 2010* in *Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva.*

Flaker in dr. (2008: 18) ugotavljajo, da se *Resolucija o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2006 – 2010* razlikuje od vsebine programa, veljavnega do leta 2005, saj je opaziti zlasti večjo natančnost pri opredeljevanju strategij, najbolj očitna pa je razlika v spremenjenem diskurzu, ki poudarja prevzemanje aktivne vloge uporabnikov pri reševanju lastnih stisk. V ospredju ni več preprečevanje pasivizacije uporabnikov socialnega varstva, kar pomeni, da država ne bo več razmišljala, na katerih segmentih življenja lahko pasivizacijo uporabnikov prepreči.

Za našo razpravo je zanimivo vprašanje, v kolikšni meri in na kakšen način sta v omenjenih dokumentih prisotna pojma medgeneracijsko sožitje in medgeneracijska solidarnost. Eden od možnih načinov ugotavljanja prisotnosti obeh pojmov je štetje sintagem *medgeneracijska solidarnost* in *medgeneracijsko sožitje* ter besed *solidarnost* in *sožitje.* Tovrstna analiza je pokazala, da se vsi štirje pojmi pogosteje pojavljajo v programih do leta 2010 (Državni zbor RS 2006; MDDSZ 2006), kot pa v obeh predhodnih dokumentih do 2005 (MDDSZ 1997; Državni zbor RS 2000). Metodološki zadržek pri

takšni obravnavi je prav gotovo v tem, da iščemo točno določeno besedo oziroma besedno zvezo, in da na ta način v analizo ne zajamemo koncepta v celoti, saj se ta lahko pojavlja v besednih zvezah brez uporabe omenjenih besed in besednih zvez (kot na primer sodelovanje med generacijami). Za hitro oceno pa je tovrsten pregled vseh štirih besedil lahko dovolj zgovoren, saj podaja primerjavo med dokumenti glede pogostosti rabe omenjenih pojmov oziroma konceptov. Rezultate štetja prikazujemo v Tabeli 1.

Tabela 1: Število pojavitev besed solidarnost/sožitje in besednih zvez medgeneracijska solidarnost/sožitje.

	Medgeneracijska solidarnost	Solidarnost	Medgeneracijsko sožitje	Sožitje	Skupaj
PRVS2005	2	3	-	-	5
NPSV2005	1	6	-	-	7
ReNPSV06-10	1	5	2	3	11
SVS	9	37	15	63	124

Če sta se besedi solidarnost in sožitje pojavili v besedni zvezi skupaj z besedo medgeneracijska, sta bili prešteti le enkrat, in sicer vedno v okviru *medgeneracijske solidarnosti/sožitja*.

Sintagma *medgeneracijska solidarnost* se v tekstu *Programa razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva do leta 2005* pojavi dvakrat, sama beseda *solidarnost* pa poleg tega še trikrat. Tri pojavitve se pojavijo v okviru predstavitve neprofitno volonterskih organizacij, zasebnikov in skupin za samopomoč, ena v uvodnem delu, kjer je solidarnost v bivalnem okolju izpostavljena kot eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na preprečitev popolne socialne oskrbe v ustanovi ter ena v okviru storitev na daljavo, ki naj spodbuja samopomoč, družinsko, medsosedsko in druge oblike medsebojne pomoči ter solidarnosti. Nekoliko več pojavitev omenjene besede in besedne zveze lahko najdemo v besedilu *Nacionalnega programa socialnega varstva do leta 2005* (Državni zbor RS 2000), kjer se sintagma *medgeneracijska solidarnost* pojavi enkrat, in sicer v uvodnem delu pri naštevanju ukrepov držav za ohranitev in nadaljnji razvoj instrumentov socialne države, med katerimi je našteta tudi skrb za medgeneracijsko solidarnost. Beseda *solidarnost* se poleg te pojavi še šestkrat. Enkrat v uvodnem delu, kjer je izpostavljeno, da socialno varstvo temelji tudi na solidarnosti, trikrat v okviru prvega cilja, ki poudarja izboljšanje kakovosti življenja (razvijanje in načelo solidarnosti), enkrat v okviru četrtega cilja, ki predvideva vzpostavitev in razvoj pluralnosti dejavnosti (tudi možnosti za razvoj solidarnosti) ter nazadnje še v okviru izhodišč za nadaljnji razvoj pluralnosti socialnega varstva (spodbujanje različnih oblik solidarnosti in samopomoči).

Za razliko od omenjenih dveh programov, se v *Resoluciji o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2006 – 2010*, poleg medgeneracijske solidarnosti in solidarnosti, pojavita še besedna zveza medgeneracijsko sožitje in beseda sožitje, ki ju v prej obravnavanih dokumentih ni moč zaslediti. Zaradi večjega števila pojavitev iskanih konceptov, če upoštevamo pojavitve vseh štirih analiziranih besed in besednih zvez, se izkaže, da jih je v novi ReNPSV nekoliko več kot v prejšnjih dveh. Seveda pa na tem mestu in glede na primerjavo med štirim pomembnimi nacionalnimi programi oziroma dokumenti, najbolj izstopa SVS, za katero lahko rečemo, da je prežeta z obravnavanimi besedami, na kar opozarja in kar napoveduje že sam naslov strategije (Solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva). Če se je v vseh treh prej analiziranih tekstih pojavljal le ali pretežno pojem (medgeneracijska) solidarnost, se v strategiji v večji meri kot (medgeneracijska) solidarnost pojavlja (medgeneracijsko) sožitje.

V tekstu resolucije se sintagma medgeneracijska solidarnost pojavi enkrat, in sicer v okviru makroekonomskih in socialnih vidikov razvoja Slovenije, kjer je poudarjeno, da medgeneracijska solidarnost postaja vse pomembnejša. Beseda solidarnost se pojavi petkrat, najprej v osnovnih izhodiščih resolucije kot eno izmed načel izvajanja socialnega varstva in potem še v prvem cilju kot promocija solidarnosti in zmanjševanje neenakosti na vseh področjih življenja in dela ter razvijanje različnih oblik dobrodelnosti z ustreznimi ukrepi. Tudi sintagma medgeneracijsko sožitje se pojavi v prvem cilju in strategiji o promociji solidarnosti, poleg tega pa se pojavi tudi pri izhodiščih za vzpostavitev mreže razvojnih in eksperimentalnih programov, in sicer v okviru medgeneracijskih in drugih skupin za samopomoč. V okviru strategije promocije solidarnosti, meril za razvoj javne službe ter mreže razvojnih in eksperimentalnih programov se trikrat pojavlja tudi beseda sožitje.

Sintagma *medgeneracijska solidarnost* se v tekstu strategije pojavi devetkrat, najpogosteje v vsebinskih izhodiščih in namenu strategije. Poudarjeno je, da razvoj, stabilnost in obstoj vsake družbe temelji na medgeneracijski solidarnosti, in da je eno izmed perečih družbenih dejstev (v Sloveniji) tudi razpadanje medgeneracijske povezanosti in nevarnost, da zakrni medgeneracijska solidarnost. Medgeneracijska solidarnost je omenjena tudi v povezavi s pokojninskim in invalidskim zavarovanjem, ki temelji na medgeneracijski solidarnosti, v zvezi s porazdelitvijo skrbi za starejše družinske člane z okrepitvijo medgeneracijske solidarnosti v družini ter v zvezi z raziskovalnim in izobraževalnim razvojem na tem področju. Sintagma *medgeneracijsko sožitje* se pojavlja predvsem v poglavju o strateških usmeritvah po posameznih področjih strategije. Na področju socialnega varstva v okviru sistematične skrbi za razvoj, zbiranje in distribucijo novih gerontoloških znanj ter znanj o medgeneracijskem sožitju, na področju družine v okviru vzgoje za

solidarno medgeneracijsko sožitje, ki jo je tradicionalno opravljala družina, na področju vzgoje in šolstva v okviru seznanjanja mlade generacije z značilnostmi staranja ter znanji za kakovostno medgeneracijsko sožitje (ustrezna obravnava v učbenikih na primer), na področju kulture in informiranja v okviru poročanja družbenih občil o staranju in medgeneracijskem sožitju. Besedi solidarnost in sožitje se pojavljata tekom celotnega teksta strategije, solidarnost predvsem v prvem delu, kjer so zapisana izhodišča in namen strategije, sožitje pa skozi celoten tekst. Obe besedi se pogosto pojavljata tudi v besedni zvezi z generacijo (solidarnost med generacijami, sožitje generacij, sožitje med generacijami, solidarno sožitje generacij), vendar smo ju kljub temu obravnavali ločeno od sintagem medgeneracijska solidarnost/sožitje.

ReNPSV je bila poleg dokumentov druge svetovne skupščine OZN o staranju v Madridu leta 2002[1], dokumentov Berlinske ministrske konference držav UNECE o staranju iz leta 2002[2], Zelene knjige Sveta: Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami (EU 2005), Strategije razvoja Slovenije in Okvira gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji, eden izmed formalnih izhodišč za sprejem *Strategije varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva.* Da je strategija aktualen in pomemben dokument s področja medgeneracijskega sožitja in solidarnosti, priča že sam njen naslov, v katerem so poudarjeni tako solidarnost, sožitje kot kakovostno staranje.

Strategija je zagotovo eden pomembnejših dokumentov, ki je nastal kot odgovor države in stroke na staranje prebivalstva in kot odgovor na evropske zahteve po skrbi za novo solidarnost med tretjo, srednjo in mlajšo generacijo. Njen namen je zagotoviti pogoje za ohranitev solidarnosti in kakovostnega medčloveškega sožitja med tretjo, srednjo in mlado generacijo ter pogoje za kakovostno staranje in oskrbo naglo rastočega deleža tretje generacije (MDDSZ 2006: 9).

V strategiji je izrecno izpostavljeno, da imajo danes mlada, srednja in stara generacija med seboj tako malo živih stikov, da pogosto druga druge niti ne poznajo, kar posledično povzroča nastanek predsodkov in stereotipov o generacijah. Včasih so bili stari ljudje za ostale generacije glavni vir znanja in informacij, danes pa tretja generacija težko sledi naglemu tehničnemu razvoju. V strategiji je še posebej izpostavljeno pomanjkanje kakovostnega osebnega razvoja in medčloveškega sožitja v družbi, ki vpliva na kakovostno staranje in solidarno sožitje med generacijami. Stari in nemočni ljudje so v današnji družbi marginalizirani, zato tudi sami pogosto ne sprejemajo lastne

[1] Mednarodni načrt ukrepov v zvezi s staranjem in Politična deklaracija.
[2] Poročilo, Deklaracija in Regionalna strategija za uresničevanje madridskih dokumentov.

starosti. Medgeneracijsko prostovoljstvo je eno od možnih sredstev za krepitev medgeneracijske povezanosti in solidarnosti.

Uresničevanje socialne politike medgeneracijskega sožitja

V Tabeli 2 prikazujemo pregled realizacije zastavljenih nalog po posameznih področjih strategije, kot ga je za Vlado RS obravnaval in sprejel Svet za solidarno sožitje generacij in kakovostno staranje prebivalstva v Sloveniji[3]. Kot je razvidno iz podatkov, prikazanih v tabeli, lahko brez zadržkov ugotovimo, da se izvajanje strategije glede na zastavljene cilje realizira prepočasi. Izteka se namreč zadnje leto izvajanja te strategije, v celoti realizirana pa je le četrtina zastavljenih nalog. Tudi svet ocenjuje, da se cilji strategije prepočasi realizirajo, in da se usmeritve strategije po posameznih resorjih vedno ne upoštevajo ali vsaj ne v predvidenem obsegu.

Tabela 2: Realizacija nalog Strategije varstva starejših do 2010.

	Realizacija nalog			
	da	ne	delno	skupaj
Delo in zaposlovanje			1	1
Sistem pokojninskega in invalidskega zavarovanja	2	1	1	4
Dolgotrajna oskrba			3[4]	3
Socialno varstvo[5]	1		5	6
Družina	3	1	3	7
Zdravstveno varstvo			3[6]	3
Vzgoja in šolstvo			3	3
Kultura in informiranje	1		6	7
Znanost in raziskovanje		1	9	10
Stanovanjska politika in prostorsko planiranje	1			1
Promet	1		4	5
Osebna in druga varnost starih ljudi	5			5
Skupaj	14	3	38	55
Skupaj (%)	25 %	5 %	70 %	100 %

Verjetno je razlog za prepočasno realizacijo strategije tudi v tem, da je bila zasnovana kot precej splošen dokument, ki opisuje, kako je potrebno na izzive dolgožive družbe reagirati celostno in v sodelovanju z vsemi vladnimi resorji.

[3] Vlada RS je 23. 08. 2007 sprejela sklep o imenovanju članov v svet. Člani so predstavniki vseh vladnih resorjev, ki so nosilci strategije, predstavniki izvajalcev storitev in programov za starejše, predstavniki znanstveno raziskovalnega področja in predstavniki civilne družbe.

[4] Pri enem cilju je realizacija zabeležena kot *postopno povečevanje*, uvrščen je v delno realizacijo.

[5] Trije cilji niso opredeljeni z realizacijo.

[6] Zabeleženo kot *v izvajanju.*

Zamisel pripravljavcev strategije je bila, da se na okvirni in načelni ravni usklajeni cilji konkretneje operacionalizirajo na nivoju posameznega resorja, ter da se hkrati zagotovi spremljanje uresničevanja sprejetih ciljev, tako znotraj posameznega resorja kakor tudi na ravni posebnega organa, Sveta za solidarno sožitje generacij in kakovostno staranje prebivalstva v Sloveniji (Dominkuš 2009: 9). Rezultati uresničevanja strategije kažejo, da dejavnosti na posameznih ministrstvih potekajo zelo različno, in da bo do izteka strategije potrebno te dejavnosti pospešiti. Problem glede implementacije strategije, ki ga izpostavlja Dominkuš (op. cit.: 10), je tudi v pomanjkanju mehanizmov za izvajanje strategije na lokalni ravni, neizdelanih indikatorjih ugotavljanja napredka in izboljševanja skrbi za stare ljudi, dviga kakovosti njihovega življenja in zagotavljanja boljšega družbenega vključevanja. Z vidika realizacije osrednjega koncepta strategije, to je zagotavljanja medgeneracijskega sožitja, pa je vsekakor premalo aktivnosti namenjenih zagotavljanju prav medsebojnemu sožitju generacij.

Kot je zapisano v Strategiji varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva (MDDSZ 2006), so države in stroke pred izzivom, da naglo razvijejo in razširijo nove modele pomoči družini s starim človekom, nove, človeku prijazne programe oskrbe starih ljudi in druge podporne socialne mreže za kakovostne staranje in sožitje generacij v lokalni skupnosti. Pri oskrbi in negi starih ljudi je potrebno najti ravnotežje med družino, novimi socialnimi programi za stare ljudi ter nastanitvijo v ustanovi. V okviru Evropske unije se naglo uveljavljajo taki programi za oskrbo starih ljudi, ki so vezni člen med družino in institucionalnim varstvom, med njimi tudi razvijanje socialne oskrbe in nege na domu, pogosto poimenovane dolgotrajna oskrba. Pri nas je še vedno v pripravi Zakon o dolgotrajni oskrbi in zavarovanju za dolgotrajno oskrbo. Dolgotrajna oskrba se je pojavila kot nova potreba, ki je posledica širših družbenih razmer – spremenjenih demografskih razmerij, oblik pomoči, drugačne kulture neformalne pomoči in napredka medicine – pa tudi spremenjenih oblik in vzorcev zagotavljanja pomoči. Uvajanje dolgotrajne oskrbe narekuje usklajeno zagotavljanje zdravstvenih in socialnih storitev, polje medsebojnega sodelovanja, dialoga in usklajenega delovanja različnih strok. Torej ključnih dejavnikov, ki smo jih navajali v kontekstu zagotavljanja medgeneracijskega sožitja.

Z vzpostavljanjem novih mehanizmov socialne varnosti in novih organizacijskih struktur in novih načinov zagotavljanja storitev pomoči in podpore, stojimo pred izzivom, kako na različnih ravneh vzpostaviti nove odgovore, ki bodo presegali stare delitve, paradokse in tudi krivice posameznikom in skupinam, kakor tudi ustvariti posebno polje dolgotrajne oskrbe, ki bo integrirano, kjer ne bo več večinoma nesmiselne delitve na

zdravstvene in socialne storitve, kar bo omogočalo sinergije različnih strok v skupne strategije pomoči in solidarnosti.

Literatura

1. Dominkuš, D. (2009): Uresničevanje strategije varstva starejših do leta 2009. *Kakovostna starost*, 12 (1): 7–11.
2. Državni zbor Republike Slovenije (2000): *Nacionalni program socialnega varstva do leta 2005.* Ur. l., št. 31-1442/2000. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/content?id=24745 (21. 5. 2009).
3. Državni zbor Republike Slovenije (2006): *Resolucija o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2006-2010* (ReNPSV06-10). Ur. l. RS 39/2006. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200639&stevilka=1683 (21. 5. 2009).
4. Flaker V., in dr. (2008): *Dolgotrajna oskrba. Očrt potreb in odgovorov nanje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
5. Goffman, E. (1961): *Asylums*. New York: Doubleday & Co.
6. EU (2005): »*Green Paper Confronting demographic change: a new solidarity between generations*«(Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami). Dostopno prek: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/mar/comm2005-94_en.pdf (8.5.2009).
7. Informacija Vladi RS o izvajanju Strategije varstva starejših 2006 – 2010 in sprejem Akcijskega načrta nalog pristojnih ministrstev do izteka Strategije varstva starejših, do leta 2010. Dostopno prek: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/sklepi/seje_vlade/20_seja/20sv26.pdf (18.4.2009).
8. Jakoš, A. (2007): Demografska slika Slovenije – včeraj, danes, jutri. *Kakovostna starost*, 10 (3): 44 – 56.
9. Ramovš, J. (2009): Gerontološko izrazje: Medgeneracijsko sožitje. *Kakovostna starost*, 12 (1): 104–105.
10. MDDSZ - Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (1997): *Poročilo o izvajanju programa razvoja varstva starejših oseb na področju socialnega varstva do leta 2005*. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/porocilo_starejsi.pdf (8.5.2009).
11. MDDSZ - Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2006): *Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostna staranje prebivalstva.* Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/strategija_varstva_starejsih_splet_041006.pdf (9. 5. 2009).

12. Vertot, N. (2008): *Prebivalstvo Slovenije se stara - potrebno je medgeneracijsko sožitje*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

Sonja Kump

Krepitev skupnosti s pomočjo medgeneracijskih programov učenja

POVZETEK

Članek se najprej osredotoča na teoretična izhodišča, ki medgeneracijsko učenje povezujejo s koncepti kot so skupnosti za vse starosti, socialno učenje in učenje v skupnosti. Avtorica predstavi ugotovitve raziskav, ki poudarjajo pozitivne učinke medgeneracijskih programov na življenje mladih in starih ljudi, kot tudi različne dragocene prispevke v oblikovanju skupnostnega življenja. Koristi medgeneracijskih programov se razvrščajo od razvijanja spretnosti (npr. izboljšanje bralnih navad), preko relacijskih vidikov (manj osamljenosti in izolacije) do skupnostne koristi (povečan občutek odgovornosti do skupnosti in civilne družbe). V nadaljevanju predstavi tri prevladujoče modele medgeneracijskega učenja v skupnosti, ki prevladujejo v državah z daljšo tradicijo programov medgeneracijskega učenja. Posebej opiše stanje na področju medgeneracijskega učenja v Sloveniji. V zaključku poda nekaj razmislekov za uspešno implementacijo programov medgeneracijskega učenja in za nadaljnje delo strokovnjakov, politikov in praktikov, ki naj bi v Sloveniji pripomogli k razširjanju medgeneracijskega učenja.

KLJUČNE BESEDE: socialno učenje, skupnosti za vse starosti, mladi, starejši

ABSTRACT

The article first focuses on the theoretical discussions that link intergenerational learning with concepts such as communities for all ages, social learning, and community learning. The author exposes some research' results that emphasised the positive effect of intergenerational programmes on the lives of young and old people, as well a valuable contribution to the construction of community life in different senses. Benefits of intergenerational programmes range from developing skills (such as improved reading habits) to relational aspects (less loneliness and isolation), to community benefits (enhanced sense of civic and community responsibility). In the continuation she presents three prevailing community models of intergenerational learning programmes in the countries with longer tradition of intergenerational learning programmes. She also describes the state of intergenerational learning in Slovenia. At the end she offers a few thoughts to ponder over in order to successfully implement intergenerational learning programmes and for experts, politicians and practitioners - who should aid the spread of intergenerational learning in Slovenia – to consider.

KEY WORDS: social learning, community for all ages, youth, the elderly

Uvod

Idejo o nujnosti okrepitve medgeneracijskih vezi in zmanjševanju starostne segregacije zasledimo v različnih mednarodnih dokumentih (Evropska komisija 2005; United Nations 2002, 2007). Glavni razlog teh opozoril predstavljajo sodobni demografski trendi, ki spreminjajo razmerja med generacijami in posledično vplivajo na različna področja družbenega, gospodarskega, kulturnega in političnega življenja. Izhodišče mednarodnih dokumentov je *družba za vse starosti*, kjer je poudarek na pomenu krepitve medgeneracijske solidarnosti s spodbujanjem »vzajemne, plodne izmenjave med generacijami, ki je osredotočena na starejše ljudi kot pomembne družbene vire« (United Nations 2007: 2). Čeprav je vizijo o družbi, ki vključuje vse starosti, sprejelo veliko držav, ni veliko informacij o tem, kako so v posameznih državah pripravljeni na implementacijo tega koncepta na lokalni ravni. Gibanje v smeri družbe za vse starosti predpostavlja politike in prakse, ki naj bi krepile tako individualni vseživljenjski razvoj kot tudi razvoj družin, sosesk, skupnosti in institucij. V zadnjih 20. letih se je v mnogih državah povečalo število različnih medgeneracijskih programov, toda kljub temu strokovnjaki opozarjajo, da zgolj sami medgeneracijski programi ne morejo spreminjati norm, stališč, institucij in praks, ki so potrebne, da bi se približali viziji *družbe za vse starosti*. Po mnenju Nancy Henkin (2007: 148) naj bi se za doseganje takšnega cilja skupnosti obvezale, da bodo skrbele za vse starostne skupine in spodbujale vrednote medsebojne odvisnosti in vzajemnosti. Blaginjo vseh generacij v skupnosti se lahko gradi le s koordiniranimi prizadevanji vseh sektorjev: socialnega, ekonomskega in kulturnega. Danes je glavna težava ravno fragmentirana obravnava posebnih interesov in posameznih ciljnih skupin, namesto celostne obravnave prebivalcev določene skupnosti v vseh življenjskih obdobjih.

V prizadevanju, da bi koncept *družbe za vse starosti* postal uresničljiv na konkretni, lokalni ravni, je leta 2002 Center za medgeneracijsko učenje pri Univerzi Temple razvil model za izgradnjo skupnosti, ki bi namerno spodbujala blaginjo otrok, mladine, odraslih in starejših odraslih ter pospeševala medsebojno odvisnost in delovanje različnih starostnih skupin. Koncept *skupnosti za vse starosti* predstavlja namerno omrežje socialnih odnosov, formalnih in neformalnih dejavnosti in storitev, ki naj bi podpirale blaginjo ljudi v vseh fazah njihovega življenja (Communities for All Ages). Oblikovanje takšnih skupnosti pa naj bi temeljilo na prepričanju, da staranje prebivalstva odpira priložnosti za veliko število ljudi, ki sicer razmišljajo in delujejo različno, vendar s skupnim ciljem za večjo dobrobit skupnosti in njenih človeških in naravnih virov. Ker model *skupnosti za vse starosti* predpostavlja spreminjanje načina mišljenja in delovanja posameznikov in

organizacij v njihovih soseskah in skupnostih, je izhodišče za uspešno implementacijo v skupnostnem izobraževanju in medgeneracijskem učenju.

Spreminjanje paradigme medgeneracijskega učenja

Medgeneracijsko učenje v družinah je stoletja predstavljalo priložnostno prenašanje znanja, veščin, kompetenc, norm in vrednot med generacijami. Za takšno učenje je značilno, da stari starši delijo svojo modrost in izkušnje z mlajšimi člani družine, ki jih spoštujejo zaradi njihovega ohranjanja vrednot, kulture in edinstvenosti družine (Hoff 2007). Namen medgeneracijske izmenjave v družini je tudi v njenem ohranjanju vezi s preteklostjo, ki se prenaša na nove generacije. V sodobnih družbah se medgeneracijsko učenje ne odvija samo znotraj družin, ampak pogosto tudi v širšem socialnem okolju. V tej zvezi posamezni avtorji (npr. Newman in Hatton-Yeo 2008) opozarjajo na pojav nove, nedružinske paradigme medgeneracijskega učenja, ki je posledica demografskih, socialnih in ekonomskih sprememb. Delež starejšega prebivalstva nenehno narašča, kar je posledica podaljševanja življenjske dobe. Spreminja pa se tudi struktura družin; vse več je družin z dvema zaposlenima staršema, narašča število enostarševskih družin, hkrati pa je vse manj razširjenih družin, ko v istem gospodinjstvu ali v bližnji soseski živi skupaj več generacij. Prostorska ločenost nuklearne (starši in otroci) od razširjene družine (stari starši) vpliva na krčenje priložnosti za ustaljeno medgeneracijsko učenje in podporo. Zaradi takšne ločenosti postajajo mladi in starejši ranljivi. Vse več mladih ima redke stike s starejšimi člani njihovih družin, ki bi jim lahko s svojimi izkušnjami in modrostjo nudili oporo pri njihovem odraščanju in učenju ter brezpogojno ljubezen in razumevanje. Zaradi omejenih stikov z mlajšimi družinskimi člani so tudi stari starši prikrajšani za neposredno seznanjanje s sodobnimi družbenimi dogajanji ali novimi tehnologijami, za vitalnost in pripadnost, kar bi jim lahko nudili mlajši, če bi živeli prostorsko bližje. Obe skupini izgubljata zanesljivo podporo, ki jo lahko nudijo družinski člani iz nasprotnega konca življenjskega kontinuuma. Raziskovalci in praktiki, ki proučujejo področja družine, odraščanja, staranja in izobraževanja ugotavljajo, da je potrebno ustvariti priložnosti za medgeneracijsko učenje, ki bi združevale nebiološko povezane otroke, mladino in starejše odrasle.

Newman in Hatton-Yeo (2008) medgeneracijske programe učenja opredelita kot načrtovane dejavnosti, ki namerno povežejo različne generacije, da izmenjujejo svoje izkušnje, ki prinašajo obojestransko korist. Podobno definicijo lahko zasledimo v opredelitvi Centra za medgeneracijsko prakso fundacije Beth Johnson (Intergenerational Directory 2008), ki v medgeneracijsko učenje vključuje izmenjavo informacij, razmišljanj, občutenj

in izkušenj med dvema generacijama, kar obogati vse vključene. Cilj medgeneracijskega učenja pa je povezati ljudi v namenske, vzajemno koristne dejavnosti, ki spodbujajo večje razumevanje in spoštovanje med generacijami in lahko prispeva tudi k izgrajevanju bolj kohezivnih skupnosti. V uspešnih medgeneracijskih programih se krepi samopodoba obeh generacij ter medsebojna zavest in razumevanje mlajše in starejše generacije (Hatton-Yeo 2007). V takšnih programih, kjer sta vključeni vsaj dve sosedsko in družinsko nepovezani generaciji, imajo medsebojne koristi vsi udeleženci; mlajši in starejši udeleženci se uvajajo v nove družbene vloge, razvijajo se medgeneracijski odnosi.

Vloga medgeneracijskega učenja v skupnosti

Medgeneracijsko učenje se običajno tesno povezuje z učenjem v prostorih, kjer ljudje živijo. V primeru skupnostnega učenja je razumevanje skupnosti najbližje Loughranovemu (2003: 89), ki skupnost vidi kot socialno enoto, opredeljeno z fizičnimi in socialnimi mejami. Te meje so v nekaterih skupnostih toge, v drugih pa bolj fluidne in odprte. Za nekatere ljudi in skupine so skupnosti lahko inkluzivne, za druge izključujoče. Duša Findeisen (1996: 29) meni, da skupnost opredeljujejo skupne potrebe in skupni interesi njenih članov, ki jih medsebojno povezujejo. Takšni interesi so npr.: skupna tradicija, kulturna dediščina, skupna identiteta, pripadnost in zvestoba kraju, socialne vezi v soseski ali kraju, solidarnostna pomoč, prizadevanje za skupno politično moč, skupno delovanje za spremembe itd.

V povezavi s skupnostnim učenjem Tett (2002) razlikuje med tremi pojmi, povezanimi s skupnostjo, tj.: prostor, interes in funkcija. Najbolj pogosto razumevanje skupnosti je povezano z geografsko opredelitvijo. Skupnost, ki je opredeljena z interesom, se nanaša na ljudi, ki imajo skupne cilje ali interese. Ti interesi so lahko povezani s članstvom v določeni organizaciji (npr. v prostovoljski organizaciji). Pogosto prihaja do prekrivanja skupnosti interesa s skupnostjo prostora. Interes v skupnosti vključuje tudi interes v socialnih omrežjih; pri tem gre predvsem za naravo in kakovost omrežij posameznikov in kakšen je vpliv teh omrežij na udeležbo v učenju in rezultate učenja. Tretji tip skupnosti, ki ga Tett povezuje s funkcijo, se nanaša na prakso skupnostnega izobraževanja; na profesionalne skupine in predstavnike skupnosti, ki se vključujejo v skupnostno učenje (npr. v skupnostnih šolah postanejo aktivni udeleženci tako starši in otroci, kot tudi različni strokovnjaki, npr. učitelji, socialni in zdravstveni delavci itd).

Izhodišče teoretičnih razprav o učenju v skupnosti običajno predstavlja delo Etienne Wenger (1998) o socialni naravi učenja, ki trdi, da je narava učnega

procesa določena z odnosi v družbenem polju. Za učenje so bistvenega pomena dialog, možnost spraševanja, sprotnega preverjanja smisla ter lastnih domnev v skupini, tj. skupinsko sodelovanje v socialnem procesu konstrukcije znanja (Illeris 2004: 125). Socialno učenje v skupnosti se razvije takrat, ko si ljudje želijo nadzorovati dogodke v svojem vsakdanjem življenju in zato te dogodke poglobljeno spoznavajo skozi učne procese. Ljudje se učijo postati aktivni člani skupnosti, *učijo se biti* v smislu ustvarjanja skupne družbene identitete. Značilna poteza te oblike učenja je prostovoljna udeležba, delitev vlog učenja in poučevanja med vsemi člani in spreminjanje skupnosti in posameznikov, kar je posledica kolektivnega namena in delovanja. Učenje v skupnosti lahko razumemo tudi kot učenje z drugimi in od drugih. Te skupnosti postajajo prostori kolektivne zakladnice idej, ki se vzdržujejo z razvojem »kapitala modrosti« (Gaudiani 1998: 59). Ljudje se povežejo, da bi s pomočjo poglobljenega proučevanja lokalnih situacij ustvarili novo lokalno vednost in to, kar so se naučili, tudi prenesli v prakso. Takšna izkušnja učenja v skupnosti ustvarja kolektivno vednost, katere lastniki so vsi člani (Stein in Imel 2002).

Jane Thompson (2002: 10) navaja naslednje namene skupnostnega izobraževanja:

- da bi prišlo do kakovostne spremembe v življenju ljudi, združuje nova znanja in spretnosti s tistim, kar ljudje že vedo iz lastne izkušnje;
- zagotavlja povezovanje »problemov«, »idej« in »razumevanja« s »praktičnim delovanjem«;
- lahko gradi mostove med ljudmi v razdeljenih skupnostih in pomaga okrepiti pogosto okrnjeno solidarnost;
- premaga odtujenost in osamljenost, še zlasti, če je osredotočeno na skupinsko delo in kolektivne dejavnosti;
- pomaga pri izgrajevanju posameznikovega samospoštovanja in spodbuja večje razumevanje stališč in mnenj drugih ljudi.

Glavna osredotočenost skupnostnega učenja je izobraževanje znotraj in za skupnost. Skupnostno izobraževanje na splošno briše meje med tradicionalnimi mejami, kot so npr. tiste med formalnimi izobraževalnimi institucijami in neformalnimi oblikami izobraževanja v prostovoljskih društvih, študijskih krožkih itd. Tako se lahko učenje v skupnosti odvija na različnih lokacijah in v različnih oblikah tako formalnega kot neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. Dejavnosti skupnostnega izobraževanja obsegajo različne vrste izobraževalnih praks in namenov, ki izhajajo iz različnih tradicij, vključno z izobraževanjem odraslih, izobraževanjem za demokracijo, mladinskim delom in sodelovanjem v skupnosti (English 2005: 131). Najbolj pomembna značilnost učenja v

skupnosti je močna skupinska identiteta, aktivna udeležba in delovanje za skupno dobro.

Crowther glede odgovornosti in organizacije skupnostnega učenja opozarja na razliko med »skupnostjo kot politiko« in »skupnostjo kot preudarnostjo« (Crowther 2004: 133). Za prvo je značilen pristop »od zgoraj navzdol«, v katerem so pričakovani nameni in cilji učenja opredeljeni izven skupnosti. Tu gre bolj za koncentracijo kot pa za razpršitev moči. Za »skupnost kot preudarnost« je značilna večja avtonomija same skupnosti in alternativne zamisli, ki so pogosto nasprotne javnim politikam, saj vključujejo resnična prizadevanja za spremembo kakovosti življenja v lokalni skupnosti.

Hkrati pa je pri obravnavi skupnostnega učenja potrebno opozoriti tudi na tveganje, da bo javna politika zmanjšala odgovornost širše družbe oz. države za to vrsto učenja (Thompson 2001: 11). V tej zvezi obstaja namreč nevarnost, da se krivdo za socialno izključenost in revščino prenese na ravnodušne, zavestno nesodelujoče posameznike, kot pa na širše strukturne in družbene trende in vplive.

Učinki medgeneracijskih programov učenja

Rezultati raziskav so pokazali, da se starejši z veseljem udeležujejo učenja v starostno mešanih skupinah, saj radi delijo svoje izkušnje z mladimi in se učijo od njih (Jarvis 2001). V medgeneracijskih projektih lahko starejši postanejo pomembna podpora ostalim, spodbujajo druge pri učenju, osebnostnem razvoju in v aktivnem družbenem delovanju (Midwinter 1997). Takšni projekti so priložnost za socialno povezovanje, pridobivanje samozavesti ter občutka lastne vrednosti. Z razvojem medgeneracijskega učenja se večajo tudi priložnosti za prostovoljno delo starejših, s tem pa tudi njihove možnosti za aktivno vključevanje v lokalno skupnost. Fried in dr. (2000) so v svoji raziskavi ugotovili, da so se pri starejših udeležencih medgeneracijskih programov opazno zmanjšali simptomi depresije, skrčili so vsakdanji čas gledanja televizije, hkrati pa se je povečala njihova mobilnost in spretnost za reševanje problemov. Zanimivo pa je, da raziskovalci niso zaznali sprememb v občutkih sreče. Analiza rezultatov raziskave, ki so jo izvedli Zeldin in dr. (2000) je pokazala, da starejši spremenijo svoj odnos in mnenje o mladih le v dolgotrajnejših medgeneracijskih programih, ki imajo jasni cilj vzajemnega delovanja. Goff (2004) je ugotovil, da so mlajši udeleženci medgeneracijskega učenja razvili sposobnost empatije, ustvarjalnost, iniciativnost in odprtost. Poleg tega so pridobili večji občutek socialne odgovornosti in so bolje razumeli vrednost vseživljenjskega učenja.

MacCallum in dr. (2006) so analizirali učinke 120 medgeneracijskih programov in tudi ti rezultati analize so pokazali različne prednosti in koristi medgeneracijske izmenjave tako za posameznike kot za skupnost. Starejši udeleženci programov so poročali o boljšem razpoloženju in večji vitalnosti, priložnostih za učenje, povečanih sposobnostih za obvladovanje bolezni, povečanem občutku lastne vrednosti, izhodu iz osamljenosti, ponovni vključitvi v življenje v skupnosti, izboljšanju spomina in kognitivnih spretnosti, prijateljstvu z mlajšimi osebami, odkrivanju različnosti, prenašanju tradicije in kulture, povečanju motivacije, razvijanju socialnih veščin ter o uporabi novih tehnologij. Poleg tega so starejši odrasli zaznali spoštovanje in priznavanje njihovih prispevkov v skupnosti ter upoštevanje njihovih preteklih izkušenj in dosežkov.

Pri otrocih in mladostnikih so se učinki medgeneracijskih programov odražali kot povečan občutek lastne vrednosti in samospoštovanja, manj osamljenosti in izolacije, zagotovljena pomoč starejših ob različnem času, povečan občutek družbene odgovornosti, bolj pozitivno dojemanje starejših oseb in spoznanje o njihovi heterogenosti, nove praktične veščine, boljši šolski uspeh in boljše bralne sposobnosti, več optimizma, pridobitev moči za soočanje s problemi, večje upoštevanje dosežkov odraslih, vključitev v alternativne prostočasne dejavnosti pri soočanju s problemi kot so zloraba drog, nasilje in nesocialno vedenje.

Raziskovalci so proučevali tudi vpliv medgeneracijskih programov na pogoje življenja v skupnosti in ugotovili učinke na različne vidike skupnostnega življenja, kot npr. prevzemanje odgovornosti članov skupnosti iz različnih generacij, zmanjševanje stereotipov, obnavljanje stikov med sosedi in sorodniki, spodbujanje socialne kohezije in vzpostavljanje bolj inkluzivne družbe, zmanjševanje pritiskov na starše, oblikovanje socialnih omrežij in krepitev vezi v skupnosti, oblikovanje, vzdrževanje in revitalizacija javne infrastrukture v skupnosti, razvijanje prostovoljnega dela, skrb za okolje, ustvarjanje ljudske umetnosti in kulture, rekonstrukcija socialnega dela in izboljšanje ponudbe storitvenih servisov, ohranjanje lokalne zgodovine itd.

Modeli medgeneracijskega učenja v skupnosti

Prvi bolj sistematični in formalno zasnovani medgeneracijski programi učenja, ki so se pojavili v poznih sedemdesetih letih 20. stoletja, so bili sestavni del modelov socialnega načrtovanja (Hanks in Icenogle 2001). Osnovni namen teh programov, ki so vključevali nebiološko povezane stare in mlade ljudi, je bil spodbujati socialno rast, učenje in emocionalno stabilnost, kar je pogosto značilnost odnosov med starejšimi in mlajšimi

družinskimi člani.

Modeli medgeneracijskega učenja se razlikujejo glede na različne tradicije in kulturne, gospodarske, družbene ter politične razmere v posameznih državah. Strokovnjaki odsvetujejo nepremišljeno prenašanje tujih modelov, kajti v vsakem primeru je potrebno izhajati iz lokalnih potreb in okoliščin (Hatton-Yeo in Ohsako 1999). V državah (zlasti v ZDA, Veliki Britaniji, Nemčiji, Španiji, na Nizozemskem in v skandinavskih državah), ki imajo najdaljšo tradicijo medgeneracijskih programov učenja, prevladujejo tri modeli.

Prevladujoči model vključuje programe v šolah, kjer starejši odrasli delujejo v vlogah mentorjev, svetovalcev ali prijateljev otrok in mladostnikov. Tako npr. starejši pomagajo mladim pri izbiri poklica in prijavah za službo, izboljšanju šolskega uspeha, krepitvi socialnih veščin, prepoznavanju in uporabi lastnih prednosti. Vendar pa imajo od tega projekta koristi tudi starejši, saj ostanejo v stikih z mlajšimi generacijami ter spoznavajo njihov pogled na svet. Na ta način lahko premagajo medsebojne predsodke in zadržke.

Drugi model vključuje programe, kjer mladi nudijo pomoč (npr. z obiski in pogovori v domovih za starejše) in seznanjajo starejše odrasle z novimi spoznanji na področju družbenih, kulturnih in tehnoloških sprememb. Najbolj splošen primer tega, kaj lahko mlajši učijo starejše, je uporaba e-maila in interneta.

Tretji model medgeneracijskih programov v skupnosti predstavljajo vzajemne učne aktivnosti mladih in starejših, kot so npr. diskusijski krožki o izboljšanju kakovosti življenja v skupnosti, skupno učenje tujih jezikov, proučevanje družinskih rodovnikov ali zgodovine kraja, borze znanja itd ... Večina teh programov ima neposredno korist za skupnostno življenje (ko npr. starejši in mlajši sodelujejo v skupnostnih projektih, kot je skrb za brezdomce, urejanje igrišč, sodelovanje v amaterskih gledališčih, skupne športne dejavnosti itd.).

Medgeneracijsko učenje v Sloveniji

Pri nas medgeneracijsko učenje zaenkrat še nima takšnih razsežnosti kot v prej omenjenih državah. Kljub temu imamo nekaj organizacij, ki razvijajo medgeneracijske programe za sodelovanje med generacijami in krepitev socialnih omrežij starejših ljudi. Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost s pomočjo medgeneracijskih skupin omogoča starejšim, da zadovoljujejo nematerialne socialne potrebe, srednji generaciji, da se pripravlja na lastno kakovostno starost, mladim pa, da odkrivajo modrost življenja pri starejših (Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost).

Na Inštitutu Antona Trstenjaka z različnimi programi izobraževanja prostovoljcev razvijajo socialno mrežo medgeneracijskih programov za kakovostno starost (Inštitut Antona Trstenjaka). Toda poglobljenih raziskav o medgeneracijskem učenju v Sloveniji zaenkrat še nimamo. Zanimivi pa so nekateri rezultati raziskave *Socialna integracija starostnikov v Sloveniji*[1], v okviru katere so starejše odrasle med drugim vprašali ali svoje znanje in izkušnje prenašajo na mlajše ter ali se tudi sami učijo od mlajših. Intervjuvanci so navajali, da medgeneracijsko učenje skoraj izključno poteka le v okviru družine. Kakršne koli sledi o organiziranem medgeneracijskem učenju v okviru skupnosti v tej raziskavi nismo zasledili.

Premike glede namenov uvajanja medgeneracijskega učenja v socialni politiki Slovenije lahko razberemo v Strategiji varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva (2006). Omenjena Strategija izhaja iz smernic Zelene knjige Evropske komisije (2005) »Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami«, ki članice opozarja na nujnost po ustvarjanju političnih in drugih pogojev za novo solidarnost med generacijami. Avtorji strategije med ostalim načrtujejo rekonceptualizacijo razumevanja medgeneracijskih odnosov ter vloge različnih generacij na področju vzgoje in izobraževanja. Tako naj bi se mlade generacije seznanjale z značilnostmi staranja, starajoče se družbe ter z znanji za kvalitetno medgeneracijsko sožitje. To vključuje tudi razvoj socialnih veščin (npr. prostovoljno delo) in usposabljanje mlade generacije za medgeneracijsko komunikacijo. Za doseganje teh ciljev pa naj bi zagotovili ustrezno obravnavo medgeneracijskega sožitja v učbenikih in drugih učnih gradivih, vključevanje starejših v delo šole, usposabljanje učiteljev ter vzpostavljanje medgeneracijskih centrov za spodbujanje in razvoj e-vsebin ter usposabljanje za življenje v informacijski družbi.

V vsebinsko pripravo in izvajanje programov medgeneracijskega učenja bi bilo v prihodnosti potrebno v različnih slovenskih krajih poleg šol pritegniti univerze, univerze za tretje življenjsko obdobje, društva upokojencev, Zvezo prijateljev mladine ter različne nevladne organizacije in društva. Izvajalce programov medgeneracijskega učenja pa bi bilo glede na tuje izkušnje potrebno usposobiti za uspešno načrtovanje teh programov, kar vključuje oceno potreb, oblikovanje namenov in ciljev, novačenje udeležencev, osebja in potencialnih partnerjev, usposabljanje strokovnjakov in udeležencev pred vključitvijo v program, iskanje potencialnih financerjev, opredelitev nalog in dejavnosti udeležencev, pripravo finančnega načrta, vodenje in implementacijo ter evalvacijo programov.

---

[1] Projekt Socialna integracija starostnikov v Sloveniji (TRP 2004-2007, šifra projekta JP-6123-0582-05) je v celoti financirala ARRS.

Zaključek

Načrtovalci modelov blaginje, zaradi demografskih trendov sodobnih družb, opozarjajo na potrebo po ponovnem premisleku o našem razumevanju staranja in starih ljudi. V času, ko se upokojuje »baby boom« generacija, je potrebno spoznanje, da lahko stari ljudje postanejo pomembni viri učenja in bogastva njihovih skupnosti. To je tudi razlog, da bi morali načrtovalci javnih politik zagotoviti okvire, znotraj katerih bi promovirali aktivno staranje vseh starejših državljanov. V času, ko se podaljšuje delovna doba, lahko starejši delavci prevzamejo aktivno vlogo pri nudenju podpore mlajšim sodelavcem, s tem pa prispevajo tudi k razvoju uspešnega in vzdržljivega gospodarstva. V času, ko nenehno narašča pomen izobraževanja za konkurenčnost gospodarstva in hkrati zaskrbljenost glede deleža osipnikov med mladimi ljudmi, lahko starejši igrajo pomembno vlogo kot mentorji in svetovalci mladim pri njihovem doseganju boljših učnih rezultatov in oblikovanju pozitivne samopodobe; s tem pa predstavljajo tudi pomembne dodatne vire v izobraževalnih sistemih. V družbi, ki se nenehno spreminja zaradi novih tehnologij in povečane mobilnosti ljudi, je izredno pomembno, da imajo ljudje možnost svojo prihodnost zasnovati na razumevanju preteklosti. To pa vključuje kulturo kot pomemben del naše identitete. Pri tem bi bilo potrebno okrepiti vlogo starejših kot pomembnih prenašalcev kulture na mlajše generacije. Ker postajajo lokalne skupnosti vse bolj raznolike glede sestave prebivalstva, lahko starejši v medgeneracijskem učenju spodbujajo medkulturno razumevanje.

Raziskave potrjujejo, da starejši pomembno prispevajo k okrepljeni socialni koheziji v skupnosti in sodelujejo v razvoju skupnosti, kjer se visoko ceni civilni angažma, prostovoljstvo, solidarnost in sodelovanje vseh posameznikov. Starejši s svojo prisotnostjo v skupnostih in bivanjskih soseskah igrajo pomembno vlogo kot izobraževalci in svetovalci pri krepitvi samozavesti in samopodobe ter pri pridobivanju moči mladih v družbi. Izvedenci poudarjajo, da je za uvajanje uspešnih programov medgeneracijskega učenja v skupnosti potrebno partnerstvo med vlado, pristojnimi ministrstvi, lokalnimi oblastmi, nevladnimi organizacijami, delodajalci, sindikati, raziskovalnimi instituti, mediji, centri učenja v skupnosti in promotorji ter specialisti za medgeneracijsko učenje (Newman in Hatton-Yeo 2008). Za uresničevanje teh programov je potrebna pripravljenost družbe in vsestranska politična podpora, identifikacija potreb v skupnosti in podpora lokalnih oblasti pri izvedbi programov, primerna zaloga socialnega in človeškega kapitala ter ustrezni ekonomski viri.

Literatura

1. Crowther, J. (2004): »In and against« lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, (2): 125–136.
2. English, L. M. (2005): *International Encyclopedia of Adult Education*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
3. Findeisen, D. (1996): O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja. *Andragoška spoznanja*, (3): 27–32.
4. Fried, L. P., Freedman, M., Endres, T., Rebok, G. W., Carlson, M. C., Seeman, T. E., Tielsch, J., Glass, T. A., Wasik, B., Frick, K. D., Ialongo, N, Zeger, S. (2000): *The Experience Corps: a social model for health promotion, generativity, and decreasingstructural lag for older adults*: 17–21. 53rd Annual Meeting of Gerontological Society of America. Washington: DC.
5. Gaudiani, C. (1998): Wisdom as Capital in Prosperous Communities. V: Hesselbein, F., Goldsmith, M., Beckhard, R., in Schubert, R. (ur.): *The Community of the Future*. San Francisco: Jossey–Bass.
6. Goff, K. (2004): Senior to senior: living lessons. *Educational Gerontology*, (30): 205–217.
7. Hanks, R. S. in Icenogle, M. (2001): Preparing for an Age-Diverse Workforce: Intergenerational Service-Learning in Socail Gerontology and Business Curricula. *Educational Gerontology*, (1): 49–70.
8. Hatton-Yeo, A. (2007): *Intergenerational Practice: Active Participation Across the Generations*. Stoke on Trent: Beth Johnson Foundation.
9. Hatton-Yeo, A., in Ohsako, T. (1999): *Intergenerational programmes: public policy and research implications: an international prespective.* Stoke on Trent: The Beth Johnson Foundation, Hamburg: Unesco Institute for Education, UIE.
10. Henkin, N. Z. (2007): Communities for All Ages: A practical model. V: Sánchez, M., Butts, D. M., Hatton-Yeo, A., Henkin, N. A., Jarrott, S. E., Kaplan, M. S., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J., Weintraub, A. P. (ur.): *Intergenerational programmes. Towards a society for all ages*: 147–166. Barcelona: The »la Caixa« Foundation.
11. Hoff, A. (2007): Intergenerational Learning as an Adaptation Strategy in Ageing Knowledge Societies. V: European Commission: *Education, Employment, Europe*: 126–129. Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union.
12. Illeris, K. (2004): *The Three Dimensions of Learning.* Frederiksberg: Roskilde University Press.
13. Intergenerational Directory (2008): Stoke on Trent. Centre for Intergenerational Practice, Beth Johnson Foundation.
14. Jarvis, P. (2001): *Learning in later life: an introduction for educators and carers.* London: Kogan Page.

15. Loughran, K. (2003): *The idea of community, social policy and self*. Belfast: APJ.

16. MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M., in Tero, C. (2006): *Community building through intergenerational exchange programs*. Australian Government Department of Families, Community Services and Indigenous Affairs: National Youth Affairs Research Scheme.

17. Midwinter, E. (1997): *Releasing the Resource: Older Adults as Helpers in Learning Processes*. Barcelona: European Association for the Education of Adults.

18. Newman, S., in Hatton-Yeo, A. (2008): Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, (8): 31–39.

19. Stein, D. S., in Imel, S. (ur.) (2002): *Adult Learning in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.

20. Tett, L. (2002): *Community Education: Lifelong Learning and Social Inclusion*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

21. Thompson, J. (2001): *Rerooting Lifelong Learning: Resourcing neighbourhood renewal*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

22. Thompson, J. (2002): *Community education and neighbourhood renewal*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

23. United Nations (2002): *Report of the Second World Assembly on Ageing. Madrid*. New York: United Nations Publications.

24. United Nations (2007): *Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties*. New York: United Nations, Social Policy and Social Development Division.

25. Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

26. Zeldin, S., McDaniel, A. K., Topitzes, D., in Calvert, M. (2000): *Youth in decision-making: a study on the impacts of youth on adults and organizations*. Chevy Chase, MD: Innovation Cnter for Community and Youth Development.

Spletne strani

1. Communities for All Ages. Center for Intergenerational Learning. Temple University. Dostopno prek: http://communitiesforallages.org (27. 4. 2009).

2. Evropska komisija (2005): *Zelena knjiga: Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/mar/comm2005-94_sl.pdf. (16. 11. 2008).

3. Inštitut Antona Trstenjaka. *Socialna mreža medgeneracijskih programov za kakovostno staranje in solidarno sožitje generacij (stanje leta 2008)*. Dostopno prek: http://www.inst-antonatrstenjaka.si/medgeneracije.html. (22. 4. 2009).

4. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2006): *Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostna staranje prebivalstva.* Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/strategija_varstva_starejsih_splet_041006.pdf (22. 10. 2008).
5. Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost. Dostopno prek: http://www.zveza-medgendrustev.org (14. 3. 2009).

Jana Mali

Medgeneracijska solidarnost v obstoječih oblikah skrbi za stare ljudi

POVZETEK

Skrb za stare ljudi je pogosto prikazana kot dejavnost za starostnike, ki zaradi starosti potrebujejo pomoč. Dejansko pa je odraz medgeneracijskega sodelovanja in povezovanja. Obstoječa razvejana mreža skrbi za stare ljudi temelji na medgeneracijskem sodelovanju, saj zagotavlja osrednji delež pomoči starejši generaciji srednja generacija ljudi, ki je v teh oblikah zaposlena, mlajša generacija pa vanje vstopa s prispevkom prostovoljnega dela. Prispevek temelji na prikazu obstoječih oblik skrbi za stare ljudi kot oblikah medgeneracijskega sožitja, da bi prihodnost medgeneracijskega sodelovanja gradili na konceptih in izkušnjah dobrih praks. Obenem pa potrebujemo razmislek o novi definiciji staranja, ki bo omogočala odkrivanje specifičnih kvalitet in priložnosti za življenje v starosti.

KLJUČNE BESEDE: demografske spremembe, institucionalna skrb, skupnostna skrb, marginalizacija starosti

ABSTRACT

Care for older people is often represented as activity for older people who need care on account of old age, but in fact it is the reflection of intergenerational cooperation and connection. Existent widened network of care for older people is based on intergenerational cooperation because central portion of care is provided by middle generation that is employed in these forms of care. Young generation is entering in care for older people with the contribution of voluntary work. The article is based on review of existing forms of care as forms of intergenerational living together with the purpose of building the future of intergenerational cooperation on the concepts and experiences of good practices. At the same time we need the consideration on the new definition of old age to enable disclosure of specific quality and opportunities for life in old age.

KEY WORDS: demographical changes, institutional care, community care, marginalisation of old age

Uvod

S povečanjem deleža starejšega prebivalstva smo postali pozorni na pojave, ki spremljajo starost, staranje in stare ljudi. Na prehodu iz 19. v 20. stoletje je bilo glavno »socialno vprašanje« industrijskih držav reševanje položaja delavskega razreda. Na začetku 21. stoletja urejanje položaja delavcev ni več glavna politična in družbena tema. Nadomestilo jo je vprašanje vzpostavljanja medgeneracijskega sožitja in medgeneracijske solidarnosti. Pri tem Slovenija ni izjema.

Naraščanje deleža starejših ljudi med prebivalstvom posameznih držav sveta je posledica specifičnega pojava moderne družbe, to je demografskega prehoda z visokih na nizke stopnje rodnosti in smrtnosti. »Po predvidevanjih bo do leta 2050 prvič v zgodovini število starejših v svetu preseglo število mladih. Vsaka deseta oseba je danes že stara 60 let ali starejša; do leta 2050 bo po napovedih OZN toliko star vsak peti človek, do leta 2150 pa vsak tretji« (Vertot 2008: 10). Podatki za Slovenijo kažejo povečevanje števila starejših oseb. Konec leta 1995, ko je v Sloveniji živelo 249.046 ljudi, starejših od 65 let, je njihov delež v celotnem prebivalstvu znašal 12,5 %. Leta 2008 so toliko stari med nami pomenili že skoraj petino prebivalstva, po projekcijah Europop 2008 pa naj bi se njihov delež do leta 2060 povzpel na 35 % (op. cit.: 16). Po drugi strani pa močno upada delež mladih ljudi, saj je bil ob zadnjem popisu leta 2002 delež mladih (0–14 let) komaj še višji od deleža oseb starejših od 65 let, napovedi za prihodnost pa ne gredo v prid povečevanju deleža mladih ljudi.

Slovenija je po demografskih podatkih sledeč močno vpeta v demografske spremembe, zato v zadnjem desetletju niso zanemarljive razprave o demografskih razmerjih v političnih, strokovnih in znanstvenih krogih. Zanimivo je, da povečevanje starejšega prebivalstva opredeljujejo kot problem, skrajnost, ostro zarezujoč pojav, ki bo porušil dosedanje oblike skupnega sožitja in celo obstoj političnega in družbenega sistema. Le redko zasledimo razmišljanja, da je staranje prebivalstva uspeh sodobne civilizacije, fenomen, na katerega bi morali biti ponosni. Nekateri avtorji skušajo omiliti negativen prizvok staranja prebivalstva in govorijo o izzivih, ki jih staranje prinaša v našo družbo. Med najmočnejšimi izzivi omenjajo vzpostavljanje medgeneracijskega sodelovanja, kot rešitev za obstoj civilizacije in odgovor na povečanje starejšega prebivalstva. V naši civilizaciji vprašanje vzpostavljanja medgeneracijskega sodelovanja dobiva podobne razsežnosti kot reševanje delavskega vprašanja pred sto leti. Ob tem se nam zastavlja vprašanje ali bomo za vzpostavljanje medgeneracijskega sožitja potrebovali celo stoletje, prav tako kot smo ga za reševanje položaja delavskega razreda?

V prispevku skušamo prikazati, katere oblike medgeneracijskega sožitja že obstajajo, da bi prihodnost medgeneracijskega sodelovanja gradili na konceptih in izkušnjah dobrih praks. Ne trdimo, da demografske spremembe ne narekujejo posebnega razmisleka o iskanju novih načinov medgeneracijskega sožitja. Vsekakor pa naše dosedanje izkušnje niso zanemarljive.

Medgeneracijska (ne)povezanost v Sloveniji

Vprašanje medgeneracijske povezanosti je pri nas očitno tako pereče, da ga je država postavila v ospredje že s samim poimenovanjem strateškega dokumenta, ki ga je sprejela leta 2006, namreč Strategije varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva. V dokumentu (MDDSZ 2006: 8) je zapisano, da imajo v današnjih razmerah mlada, srednja in tretja generacija med seboj tako malo živih stikov, da pogosto druga druge niti ne poznajo, zato vladajo med njimi številni predsodki in stereotipna gledanja. Razpadanje medgeneracijske povezanosti lahko razumemo kot nenamerni odgovor na razvoj moderne družbe, ki je nastal kot stranski produkt industrializacije in urbanizacije slovenske družbe po drugi svetovni vojni. Način življenja v sodobni družbi, ki poveličuje produktivnost, storilnost in lov za zaslužkom, zmanjšuje pomen medsebojnih odnosov med vsemi tremi generacijami. Mladi ljudje, ljudje srednje generacije in stari ljudje se le redko skupaj družijo pri delu, razvedrilu in drugih oblikah sodelovanja. Hiter razvoj znanosti in znanja na vseh področjih odriva izkušnje in modrost starih ljudi in s tem posredno zmanjšuje veljavo in položaj starosti. Po drugi strani pa tudi niso vzpostavljeni sistemi za medsebojno komunikacijo vseh treh generacij. Mladi ljudje pogosto niti nimajo možnosti za vzpostavitev komunikacije s starimi ljudmi, kadar pa ta možnost obstaja, med njimi komunikacija ne steče. Kljub mogočnemu napredku znanosti in tehnologije, človek še vedno ostaja socialno bitje. Potrebuje stike in druženje z drugimi ljudmi, prenašanje znanja in modrosti med generacijami. Trenutni medgeneracijski propad je lahko priložnost in možnost, da na področjih delovanja sodobnega človeštva poiščemo oblike za integrirano medgeneracijsko sodelovanje in sožitje med vsemi generacijami.

Moderna družba je spremenila položaj starih ljudi. S pravico zavarovanja za čas upokojitve je starost postala institucionalizirana. Hojnik-Zupančeva (1999: 45) pravi, da je to prva oblika uniformnega kategorialnega odzivanja sistema na potrebe starejše populacije, ki je poleg materialne osamosvojitve stare generacije povzročila tudi specifično obravnavo starih ljudi kot pripadnikov določene družbene skupine in kategorije. Reševanje materialne preskr-

bljenosti starejše populacije je neposredno vplivalo na odtujevanje generacij. To pa ni bil edini dejavnik, ki je oblikoval prepad med generacijami.

Sodobna ekonomska tehnologija je oblikovala nova delovna mesta glede na potrebe in zmožnosti mladih ljudi. Z upokojevanjem starih ljudi so izginila tudi njihova delovna mesta. Nova vloga starih ljudi – vloga upokojencev – pa starim ljudem ni prinesla le ugodnosti v materialnem smislu, temveč hkrati slabosti – izgubo do tedaj veljavnega in uglednega družbenega položaja.

Proces modernizacije je starim ljudem postopno zniževal status v družbi, na kar kaže tudi sodobna raba izraza »star«, ki ima pogosto slabšalen prizvok. Proces institucionalizacije je vplival na postopno izgubo spoštovanja do starih ljudi v družbi, saj je pospeševal njihovo nesamostojnost in odvisnost od družbe in s tem dodatno potrjeval neproduktivno vlogo starih ljudi v sodobni družbi.

Proces urbanizacije je v mesta privabil mlade ljudi. V mestih so zasedli novonastala delovna mesta. Sodobni delovni pogoji in zahteve delodajalcev so onemogočali ohranitev tradicionalne družine. Z razpadom tradicionalne družine pa je zastala tudi do takrat uveljavljena skrb družine za starega človeka. Družine staremu človeku niso več zmogle nuditi pomoči, po drugi strani pa so stari ljudje v družini izgubili položaj, s katerim so še izkazovali koristnost in pomembnost na stara leta (recimo z varovanjem otrok so si do tedaj zagotavljali status in ugled v družbi). Stari ljudje tako niso imeli več mesta v družini, niti v delovnem okolju. Razvoj znanosti in izobraževanja je zmanjšal pomen izkušenj, znanja in modrosti starih ljudi.

Sovpadanje različnih procesov, ki smo jih omenili (modernizacija, urbanizacija, industrializacija, razvoj znanosti, razpad tradicionalne družine), je vplivalo na zmanjševanje vloge starih ljudi v družini in družbi. Temu je sledila stigmatizacija starih ljudi v družbi in vsesplošno odrivanje starosti iz sodobnega načina življenja (Mali 2008: 23).

Industrializacija je pomenila konec plačanega dela za številne ljudi, tudi za stare. Zato so podobni problemi kot v kapitalističnih državah nastali tudi pri nas. Socializem je nastopil kot radikalna družbena moderna, vendar s poudarkom na industrializaciji in birokratski modernizaciji družbe za vsako ceno (Ule 1989: 71). Odnos do starih ljudi in do starosti je postal izrazito izkrivljen in popačen. Tako je na začetku 70. let prejšnjega stoletja Perat (1969) opozarjal na problem zapostavljanja starejše populacije in prepuščanje starejše generacije sami sebi. Različne stresne situacije, ki jih prinaša starost, po njegovem mnenju povečujejo občutljivost in ranljivost starejše populacije:

> »V Sloveniji vse do danes skorajda nimamo institucije, ki bi se profesionalno ukvarjala z vprašanji priprave posameznikov na

> upokojitev in starost, to je s prevencijo težav, ki spremljajo upokojitev, kar pomeni izgubo avtoritete, ugleda, občutka koristnosti in veljave. Z eno besedo, odločba o upokojitvi pomeni obenem epitaf nekoristnosti« (Perat 1969: 28).

Menil je, da družba težave, ki jih prinašata proces staranja in starosti, podcenjuje, zato ni nenavadno, da je število starih ljudi z duševnimi težavami vedno večje. Stari ljudje so pogosto nastanjeni v bolnišnicah in domovih za stare. Vzroki za njihove težave niso v njih samih, ampak v družbi, ki jih zanemarja in odriva na stranski tir. Potrditev svoje teze je zasledil v raziskavi, ki so jo izvedli Bertog, Slight, Weining in Sorensor (ibid.). Raziskovali so možgansko tkivo umrlih starejših oseb, pred smrtjo diagnosticiranih kot arteriosklerotičnih in dementnih, in ugotovili, da na možganskem tkivu ni bilo sprememb, ki bi jih lahko povzročile omenjene bolezni. Bolezenski znaki teh starih ljudi dejansko niso bili posledica omenjenih bolezni, temveč so bili odraz stresa in frustracij, ki so jih doživljali zaradi odrinjenega položaja v družbi.

V začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja je na problem družbenega zapostavljanja starih ljudi opozarjal tudi Požarnik (1981). Zavzemal se je za zavestno in aktivno spopadanje s problemi staranja, izboljšanje socialnih odnosov med ljudmi, opozarjal je na pomen psiholoških, socioloških, ekonomskih in političnih vplivov na procese staranja in starost samo ter se zavzemal predvsem za odpravljanje predsodkov do starih ljudi.

> »Stari ljudje so danes hudo zapostavljeni. To kaže, da smo kot družba sicer ustvarili ljudem možnosti, da živijo dlje, nismo pa še dovolj močni in tenkočutni pri oblikovanju in razvijanju novih oblik življenja. Toda zavedati se moramo, da merilo neke družbe niso formalne spremembe, pač pa spremembe v ljudeh in v odnosih med njimi« (Požarnik 1981: 7).

Požarnik (1981) je s konkretnimi ekonomskimi, splošnimi in specialnimi ukrepi začrtal poti za reševanje problemov starejše populacije. Predlagal je ekonomske ukrepe, utemeljene na ustvarjanju dostojnega materialnega položaja starostnikov; splošne ukrepe za ustvarjanje pogojev, ki bi starim ljudem omogočili živeti polno življenje sredi družbenega dogajanja, ne pa ločeno od teh dogajanj; vlogo institucij za ustvarjanje pogojev za zadovoljevanje specifičnih, zdravstvenih in socialnih potreb, ki bi temeljile na potrebah posameznikov.

> »Nobena služba, nobena metoda, nobena vrsta institucije ne bo mogla zadovoljiti vseh zahtev zaradi izredno individualiziranih pogojev v procesu staranja. Individualizacija in velika pestrost v metodah in sredstvih je morda edino napotilo, ki ga lahko priporočamo. Sicer pa,

> priznajmo si, da si moramo koncepte šele izoblikovati, kakor tudi osnovna izhodišča praktične gerontologije. Morali bi povezati vse zdravstvene domove in njihovo dispanzersko službo, centre za socialno delo, psihohigienske posvetovalnice, RK in druge množične organizacije, kakor tudi posamezne strokovnjake, v koordinirano dejavnost gerohigiene« (op. cit.: 31).

Specialne ukrepe je predlagal za stare ljudi, ki niso več sposobni ali voljni skrbeti sami zase in za svoje vsakdanje potrebe, nimajo pa svojcev, ki bi zanje lahko skrbeli. Za njih je predlagal ustanovitev bolnišnične zdravstvene službe in domov za stare. Glede slednjih ugotavlja, da so še zelo pod negativnim vplivom dediščine ubožnic in hiralnic, kar podpirajo tudi zelo slabe prostorske razmere. Ocenjuje, da v osemdesetih letih prejšnjega stoletja v Sloveniji nad 80 % vseh domskih kapacitet ni dosegalo najskromnejših bivalnih pogojev takratnega standarda (op. cit.: 34). Za izboljšanje bivanjskih razmer je predlagal študije, s katerimi bi ugotavljali dejanske potrebe starih ljudi v domovih glede na njihovo starost. Le na podlagi tovrstnih študij bi lahko gradili ustrezne domove, v njih ustrezno organizirali delo in metode dela ter ne nazadnje tudi načrtovali takšno kadrovsko zasedbo, ki bi učinkovito odpravljala dotedanje pomanjkljivosti.

V istem obdobju je Townsend v Veliki Britaniji kljub drugačnemu zgodovinskemu razvoju domov za stare ugotavljal identične probleme. Opisal jih je v teoriji strukturalne odvisnosti in v njej jasno pokazal, da je socialna politika kapitalističnih držav postavila stare ljudi v položaj odvisnosti od drugih, jih potisnila v začaran krog revščine, za nemočne pa ustvarila poniževalne institucije in različne službe (Jamieson 2002: 15).

Lahko bi dejali, da se je družba na spremenjeni položaj starih ljudi odzvala s pomilovanjem. Za družbo stari ljudje niso bili le ogrožajoči posamezniki, temveč posamezniki, ki potrebujejo pomoč družbe in posameznikov v njej. V zvezi s tem Zavirškova (2000: 14) navaja, da je obdobje moderne utemeljilo družbeno organizirano skrb za »ekonomsko nesposobne« ljudi z idejo, da mora država/družba vsakemu človeku, po načelu univerzalnosti, zagotoviti spodobno življenje. Paradoksalno pri vsem tem je to, da je družba skrb za ljudi organizirala tako, da je ljudi najprej razvrstila v skupine (stari, invalidni, hendikepirani), jim glede na definirano »motnjo« oz. »primanjkljaj« ponudila pomoč po načelu univerzalnosti, dejansko pa jih je s tem kot posameznike izključila iz družbe in povsem razvrednotila. Omenjeni procesi vsekakor niso delovali v prid medgeneracijski povezanosti, bolj v prid medgeneracijskemu odtujevanju.

Na enak način kot je mlajša generacija dobila zatočišče v vrtcih, je tudi stara generacija dobila svoje mesto v institucijah – v domovih za stare. Omenjeni trend je bil značilen v Sloveniji v prvem povojnem obdobju, njegove posledice pa segajo v današnje dni, ko imamo v Sloveniji še vedno prevladujočo institucionalno skrb za stare ljudi. Pa vendar je potrebno omeniti, da so slovenski strokovnjaki s področja gerontologije že v 60. letih prejšnjega stoletja poudarjali, da je potrebno razvijati takšne oblike skrbi za stare ljudi, da bi star človek čim dlje ostal v svojem domačem okolju. Šele v zadnjih letih se počasi in postopoma razvijajo tudi nekatere druge oblike pomoči, ki nadomeščajo domsko varstvo. Pri tem je zanimivo, da so nosilci tovrstne skrbi pogosto prav domovi za stare. Tako imamo recimo dnevne centre v sklopu domov za stare, zaposleni iz domov pa izvajajo pomoč na domu.

Čeprav v Sloveniji institucionalna skrb za stare ljudi prevladuje, pa je pomembno omeniti, da je v domovih za stare le nekaj manj kot 5 % starih ljudi nad 65 let, vsi ostali so doma, to pa je večina. Razvitih oblik pomoči v domačem okolju je malo, zato breme skrbi za starega človeka prevzemajo družine oziroma neformalni oskrbovalci. Večinoma so to sorodniki ali sosedje. Znotraj družine prevzemajo skrb za svoje starše ženske, ki so še zaposlene ali že upokojene. O oskrbi starega človeka tudi niso dovolj in ustrezno poučene, izčrpava pa jih tudi že sicer skrb za lastno družino ter zahteve in delovni čas redne zaposlitve (Ramovš 2003). Takšna situacija pogosto vodi v konflikte med vsemi tremi generacijami, občutek nesmiselnosti življenja med vsemi generacijami.

Oblike skrbi za stare ljudi

Na področju skrbi za stare ljudi smo v zadnjem desetletju intenzivno razvijali storitve in programe za starejše, ki potrebujejo pomoč pri vsakodnevnih dejavnostih in opravilih. Oblikovali smo mrežo storitev in programov socialnega varstva za stare ljudi. Izvajalci omenjenih storitev so predstavniki srednje generacije, mlajša generacija pa se v mrežo vključuje z različnimi oblikami prostovoljnega dela. Oblike pomoči in skrbi za stare ljudi so v tem pogledu najmočnejše medgeneracijsko sodelovanje in sožitje, kar smo ga v naši družbi poznali doslej. So odlična osnova za preseganje propada med generacijami in zgledi za razvijanje dobre prakse, na katerih je potrebno graditi medgeneracijsko sodelovanje.

Formalne oblike pomoči za stare ljudi obstajajo v treh sektorjih: (1) v javnem sektorju izvajajo pomoč centri za socialno delo, domovi starejših občanov, centri za pomoč na domu, nosilci drugih javnih storitev v bivalnem okolju – stanovanjske oblike, denimo oskrbovana stanovanja, (2) v zasebnem sektorju

in (3) v nevladnih in prostovoljnih organizacijah, denimo v društvih upokojencev ter skupinah starih ljudi za samopomoč. Na kratko jih predstavljamo v nadaljevanju.

Javni sektor

– Centri za socialno delo izvajajo socialnovarstvene storitve, in sicer socialno preventivo, prvo socialno pomoč, osebno pomoč, pomoč družini za dom, pomoč družini na domu in organizirajo skupnostne akcije za socialno ogrožene skupine prebivalstva. Programi socialne preventive so namenjeni krepitvi vloge starega človeka v družbi, torej preseganju ene največjih tegob sodobnega človeštva, marginalizacije starih ljudi in odrivanja starosti iz vsakdanjega življenja. V sklop socialne preventive na področju skrbi za stare ljudi spadajo programi priprave na upokojitev, skupine starih ljudi za samopomoč in Univerza za tretje življenjsko obdobje. Pripravo na upokojitev so že v 80. letih prejšnjega stoletja uspešno izvajali socialni delavci v podjetjih, žal pa je njihova dejavnost v 90. letih zamrla, saj je naša država takrat prešla iz socialističnega v kapitalistični politični sistem, kar je vplivalo tudi na odpuščanje socialnih delavcev iz podjetij in s tem ukinitev tovrstnih programov. Nekatera podjetja danes ponovno uvajajo pripravo na upokojitev, so pa redka, saj menedžment človeških virov v naši državi ni ravno na zavidljivo visoki ravni. Ena redkih organizacij, ki trenutno izvaja tak program, je Slovenska vojska. V 90. letih prejšnjega stoletja so nastale po številnih slovenskih mestih skupine starih ljudi za samopomoč. Zanimivo je, da so se najprej razvile v domovih za stare, a so kmalu našle ugodne pogoje za razvoj izven domov. Pri razvoju tovrstne dejavnosti je bila stroka socialnega dela idejni pobudnik in izvajalec. V kontekstu socialne preventive pa predstavljajo eno od oblik priprave na starost, saj v zadnjih letih potekajo kot oblika medgeneracijskega sodelovanja.

  Prva socialna pomoč, ki jo izvajajo na centrih za socialno delo za stare ljudi, vključuje prepoznavanje stiske, posredovanje potrebnih informacij za odpravljanje stisk, o obstoječih možnostih pomoči in vrstah storitev. Osebna pomoč je sestavljena iz svetovanja, vodenja in socialne oskrbe. Spremembe, ki vplivajo na življenje starih ljudi, so lahko tako močne, da star človek potrebuje pomoč strokovnjaka, svetovanje in vodenje, v katerem bo dobil potrebno podporo za samostojno življenje. Pri tem je nepogrešljiva tudi socialna oskrba, ki se povezuje z izvajanjem pomoči na domu. Pomoč družini za dom je usmerjena v ustvarjanje vzajemnih medgeneracijskih odnosov in medgeneracijsko pomoč, je torej temeljna storitev za spodbujanje ali ustvarjanje medgeneracijskega sožitja. Pomoč

na domu omogoča starejšim ljudem, da čim dlje ostanejo v svojem domačem okolju in jim zagotavlja kvalitetno življenje, kljub zmanjšanim zmožnostim za samostojno življenje. Oblike pomoči na domu so: gospodinjska pomoč, pomoč pri vzdrževanju osebne higiene in pomoč pri ohranjanju socialnih stikov.

Centri za socialno delo izvajajo tudi storitve na osnovi javnih pooblastil, na področjih zakonskih zvez, razmerij med starši in otroki, posvojitve, rejništvo, skrbništvo, delo z mladostniki, varstvo otrok s posebnimi potrebami, socialno varstvo starejših občanov, druga javna pooblastila; denarne socialne pomoči; starševsko varstvo. Kljub zelo pestri in razvejani mreži storitev pa ostaja odprto vprašanje, kako v njih okrepiti in poglobiti vezi med generacijami.

– Domovi starejših občanov izvajajo institucionalno varstvo, ki obsega osnovno oskrbo in socialno oskrbo, v skladu s predpisi s področja socialnega ter zdravstvenega varstva. Njihov osnovni namen je, da v največji možni meri zadovoljijo potrebe, ki si jih posameznik ni več zmožen zagotoviti individualno. Osnovne storitve obsegajo: bivanje oziroma namestitev v eno-, dvo- ali večposteljnih sobah; vzdrževanje prostorov in perila; organizirano in zdravstvenemu stanju primerno prehrano ter tehnično oskrbo; osebno pomoč, socialno oskrbo ter varstvo; zdravstveno nego in zdravstveno rehabilitacijo; osnovno zdravstveno in specialistično konziliarno dejavnost, ki jo v domovih izvajajo zdravstveni domovi ali zasebni zdravniki (Skupnost socialnih zavodov 2007). Dodatne dejavnosti domov so dnevno varstvo, začasno varstvo, zagotavljanje ustrezne prehrane in zdravstvene nege ter drugih oblik pomoči posamezniku in družini na domu, socialni servis. Večina domov vključuje v svoje dejavnosti predstavnike mlajše generacije, da se kot prostovoljci družijo s stanovalci. Zagotovo pa so potenciali medgeneracijskega sodelovanja v domovih še veliki, četudi je srednja generacija v domovih zaposlena in izvaja storitve za stanovalce.

– Dnevni center je alternativna oblika institucionalnega varstva, v katerem je organizirano dnevno varstvo za stare ljudi, pri tem pa lahko zadovoljuje različne potrebe starostnikov, denimo pomoč pri preživljanju prostega časa, družabno življenje in ustvarjalne dejavnosti, varstvo v času, ki ga ne preživijo v običajnih nastanitvenih oblikah, oziroma ko svojci ne morejo zagotoviti varstva. Dejavnosti dnevnih centrov pomembno dopolnjujejo in razbremenjujejo družinsko oskrbo ter podaljšujejo bivanje ljudi v lastnih domovih. Dnevno varstvo je za stare ljudi običajno organizirano v obstoječih domovih, poznamo pa tudi samostojne dnevne centre izven domov za stare. Če razumemo dnevno varstvo kot obliko pomoči družini,

da vzdrži v skrbi za starega človeka, je torej to dejavnost, ki podpira medgeneracijske odnose znotraj družine. Po drugi strani pa so ti centri izredno izolirani od ostalih dveh generacij, saj so v njih, z izjemo osebja, le predstavniki starejše populacije.

- Center za pomoč na domu izvaja socialno oskrbo za stare ljudi, ki imajo zagotovljene bivalne in druge pogoje za življenje v svojem bivalnem okolju, če se zaradi starosti ali hude invalidnosti ne morejo oskrbovati in negovati sami, njihovi svojci pa take oskrbe in nege ne zmorejo ali zanjo nimajo možnosti. Gre za različne oblike organizirane praktične pomoči in uslug, s katerimi se upravičencem vsaj za določen čas nadomesti potrebo po institucionalnem varstvu v zavodu, v drugi družini ali v drugi organizirani obliki. V dejavnosti pomoči na domu še niso vtkane oblike medgeneracijskega sodelovanja, so torej potencial za razvoj medgeneracijskega sožitja.
- Oskrbovana stanovanja predstavljajo obliko institucionalnega varstva, namenjeno starejšim ljudem, ki do neke mere potrebujejo pomoč drugih oseb, a vendar lahko še vedno živijo razmeroma samostojno življenje z večjo ali manjšo pomočjo strokovnega osebja. Institucionalno varstvo v oskrbovanih stanovanjih obsega osnovno in socialno oskrbo ter zdravstveno varstvo in zdravstveno nego po predpisih o zdravstvenem varstvu. Storitev se izvaja v funkcionalno povezanih in potrebam starejših ljudi prilagojenih stanovanjih. Upravičencem v oskrbovanih stanovanjih mora biti zagotovljena tudi možnost uporabe celodnevne nujne pomoči preko klicnih centrov za pomoč na daljavo. Zanimivo je, da so oskrbovana stanovanja lokacijsko blizu domov za stare. V smislu medgeneracijskega povezovanja pa bi lahko bila v naseljih z generacijsko mešano populacijo.
- Pomoč na daljavo je storitev socialnega varstva, ki jo pogosto poimenujemo varovanje na daljavo. Storitev obsega 24-urno varovanje preko posebnega telefonskega aparata z rdečim gumbom, s katerim uporabnik lahko pokliče na pomoč tudi takrat, ko ne more doseči telefona. Starejšim ljudem na ta način omogoča samostojno bivanje v domačem okolju tudi v primeru, ko je njihova stopnja samostojnosti ogrožena.

Zasebni sektor

- Domovi za stare lahko izvajajo institucionalno varstvo tudi v lastništvu zasebnikov, a za opravljanje te dejavnosti potrebujejo koncesijo Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve. To pomeni, da izvajajo identične storitve in programe kot javni domovi za stare.

- Socialni servis obsega pomoč pri hišnih in drugih opravilih v primeru otrokovega rojstva, bolezni, v primeru nesreč ter v drugih primerih, ko je ta pomoč potrebna za vključitev osebe v vsakdanje življenje. Storitev obsega na primer prinašanje pripravljenih obrokov hrane, nakup in prinašanje živil ali drugih potrebščin, pripravo kurjave, nabavo ozimnice, pranje in likanje perila, vzdrževanje okolice stanovanja, temeljito čiščenje in popravila v stanovanju, opremljanje, organiziranje in izvajanje različnih oblik družabništva, pedikerske storitve, storitve za nego telesa in vzdrževanje videza, nega hišnih živali, nadzor jemanja zdravil, varovanje in nadziranje stanja uporabnika prek noči. Uporabnik je vsakdo, ki naroči določen del storitve in prevzame obveznost plačila storitve in kritja stroškov v zvezi z opravljeno storitvijo. Tudi tu ostajajo možnosti medgeneracijskega sodelovanja še odprte in nerealizirane.

Prostovoljski sektor

- Prostovoljne humanitarne organizacije, denimo Rdeči križ, Karitas, zagotavljajo materialno pomoč, pomoči pri delu, družabništvo in sodelovanje z nosilci formalne mreže skrbi za stare ljudi.
- Društva upokojencev skrbijo za življenjske razmere njihovih članov, tako materialno kot tudi za psihično in duhovno stanje starih ljudi.
- Skupine starih ljudi za samopomoč so skupine naključno zbranih posameznikov, ki delujejo kot prijateljska skupina, ob rednih enotedenskih srečanjih. Temeljna dejavnost v skupini je pogovor. Pogovor se nanaša na teme, ki člane povezujejo. V skupini poteka proces zadovoljevanja nematerialnih potreb po temeljnem medčloveškem odnosu, doživljanju smisla v starosti in povezanosti vseh treh generacij.
- Univerza za tretje življenjsko obdobje je namenjena izobraževanju in razvoju znanja starejših kot tudi izobraževanju starejših za njihovo osebnostno rast, razumevanje lastnega položaja v družbi ter za dejavno delovanje v družbi v dobro vseh rodov. Člani univerz za tretje življenjsko obdobje se izobražujejo na predavanjih, v strokovnih delavnicah in tudi v študijskih krožkih, kar pomeni, da so poleg mentorja tudi člani sami s svojimi izkušnjami, odkrivanjem, znanjem in kulturo vir učenja v skupini.

Pregled dejavnosti in storitev na področju socialnega varstva potrjuje tezo, da so tovrstne oblike namenjene pomoči starejši generaciji, prezrti pa so potenciali, ki jih tovrstne oblike skrivajo za razvijanje medgeneracijskega sodelovanja. Obstaja medgeneracijsko povezovanje na ravni stare in srednje generacije, ki je v teh oblikah zaposlena. V manjšem deležu se pojavlja

povezovanje mlajše in starejše generacije, in sicer ko gre za oblike prostovoljnega dela mladih s starimi ljudmi. V še manjšem deležu pa zasledimo medgeneracijsko povezovanje vseh treh generacij, saj je prisotno zgolj v medgeneracijskih skupinah za samopomoč. Za podrobnejšo analizo prisotnosti posameznih medgeneracijskih oblik sodelovanja bi vsekakor potrebovali empirične podatke, ki pa jih doslej v ta namen še nismo zbirali.

Viri medgeneracijskega sodelovanja

Razvejana mreža skrbi za stare ljudi temelji na medgeneracijskem sodelovanju, saj zagotavlja osrednji delež pomoči starejši generaciji srednja generacija ljudi, ki je v teh oblikah zaposlena. Zaposlitev je tudi sicer eden od osnovnih kriterijev določitve pripadnosti srednji generaciji. Ker se zadnja leta čas zaposlitve mlajše generacije pomika proti 30. letom, se tudi pripadnost srednji generaciji približuje tej kronološki starosti. Do zaposlitve, za določen ali nedoločen čas, pa predstavniki mlade generacije vzpostavljajo stik s starejšo generacijo kot prostovoljni delavci v omenjenih formalnih oblikah pomoči. Medgeneracijsko sodelovanje smo zasnovali že z vzpostavitvijo mreže oblik pomoči v preteklosti. Pred nami je torej naloga, da medgeneracijsko sodelovanje ubesedimo, prepoznamo in še naprej razvijamo.

V Strategiji varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva (MDDSZ 2006), je poseben poudarek namenjen podpiranju in vzdrževanju obstoječih oblik skrbi za stare ljudi, da bi na področju socialnega varstva spodbudili medgeneracijsko sodelovanje. Za področje institucionalnega varstva, ki že sedaj zaposluje okoli 7.500 predstavnikov srednje generacije, predvidevajo razširitev kapacitet s podeljevanjem koncesij in spodbujanjem javno–zasebnega partnerstva. Razširili naj bi tudi mrežo kapacitet za dnevno varstvo za 0,3 % oseb starejših od 65 let, pomoči na domu za 3 % ljudi starejših od 65 let, oskrbovana stanovanja za vsaj 0,5 % starejših od 65 let. Povečanje storitev in oblik pomoči starejšim pa je obenem tudi priložnost za mlado in srednjo generacijo, da vzpostavita stik s starejšo. V tem pogledu staranje prebivalstva vsekakor ne more biti problem, kvečjemu priložnost za povezovanje generacij in možnost za mlado in srednjo generacijo, da vzpostavita prepotreben stik s starimi ljudmi.

Posebna pozornost je v strategiji namenjena razvijanju novih oblik spodbujanja medgeneracijskega sodelovanja, tako na ravni neformalnih kot formalnih oblik pomoči starim ljudem. Na ravni neformalnih oblik pomoči potrebuje družina usposabljanja in izobraževanja za kvalitetno pomoč starejšim družinskim članom. Na ravni formalnih oblik pomoči pa predlagajo

razvoj in nastanek medgeneracijskih središč, ki »združujejo vse javne in civilne potenciale za kakovostno staranje in solidarno sožitje generacij v kraju. Osnovni programi medgeneracijskega centra so: razne oblike usposabljanja in pomoči družinam, ki imajo starega družinskega člana, dnevno varstvo, pomoč na domu, razne oblike medgeneracijskega prostovoljstva, programi za stalno ozaveščanje in usposabljanje krajanov na področju skrbi za kakovostno staranje in solidarno sožitje med generacijami, krajevni dom za stare ljudi ter varovana stanovanja« (MDDSZ 2006: 21–22).

Že danes obstajajo različne oblike prostovoljnega sodelovanja mlajše in srednje generacije s starejšo, v strategiji pa je posebej izpostavljeno dodatno spodbujanje že obstoječih sistemov organiziranega medgeneracijskega prostovoljstva, kot tudi širjenje sodobnih oblik medgeneracijskega druženja.

Našteti ukrepi na ravni države narekujejo sinergijo, medsebojno dopolnjevanje posameznika, predstavnika posamezne generacije, družine, civilne družbe, prostovoljnega sektorja, trga in države. »Pri načrtovanju in izvajanju programov za solidarno sožitje med generacijami in za kakovostno staranje je treba težiti k učinkovitemu sodelovanju čim več omenjenih subjektov. Pri programih, ki so v pristojnosti države, je treba poskrbeti za učinkovito sodelovanje med vsemi resorji in službami, ki so relevantni v določenem primeru (zdravstvo, socialno varstvo, policija …)« (op. cit.: 39). Zagotavljanje tovrstnega sodelovanja je kompleksna naloga, za katero si je država zastavila precej kratko, štiriletno obdobje. To tezo potrjuje tudi počasna realizacija strategije, zato je bolj realna ocena, da bomo do leta 2010 šele vzpostavili pogoje za uresničevanje ciljev strategije.

Odprto ostaja vprašanje zmanjševanja marginalizacije starih ljudi. V naši državi je močno prisotna, kar potrjujejo tudi nedavni podatki Eurobarometra (Dernovšek 2009), po katerih vsak četrti Slovenec meni, da so starostniki breme za družbo. Rezultati raziskave vsekakor niso spodbudni za odpravljanje propada med generacijami, so pa lahko spodbuda in izziv za gradnjo medgeneracijskih mostov. K povezovanju generacij bi pripomoglo tudi spremenjeno razmišljanje o starosti in staranju. O staranju ne moremo več govoriti kot o posebnem življenjskem obdobju, ki je nenavadno in izrazito negativno, nesmiselno in neproduktivno. Staranje je del našega življenja, brez katerega ostajata mladost in izkušnje srednjih let nepopolni in zaključeni obdobji življenja. Očitno čas, v katerem živimo, zahteva od nas postanek in premislek, da razumevanje starosti rekonstruiramo in na novo definiramo. Prehodi med posameznimi obdobji življenja so v sodobni družbi zabrisani. Način življenja, ki je v preteklosti označeval posamezno starostno skupino, posamezno generacijo, danes ni več starostno pogojen. To ne pomeni, da postajajo specifične značilnosti generacij zabrisane, da jih ni, in da ne

narekujejo naše pozornosti. Prej narobe. Če bomo znali pogledati na medgeneracijska razmerja drugače kot doslej, predvsem z upoštevanjem zmožnosti in sposobnosti starih ljudi, bomo olajšali položaj sedanji generaciji starih ljudi in tudi vsem ostalim generacijam, saj je vendarle staranje naraven življenjski pojav, ki mu nihče ne more pobegniti. Tovrsten ideološki premik v razumevanju staranja in starosti ne bo vplival zgolj na odrinjenost stare populacije, temveč bo omogočil odkriti specifične kvalitete življenja v starosti.

Literatura

1. Dernovšek, I. (2009): *Skrb zbujajoče: Vsak četrti Slovenec meni, da so starostniki breme za družbo*. Dostopno prek: http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/1042265750 (16.5.2009).
2. Hojnik – Zupanc, I. (1999): *Samostojnost starega človeka v družbenoprostorskem kontekstu*. Ljubljana: Znanstvena knjižnica FDV.
3. Jamieson, A. (2002): Theory and practice in social gerontology. V: Jamieson, A., in Victor C. (ur.): *Researching Ageing and Later Life*: 7–12. Buckingham: Open University Press.
4. Mali, J. (2008): *Od hiralnic do domov za stare ljudi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
5. MDDSZ - Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2006): *Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostna staranje prebivalstva.* Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/strategija_varstva_starejsih_splet_041006.pdf (9. 5. 2009).
6. Perat, J. (1969): Socialni vidiki gerontologije. *Vestnik sveta za socialno varstvo LRS,* 8 (6): 21–34.
7. Požarnik, H. (1981): *Umetnost staranja: Leta, predsodki in dejstva*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
8. Ramovš, J. (2003): *Kakovostna starost*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka in SAZU.
9. Skupnost socialnih zavodov (2007): *Splošno o domovih in posebnih zavodih.* Dostopno prek: http://www.ssz-slo.si/slo/main.asp?id=2361E17F (19. 5. 2009).
10. Ule, M. (1989): Kriza industrijske moderne in novi individualizem. *Družboslovne razprave*, 6 (7): 66–75.
11. Vertot, N. (2008): *Prebivalstvo Slovenije se stara - potrebno je medgeneracijsko sožitje*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
12. Zaviršek, D. (2000): *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana: Založba/*cf.

Valentina Hlebec, Maša Filipovič Hrast

Medgeneracijska solidarnost v družini

POVZETEK

V članku obravnavava medgeneracijsko solidarnost v družini. Medgeneracijsko solidarnost definirava kot izmenjavo socialne opore med starši in otroci v vseh starostnih skupinah. Predstavljeni so podatki o šestih vrstah socialne opore: druženje, finančna opora, majhna materialna opora, velika materialna opora, emocionalna opora in opora v primeru bolezni. Rezultati kažejo, da so predvsem v primeru finančne opore in opore v primeru bolezni medgeneracijske vezi nenadomestljiv vir socialne opore.

KLJUČNE BESEDE: medgeneracijska solidarnost, družina, socialna opora, socialno omrežje

ABSTRACT

In this chapter we study intergenerational solidarity in family. Intergenerational solidarity is defined as exchange of social support between parents and children in all age categories. Six types of social support are presented socializing, financial support, small practical aid, large practical aid, emotional support and support in the case of illness. Results show that intergenerational solidarity is irreplaceable in the case of financial support and support in the case of illness.

KEY WORDS: intergenerational solidarity, family, social support, social network

Uvod

Sodobno družbo teoretiki (npr. Beck, Giddens, Lash, Bauman) pogosto pojmujejo kot družbo tveganj. Za družbo tveganja je po eni strani značilno, da so tveganja razpršena in vseobsegajoča. Kljub temu pa se zdi, da v večji meri kot ostale obremenjujejo stare ljudi. Stari ljudje so ena izmed najbolj ranljivih kategorij, saj je ta populacija še posebej izpostavljena različnim tveganjem, kot so poslabšanje v njihovem fizičnem in mentalnem zdravju (Pahor in Domanjko 2007), poslabšanje finančnega položaja (Kump in Stropnik 2009),

razpad socialnih omrežij in posledično zmanjšanje avtonomije, neodvisnosti in kakovosti življenja (Hlebec 2003; Grebenc in Flaker 2007; Nagode in dr. 2004). Omrežja socialne opore, predvsem družinska, so v Sloveniji pomemben dejavnik pri obvladovanju sodobnih tveganj, pri čemer gre medgeneracijska solidarnost v obe smeri, od mladih k starim in obratno. Medgeneracijsko solidarnost tako razumemo kot glavno strategijo za zmanjševanje tveganj socialne izključenosti in drugih tveganj sodobne družbe (npr. Filipovič in dr. 2005; Hlebec 2007; Hlebec in Mandič 2005; Lah in dr. 2008; Mandič in Hlebec 2005; Šadl in Hlebec 2007). V prispevku se podrobneje ukvarjava z medgeneracijsko solidarnostjo v družini. Medgeneracijsko solidarnost v družini opazujeva s konceptom socialne opore, ki ga opisujeva v naslednjih odstavkih.

Vprašanje medgeneracijske solidarnosti lahko povežemo s preučevanjem omrežij socialne opore, ki so vir socialne opore, bodisi v širšem smislu lokalne oziroma sosedske skupnosti kot tudi intimnejših pomembnih drugih. Pri tem lahko opazujemo izmenjavo te opore med generacijami, kar se lahko teoretično in empirično poveže s kakovostjo omrežja socialne opore (npr. Berkman in Symea 1979; Hampton in Wellman 1999, 2000; Lin in dr. 1999). Z ugotavljanjem velikosti socialnega omrežja in sestave omrežja (npr. velikost in sestava, odstotek medgeneracijskih vezi, odstotki sorodnikov, prijateljev, sosedov, formalnih vezi ipd.) ter kakovosti povezav in izmenjave socialne opore (npr. trajnost, intimnost, pomembnost in pogostost stikov) lahko opazujemo, katera generacija nudi drugi katere tipe opore.

Starejši ljudje uporabljajo raznolike vire opore (partner, otroci, prijatelji in sosedje), ki se oblikujejo in vzdržujejo skozi vse življenje (Wenger 1994). V primeru kritičnih situacij (npr. huda bolezen), ko postane količina potrebne pomoči velika, pa se starejši ljudje za pomoč najprej obrnejo na partnerja ali potomce, saj imajo občutek, da je za tolikšno količino pomoči neprimerno prositi prijatelje (Wenger 1994). Pri najpomembnejših vezeh lažje prenesemo dolgotrajno neuravnoteženost izmenjav, saj so normativna pričakovanja do otrok ali partnerja drugačna kot do prijateljev (Wenger 1994). Pri tem obstajajo precejšnje individualne razlike v socialni opori starejših ljudi (Antonucci 1986). Njen pojem »banke opore« (»support bank«) se nanaša na spremembe, ki nastajajo v ravnotežju med tem, kar osebe prejemajo od drugih in kaj drugim nudijo. Novejše raziskave kažejo, da so odrasli otroci pomemben vir pomoči svojim ostarelim staršem, vendar podatki o denarnih transferih med generacijami kažejo, da vsaj nekateri starejši ljudje nudijo svojim otrokom več, kot od njih dobijo v zameno (npr. Albertini in dr. 2007; Kohli in Albertini 2007).

S konceptom socialne opore lahko torej na primeren način opazujemo medgeneracijsko solidarnost, prav tako je bila kot tak indikator že uporabljena v tujih raziskavah (glej Albertini in dr. 2007). Med tri najpomembnejše začetnike sistematičnega raziskovanja socialne opore, ki so izhajali predvsem iz emocionalnega vidika opore in so pomembno vplivali na razvoj tega področja, spadajo Cassel (1976), Caplan (1974) in Cobb (1976). Caplan je poudarjal vzajemnosti in trajnosti odnosov, vendar jih ni omejeval na najbližje vezi, kot so družinski člani in prijatelji, ampak je upošteval tudi bolj oddaljene vezi. Tudi Cobb (1976) je socialno oporo razumel izrazito v kontekstu zaščite pred stresom in kot dejavnik dobrega počutja (»well-being«). Novejše opredelitve (npr. Burleson in dr. 1994; House 1981; Vaux 1988) pa poudarjajo, da je socialna opora tudi kompleksen interakcijski in komunikacijski proces med ljudmi. Ena od najboljših in najbolj celovitih je Vauxova (1985, 1988; tudi Thoits 1985) opredelitev socialne opore kot kompleksnega pojma višjega reda. Vaux (1988) tako socialno oporo deli na tri osnovne elemente: vire socialne opore, oblike socialne opore ter posameznikovo subjektivno zaznavo oziroma oceno virov in oblik socialne opore. Te tri elemente pa povezuje kompleksna dinamika procesov izmenjave in komuniciranja med posameznikom in njegovim socialnim okoljem.

V Evropi so vidik medgeneracijske solidarnosti in transferjev podrobno analizirali v okviru projekta SHARE – Survey of Health, Ageing and Retirement (glej Albertini in dr. 2007; tudi Kohli in Albertini 2007). Raziskava je bila narejena v 10 evropskih državah (Avstrija, Danska, Francija, Nemčija, Grčija, Italija, Nizozemska, Španija, Švedska in Švica) leta 2004 in je analizirala medgeneracijske transferje od mladih k starejši generaciji in obratno. Ugotovitve raziskave so, da je za vse evropske države značilen skupni tok od starejših k mladi generaciji, tako finančnih transferjev kot tudi socialne opore (gre za transferje med živimi, ne upošteva se dedovanje). Raziskava je tako pokazala, da so transferji od starih staršev k njihovim otrokom pogostejši in bolj intenzivni kot v obratni smeri. Razlika v transferjih se sicer z leti zmanjšuje, vendar starejši tudi po 70. letu ostanejo v skupnem predvsem dajalci pomoči. Raziskava je torej pokazala na pomembno vlogo starejših, ki se torej pogosto v percepciji ljudi dojemajo kot pasivni prejemniki pomoči. Nadalje so rezultati raziskave pokazali na razlike med državami. Tako so prenosi od staršev k otrokom pogostejši in bolj intenzivni v južnih državah v primerjavi s skandinavskimi. Kontinentalna Evropa se uvršča nekje v sredino med ti dve skupini držav (Albertini in dr. 2007).

V Sloveniji zaenkrat dimenzija dvosmernih povezav in funkcije opore – tj. te oblike medgeneracijske solidarnosti še ni bila preučevana, bogata pa je že tradicija analize socialnih omrežij. Rezultati raziskave ISSP (Iglič 1988) kažejo, da so bila omrežja starih ljudi primarno sorodstveno orientirana, čeprav je

39% starejših od 55 let med člani socialnega omrežja navedlo vsaj enega prijatelja. Ta omrežja so bila tudi majhna (v povprečju tri osebe, ki so nudile več vrst socialne opore), pogostost stikov pa velika. Novejši podatki (Ferligoj in dr. 2002) kažejo, da so primarno zadolženi za socialno oporo starih ljudi spet neformalni viri. V raziskavi o omrežjih Ljubljančanov (Kogovšek in dr. 2003) so se pokazali podobni rezultati kot že pri nekaterih podobnih raziskavah v tujini (npr. Fischer 1982; Marsden 1987) in Sloveniji (npr. Iglič 1988).

O socialnih omrežjih starih pa naše raziskave kažejo sledeče (Dremelj 2003): najpomembnejši vir socialne opore so otroci, razen pri druženju, kjer so pomembni prijatelji. Sicer pa so najpomembnejši viri socialne opore sorodniki. Obdobje tranzicije v Sloveniji je značilno vplivalo na sestavo omrežij socialne opore. Na spremembe so se sicer dobro odzvala osebna omrežja socialne opore, slabo pa skupnostna omrežja (Hlebec in Mandič 2005; Mandič in Hlebec 2005). Sestava omrežja socialne opore za starejše – kot so izredno pomembna vloga partnerja in otrok pri dajanju socialne opore in prevlada sorodstvenega segmenta omrežja socialne opore – je ostala nespremenjena ne glede na obdobje tranzicije. V primeru zdravstvenih težav znotraj sorodniškega omrežja upada pomen partnerja in narašča pomen otrok, pri tretji generaciji narašča še pomen drugih sorodnikov (Pahor in Hlebec 2006; Pahor in Domajnko 2007). Zmanjšuje se pomen sosedov pri izmenjavi socialne opore, ki pa je pri starejših še vedno precej prisoten (Filipovič in dr. 2005; Filipovič 2007). Glede emocionalne opore se je bistveno povečala vloga partnerja, vendar je sama opora še vedno spolno določena, saj emocionalno oporo v glavnem zagotavljajo ženske, kar še posebej velja za starejše (Šadl in Hlebec 2007).

V prispevku odgovarjamo na naslednja vprašanja: Koliko različne generacije uporabljajo medgeneracijske vire opore? Pri katerih vrstah opore se ljudje bolj obračajo na medgeneracijske vire in pri katerih manj? Pri katerih starostnih skupinah so medgeneracijski viri opore bolj pomembni in pri katerih manj? V naslednjih podpoglavjih je opisana metodologija in prikazani so rezultati naše študije.

Metoda in podatki

Pri opazovanju izmenjave socialne opore se najpogosteje uporabljata dva pristopa – pristop generatorja imen in pristop vlog. Pristop vlog je najbolj enostaven način merjenja izmenjave socialne opore. Izmenjava socialne opore se izmeri z anketnim vprašalnikom z navadnimi anketnimi vprašanji z vnaprej danimi odgovori, kjer so odgovori v obliki seznama možnih vlog

(npr. partner, otroci, starši, prijatelji ipd.), ki so lahko vir socialne opore. Ta pristop je zaželen zaradi enostavne uporabe in zaradi nizkih stroškov anketiranja (čas in denar ter kognitivni napor pri odgovarjanju). Pristop vlog so za merjenje socialne opore uporabili v več velikih mednarodnih primerjalnih raziskavah – EQLS (European Quality of Life Survey), ESS (European Social Survey) in ISSP (International Social Survey Program). Zaradi enostavnega merjenja virov opore je ta pristop zelo omejen in ima številne pomanjkljivosti, saj ne moremo oceniti količine izmenjane opore in značilnosti povezav med anketiranci in njihovimi viri opore. Še več, nekatere raziskave kažejo, da je sestava omrežja – npr. kolikšen delež predstavljajo medgeneracijski viri glede na ostale vire – lahko podcenjena ali precenjena (Hlebec in Kogovšek 2005; Kogovšek in Hlebec 2008).

Najpogosteje se pri opazovanju izmenjave socialne opore uporablja pristop generatorja imen, kjer izmenjavo socialne opore opazujemo tako, da najprej izmerimo socialno omrežje, nato pa še izmenjavo socialne opore. Merjenje poteka tako, da anketiranec najprej poimensko našteje vire socialne opore (npr. Alenka H. in Marjan B.), nato pa odgovarja še na številna vprašanja o imenovanih ljudeh, o povezavah, ki jih ima z njimi, in o izmenjavi opore (pogostost, kakovost, zadovoljstvo ipd.). Anketno vprašanje, s katerim dobimo seznam imen, se imenuje generator imen. Z generatorjem imen dobimo zelo kakovostne podatke in veliko več informacij kot pri pristopu vlog. Na žalost pa tako podrobno spraševanje močno podraži anketo in od anketiranca zahteva precejšen kognitivni napor. Ne glede na to se pristop generatorja imen vseeno uporablja tudi v mednarodnih komparativnih raziskavah, npr. v raziskavi SHARE (Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe).

Podatki, ki jih uporabljava, so sekundarni podatki (Ferligoj in dr. 2002). To pomeni, da podatki niso bili zbrani za potrebe tega prispevka z namenom, da bi opazovali medgeneracijsko solidarnost v družini. Vseeno pa ti podatki omogočajo opazovanje medgeneracijske solidarnosti v družini, ker so izmerjena omrežja socialne opore za šest vrst[1] socialne opore: druženje, finančna opora, majhna materialna opora, velika materialna opora, emocionalna opora in opora v primeru bolezni. Za vsako od opor je zapisano tudi, kdo daje socialno oporo določene vrste (npr. partner, sin, hči ali starši ter bratje in sestre). Na ta način lahko ocenimo, kolikšen odstotek socialne opore dajejo medgeneracijske vezi v celotnem omrežju socialne opore (medgeneracijski viri v družini glede na vse vire skupaj) in kolikšen odstotek socialne opore dajejo medgeneracijske vezi v družini (medgeneracijski viri v družini glede na vse vire v družini). Oba odstotka medgeneracijskih virov

[1] Natančno besedilo anketnih vprašanj (generatorjev imen) je v prilogi.

socialne opore nam jasno pokažeta relativni pomen medgeneracijskih virov socialne opore glede na ostale izmerjene vire socialne opore (npr. sosedje, prijatelji in sodelavci).

Podatki, ki ji uporabljava, so bili zbrani v raziskavi Socialna omrežja prebivalcev Slovenije (Ferligoj in dr. 2002). Raziskava je presečna – podatki so bili zbrani za vse starostne skupine istočasno. Vzorec je razmeroma velik – 5013 oseb – in omogoča podrobno analizo po starostnih skupinah. Za vsako od starostnih skupin imamo dovolj podatkov, da so ocene virov socialne opore zanesljive. Podatki so bili zbrani s telefonsko anketo in so reprezentativni za prebivalce Slovenije v letu 2002. Res je, da so podatki starejši, kot bi bilo idealno, vendar so še vedno veljavni, ker predpostavljamo, da so neformalna omrežja socialne opore relativno stabilna, tako po velikosti kot sestavi, razen v obdobjih življenjskih prehodov in večjih sprememb (npr. prehod iz nižje v višjo stopnjo šolanja, poroka, ločitev, hujša nesreča, izguba delovnega mesta, upokojitev). Značilnosti omrežja socialne opore (velikost, sestava, in kakovost odnosov v njem) vplivajo na vrednost tega omrežja – njegovo občutljivost, dostopnost in zmožnost kot vira opore. Omrežja socialne opore so torej vir, na katerega se posameznik lahko opre (Vaux 1988). V raziskavi je bil uporabljen pristop generatorjev imen, torej imamo za vsako od šestih opor informacije o tem, kdo je vir posamezne opore. Tako torej zmoremo oceniti, ali so to medgeneracijske ali znotrajgeneracijske vezi, in ugotoviti, kakšen pomen ima medgeneracijska solidarnost pri dajanju socialne opore.

Demografske značilnosti vzorca so sledeče. Skupaj je sodelovalo v anketi 52% žensk in 48% moških. Skoraj polovica je živela v ruralnem okolju (48%, 20% primestno in 32% mestno okolje). Približno tretjina (30%) je imela osnovnošolsko izobrazbo ali manj, 28% poklicno, 29% štiri- ali petletno srednjo šolo ter 12% višješolsko izobrazbo ali več kot višješolsko izobrazbo. Starost je združena v 10-letne razrede, razen prvega in zadnjega razreda, ki vključujeta večji starostni razpon. Tako imamo 22 % anketirancev v starosti 18–29 let, v starosti 30–39: 19%, 40–49: 19%, 50–59: 16%, 60–69: 13%, in 70+: 12%.

Medgeneracijska solidarnost v družini

Za začetek predstavljava deskriptivne rezultate o velikosti celotnega omrežja socialne opore in posameznih vrstah opore. V povprečju so se anketiranci lahko obrnili po pomoč na 6.35 ljudi. Po pričakovanjih, se prebivalci Slovenije družijo z večjim številom ljudi in si lahko izposodijo denar od zelo majhnega števila ljudi, ne glede na to, koliko so stari. Velikost omrežja je s starostjo vse

manjša, najmanj virov opore imajo najstarejši prebivalci Slovenije – velikost celotnega omrežja je 5.48 za osebe starejše od 70 let. V povprečju se starejši ljudje lahko zanesejo na eno osebo za vsako vrsto opore, razen za druženje in oporo v primeru bolezni ter emocionalno oporo. Slabše so opremljeni z viri opore predvsem pri finančni opori, praktični pomoči in druženju. Pri emocionalni opori in pomoči v primeru bolezni ni tako zelo velikih razlik glede na starost anketiranca.

Tabela 1: Velikost omrežja.

Vrsta opore /Starost	*–29*	*30–39*	*40–49*	*50–59*	*60–69*	*70–79*	*Skupaj*
Druženje	4,44	4,23	4,16	4,26	4,09	3,74	4,20
Finančna opora	1,40	1,31	1,23	1,19	1,07	1,03	1,23
Majhna materialna opora	1,91	1,84	1,73	1,54	1,48	1,28	1,68
Velika materialna opora	1,42	1,63	1,56	1,54	1,31	1,15	1,46
Emocionalna opora	1,88	1,60	1,61	1,64	1,69	1,60	1,68
Opora v primeru bolezni	1,68	1,59	1,69	1,68	1,61	1,51	1,64
Celotna velikost omrežja	6,53	6,56	6,52	6,37	6,25	5,48	6,35

Kdo so ljudje, na katere se Slovenci obračajo po pomoč v različnih življenjskih situacijah? Zelo pomembna je družina (če seštejemo vse družinske vire, ti predstavljajo polovico omrežja), potem so prijatelji, sosedje in ostali (npr. sodelavci ali kdo drug). V tabeli 3 predstavljava način, kako opazujeva medgeneracijske vire socialne opore. Nekatere vrednosti so združene, npr. otroci in starši so združeni v medgeneracijske vire, sestre in brate označiva z imenom znotrajgeneracijski viri. Medgeneracijski viri (otroci in starši) so ocena medgeneracijskih virov socialne opore v celotnem omrežju, čeprav pri taki kategorizaciji naredimo manjšo napako, saj nimamo podatkov o vnukih in starih starših ter prijateljih in sosedih, ki so bodisi precej mlajši ali precej starejši od anketirancev. V prispevku opazujeva medgeneracijsko solidarnost, ki vključuje po dve zaporedni generaciji, kar pomeni, da so medgeneracijski viri zelo verjetno podcenjeni (jih je več, kot prikazujejo ti podatki). Ker pa bova predstavili vse starostne kategorije, lahko posredno sklepava tudi o večgeneracijskih povezavah.

Tabela 2: Medgeneracijska sestava omrežja.

Sestava omrežja	%
Partner	10,75
Medgeneracijske vezi (starši in otroci)	19,52
Znotrajgeneracijske vezi (sorojenci)	8,92
Drugi sorodniki	13,40
Družina skupaj	52,59
Medgeneracijske vezi v družini	37,12
Sodelavec	4,76
Sosed	8,88
Prijatelj	30,47
Drugo	3,30
Skupaj	100,00

Celotno povprečno omrežje socialne opore ima 20% medgeneracijskih vezi, znotraj družine pa ti ljudje predstavljajo 37% odstotkov vseh aktivnih družinskih vezi. Ker naju zanima medgeneracijska solidarnost v družini, bova v nadaljevanju upoštevali in interpretirali le družinske vezi.

Tabela 3: Medgeneracijska solidarnost po oporah (v %).

	Druženje	*Finančna opora*	*Majhna material-na opora*	*Velika material-na opora*	*Emocio-nalna opora*	*Opora v primeru bolezni*
Partner	7,59	5,31	6,25	11,12	33,95	33,99
Medgeneracijske vezi	12,50	31,62	17,60	22,87	15,38	34,85
Znotrajgeneracijske vezi	9,08	13,92	10,67	10,91	7,75	7,12
Drugi sorodniki	12,56	12,70	13,95	16,13	4,95	6,98
Družina skupaj	41,73	63,55	48,47	61,03	62,03	82,93
Medgeneracijske vezi v družini	29,95	49,76	36,32	37,48	24,79	42,02

Za vse vrste opore, razen za emocionalno oporo, so medgeneracijske vezi pogostejši vir opore kot kateri koli drugi družinski vir. Najbolj očitna prevlada medgeneracijskih virov opore je pri finančni opori (32%), veliki praktični pomoči (23%) in opori v primeru bolezni (35%). Družina v celoti je najpomembnejši vir opore za pomoč v primeru bolezni, kar 83% vseh anketirancev se za pomoč v primeru bolezni obrne na družino. Partner in

medgeneracijski viri v družini so enakovredni v primeru bolezni. Pri emocionalni opori, veliki praktični pomoči in finančni opori se dve tretjini anketirancev obrne na družinske vire. Pri emocionalni opori je najpogostejša izbira partner, pri ostalih dveh oporah pa so to medgeneracijske vezi. Družina je manj pomemben, a ne nepomemben vir druženja in majhne praktične pomoči. Če gledamo medgeneracijsko solidarnost znotraj družine, se pokaže, da je medgeneracijska solidarnost še posebej močna pri finančni pomoči in pomoči v primeru bolezni, kar je primerljivo z drugimi mednarodnimi raziskavami.

Tabela 4: Medgeneracijska sestava omrežja za druženje (v %).

Starost	*Partner*	*Med-generacijske vezi*[2]	*Znotraj-generacijske vezi*	*Drugi sorodniki*	*Družina skupaj*	*Med-generacijske vezi v družini*[3]
–29	9,23	6,99	7,26	6,04	29,51	23,69
30–39	8,76	10,05	9,36	12,95	41,12	24,44
40–49	7,44	10,92	11,40	13,06	42,82	25,50
50–59	6,46	15,53	9,49	14,65	46,13	33,67
60–69	6,47	17,26	9,45	16,22	49,40	34,94
70 +	5,38	20,94	7,39	17,19	50,90	41,14
Skupaj	7,59	12,50	9,08	12,56	41,73	29,95

Da bi lahko opazovali medgeneracijsko solidarnost v različnih življenjskih obdobjih in ugotovili, ali so ostareli starši tudi opora svojim odraslim otrokom ali so le prejemniki, smo anketirance razdelili v starostne skupine po 10 let, podobno kot v drugih, tudi mednarodnih, raziskavah. Druženje je sicer bolj domena prijateljev in drugih znotrajgeneracijskih vezi, vendar je družina, vsaj za starejše ljudi, zelo pomembna. Medgeneracijska solidarnost v družini je izražena v povprečju s 30%, ki jih medgeneracijske vezi predstavljajo. Za stare ljudi (70+) pa te vezi predstavljajo kar 40% vseh družinskih vezi.

[2] Medgeneracijski viri v družini glede na vse vire skupaj – odstotek staršev in otrok v omrežju. To je ocena socialne opore, ki jo dajejo družinske medgeneracijske vezi v celotnem omrežju socialne opore.

[3] Odstotek medgeneracijskih virov socialne opore glede na vse družinske vire – ocena medgeneracijskih virov znotraj družine.

Tabela 5: Medgeneracijska sestava omrežja za finančno oporo (v %).

Starost	*Partner*	*Med-generacijske vezi*	*Znotraj-generacijske vezi*	*Drugi sorodniki*	*Družina skupaj*	*Med-generacijske vezi v družini*
–29	8,15	48,19	6,68	9,64	72,66	66,32
30–39	4,66	27,08	15,25	15,47	62,46	43,36
40–49	4,32	16,11	19,21	13,02	52,65	30,60
50–59	4,70	21,15	15,46	12,88	54,19	39,03
60–69	4,75	28,66	17,98	13,09	64,48	44,45
70 +	2,20	44,68	14,17	14,11	75,16	59,45
Skupaj	5,31	31,62	13,92	12,70	63,55	49,76

Prav pri finančni opori je medgeneracijska solidarnost najbolj pomembna. V povprečju medgeneracijske vezi predstavljajo 32% omrežja socialne opore in kar 50% vezi v družini. Torej, kar polovica ljudi, na katere se obrnemo za finančno pomoč (nujna pomoč, do 5 mesečnih plač), so bodisi starši bodisi otroci. Medgeneracijska solidarnost je najbolj izražena za najmlajše in najstarejše anketirance, najmanj pa za ljudi stare med 40–49 let. Predpostavljamo, da so ti zelo pomemben vir finančne opore tako za svoje otroke kot tudi za svoje starše, sami pa se za finančno oporo obračajo tudi na ne-družinske vire. Zanimivo bi bilo preračunati, podobno kot v raziskavi SHARE, kdo več da in kdo več prejme, vendar naši podatki ne omogočajo tovrstnih izračunov.

Tabela 6: Medgeneracijska sestava omrežja za majhno materialno oporo (v %).

Starost	*Partner*	*Med-generacijske vezi*	*Znotraj-generacijske vezi*	*Drugi sorodniki*	*Družina skupaj*	*Med-generacijske vezi v družini*
–29	6,88	25,98	11,19	9,18	53,22	48,82
30–39	7,28	14,05	10,51	17,83	49,67	28,29
40–49	6,99	8,01	13,22	14,18	42,40	18,89
50–59	6,87	14,49	10,26	15,04	46,65	31,11
60–69	4,13	20,85	9,21	12,32	46,52	44,82
70 +	2,70	23,41	7,16	17,88	51,15	45,77
Skupaj	6,25	17,60	10,67	13,95	48,47	36,31

Praktična pomoč, predvsem malenkosti, kot so izposoja orodja ali pomoč pri majhnih gospodinjskih opravilih, ne zahteva velike emocionalne bližine ali zelo trdnih vezi, predpostavlja pa priložnostno bližino – v tem primeru geografsko. Medgeneracijski viri predstavljajo v celoti le 18% omrežja socialne opore, znotraj družinskih vezi pa 36%. Ponovno se kažejo razlike glede na starost, saj je medgeneracijska solidarnost pomembnejša za najmlajše in najstarejše.

Tabela 7: Medgeneracijska sestava omrežja za veliko materialno oporo (v %).

Starost	*Partner*	*Med-generacijske vezi*	*Znotraj-generacijske vezi*	*Drugi sorodniki*	*Družina skupaj*	*Med-generacijske vezi v družini*
–29	9,94	35,77	11,83	10,10	67,64	52,88
30–39	12,42	14,01	12,36	18,25	57,03	24,57
40–49	12,81	11,82	12,33	15,29	52,25	22,62
50–59	13,04	18,58	10,92	15,99	58,53	31,74
60–69	9,37	26,04	8,96	20,87	65,23	39,92
70 +	7,00	34,83	5,44	22,08	69,35	50,22
Skupaj	11,12	22,87	10,91	16,13	61,03	37,47

Večja praktična pomoč, kot je obnova stanovanja ali težje delo na vrtu, zahteva nekoliko bližnje vezi. Družina je kar pomembna (61% celotnega omrežja), medgeneracijska solidarnost pa tudi, spet predvsem za najmlajše in najstarejše.

Tabela 8: Medgeneracijska sestava omrežja za emocionalno oporo (v %).

Starost	*Partner*	*Medg-eneracijske vezi*	*Znotraj-generacijske vezi*	*Drugi sorodniki*	*Družina skupaj*	*Med-generacijske vezi v družini*
–29	26,40	16,50	7,68	2,57	53,15	31,04
30–39	42,51	9,18	7,26	4,55	63,50	14,46
40–49	41,94	9,49	7,63	3,34	62,40	15,21
50–59	35,18	16,03	8,12	5,31	64,65	24,80
60–69	31,74	19,74	10,15	7,21	68,83	28,68
70 +	21,22	28,96	5,62	10,79	66,60	43,48
Skupaj	33,95	15,38	7,75	4,95	62,03	24,79

Kakovostna izmenjava emocionalne opore zahteva močne, trajne in zaupne odnose. Najpomembnejši vir (razen za najstarejše) emocionalne opore je partner, izrazito za osebe med 30. in 49. letom starosti. Medgeneracijska izmenjava emocionalne opore je (v nasprotju z vsemi drugimi oporami) najpomembnejša le za najstarejše. Če pogledamo medgeneracijske vezi v družini, te predstavljajo kar 43% vseh družinskih vezi. Le pri emocionalni opori lahko rečemo, da se odrasli otroci malo obračajo na svoje starše za oporo, da so pomembnejše znotrajgeneracijske vezi. To ne pomeni, da odnosi med odraslimi otroci in njihovimi starši niso kakovostni, je pa partner prva izbira za emocionalno oporo znotraj družine (ponovno, razen za najstarejše in najmlajše).

Tabela 9: Medgeneracijska sestava omrežja za oporo v primeru bolezni (v %).

Starost	*Partner*	*Med-generacijske vezi*	*Znotraj-generacijske vezi*	*Drugi sorodniki*	*Družina skupaj*	*Med-generacijske vezi v družini*
–29	23,58	44,03	11,59	3,21	82,41	53,42
30–39	48,18	22,43	6,27	7,11	83,98	26,71
40–49	42,58	30,21	7,88	4,38	85,06	35,52
50–59	37,95	36,03	4,37	4,78	83,13	43,34
60–69	29,29	38,17	5,14	10,02	82,62	46,20
70 +	16,05	39,66	4,07	18,81	78,59	50,46
Skupaj	33,99	34,85	7,12	6,98	82,93	42,02

Nudenje pomoči v primeru bolezni, v nasprotju s pogovorom, predpostavlja ne le kakovosten odnos, ampak tudi geografsko bližino – lahko tudi bivanje v istem gospodinjstvu. Pomoč v primeru bolezni je, podobno kot izposoja večje vsote denarja, stvar družine. Znotraj družine sta partner in medgeneracijske vezi, v povprečju, izenačena vira opore. Razlike v starostnih skupinah kažejo na večjo obremenjenost srednje generacije – so pomemben vir opore za svoje otroke (53%) in za svoje starše (46%–51%). Ne glede na to, pa se odrasli otroci v veliki meri obračajo za pomoč tako svojim otrokom kot staršem (27%–36%).

Zaključek in razprava

Kakovostnih in zanesljivih podatkov o medgeneracijski solidarnosti v slovenski družbi ni prav veliko. Vsekakor ne takih, ki bi omogočala statistično sklepanje na populacijo prebivalcev Slovenije. V prispevku zato uporabljamo nekoliko starejše podatke o omrežjih socialne opore prebivalcev Slovenije

(Ferligoj in dr. 2002), ki omogočajo dober pregled dajalcev različnih vrst socialne opore. Prav izmenjava socialne opore med generacijami je najpomembnejši kvantitativni indikator medgeneracijske solidarnosti v velikih mednarodnih raziskavah (npr. SHARE, Albertini in dr. 2007; Kohli in Albertini 2007). Naši podatki ne omogočajo neposredne primerjave z raziskovalnimi izsledki raziskave SHARE in tudi ne omogočajo izračunavanja količine izmenjane opore, npr. koliko denarja so v zadnjih 12 mesecih odrasli otroci prejeli od svoji staršev ali koliko ur praktične pomoči so starši nudili svojim odraslim otrokom, vseeno pa omogočajo oceno medgeneracijske solidarnosti v družini. Na osnovi naših izračunov zmoremo reči, da starejši niso le prejemniki pomoči (različnih vrst socialne opore), da so tudi pomembni dajalci socialne opore svojim odraslim otrokom.

Kakšni so odgovori na vprašanja, ki smo si jih zastavili na začetku. Vse generacije uporabljajo medgeneracijske vire socialne opore, tako mlajši odrasli (18–29) kot odrasli otroci (30–49) in njihovi starši (50+). Vsekakor drži, kot se kaže po vseh vrstah socialne opore, da so medgeneracijski viri najpomembnejši za najmlajše (18–29) in najstarejše (70+). To je ugotovitev, ki je konsistentna po vseh vrstah socialne opore, ne glede na to, ali gre za pogovor o osebnih stvareh, izposoji denarja ali pomoči v primeru bolezni. Za dve vrsti opore je medgeneracijska solidarnost izjemnega in nenadomestljivega pomena, to je za finančno oporo in pomoč v primeru bolezni. Finančne izmenjave med generacijami so opazovali tudi v raziskavi SHARE (Albertini in dr. 2007; Kohli in Albertini 2007), kjer so ugotovili, da stari ljudje svojim odraslim otrokom dajejo v povprečju več denarja, kot ga od njih prejmejo. Kot omenjeno, količine izmenjanega denarja v naši raziskavi ne moremo izračunati, lahko pa vseeno ugotovimo, da so stari ljudje tudi v Sloveniji pomemben vir finančne opore za svoje odrasle otroke. V raziskavi SHARE so podrobneje opazovali tri vrste opore – osebna nega, majhna praktična pomoč in pomoč pri urejanju administrativnih in birokratskih zadev (angl. paperwork). Ločeno od tega so opazovali tudi pomoč pri varovanju predšolskih in šolskih otrok. V naši raziskavi nimamo povsem primerljivih indikatorjev, lahko pa vseeno sklenemo, da je pomoč v primeru bolezni stvar družine in znotraj družine še medgeneracijske solidarnosti.

Priloga

Anketna vprašanja za merjenje opore

1. Včasih se ljudje družijo z drugimi ljudmi, na primer se obiščejo, gredo skupaj na izlet ali na večerjo in podobno. Kdo so ljudje, s katerimi se običajno družite?

2. Recimo, da bi se znašli v situaciji, ko bi potrebovali večjo vsoto denarja, ki pa je sami trenutno ne bi imeli na razpolago, na primer pet povprečnih mesečnih plač (približno 500.000 tolarjev). Na koga bi se obrnili, da vam posodi denar (na osebo in ne na institucijo, npr. banko)?

3. Včasih si ljudje od drugih ljudi sposodijo kakšno stvar, na primer kakšno orodje, ali prosijo za pomoč pri manjših hišnih opravilih (npr. lažjih gospodinjskih opravilih). Kdo so ljudje, ki jih običajno prosite za to vrsto pomoči?

4. Poskusite se spomniti zadnjega večjega opravila v ali okoli hiše ali stanovanja (npr. gradnje hiše, prenove hiše ali stanovanja, večjih del na vrtu). Na katere osebe ste se takrat obrnili po pomoč?

5. Včasih se ljudje o pomembnih osebnih stvareh pogovorijo z drugimi ljudmi, na primer, kadar se s kom sprejo, imajo težave na delovnem mestu in podobno. S kom se običajno pogovarjate o osebnih stvareh, ki so za vas pomembne?

6. Recimo, da se vas loti hujša bolezen ali ste na splošno oslabeli in ne morete zapustiti stanovanja, da bi šli, na primer, po nakupih v trgovino ali po zdravila v lekarno. Na koga se običajno obrnete za to vrsto pomoči?

Literatura

1. Albertini, M., Kohli, M., in Vohel, C. (2007): Intergererational Transfers of time and money in European families: common patterns different regimes? *Journal of European Social Policy*, 17; 319–334.
2. Antonucci, T. C. (1986): Measuring Social Support Networks: Hierarchical Mapping Technique. *Generations*, 1: 10–12.
3. Beck, U. (1992): *Risk society*. London: Sage publications.
4. Berkman, L. F., in Syme, S. L. (1979): Social Networks, Host Resistance and Mortality: A Nine-Year Follow Up Study of Alameda County Residents. *American Journal of Epidemiology*, 109: 225–254.
5. Burleson, B. R., Albrecht, T. L., in Sarason, I. G. (ur.) (1994): *Communication of Social Support: Messages, Interactions, Relationships, and Community*. Thousand Oaks: Sage.
6. Caplan, G. (1974): *Support Systems and Community Mental Health: Lectures on Concept Development*. New York: Behavioral Publications.
7. Cassel, J. (1976): The Contribution of the Social Environment to Host-Resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104: 107–122.
8. Cobb, S. (1976): Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38: 300–314.
9. Dremelj, P. (2003): Sorodstvene vezi, kot vir socialne opore posameznikov. *Družboslovne razprave*, XIX (43): 149–170.
10. Ferligoj, A., in dr. (2002): *Omrežja socialnih opor prebivalstva Slovenije.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede in Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
11. Filipovič, M. (2007): Prostorska determiniranost omrežij starejših in vloga sosedov v časovni perspektivi. *Teorija in praksa*, 44 (1/2): 298–316.
12. Filipovič, M., Kogovšek, T., in Hlebec, V. (2005): Starostniki in njihova vpetost v sosedska omrežja. *Družboslovne razprave*, 21 (49/50): 205–221.
13. Fischer, C. S. (1982): *To Dwell among Friends.* Chicago: University of Chicago Press.
14. Grebenc, V., in Flaker, V. (2007): Ocena tveganja kot metoda načrtovanja neodvisnega življenja ljudi z demenco. V: Mali, J., in Miloševič-Arnold, V. (ur.): *Demenca – izziv za socialno delo:* 73–89. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
15. Hampton, K. N., in Wellman, B. (1999): Netville On-Line and Off-Line: Observing and Surveying a Wired Suburb. *American Behavioral Scientist*, 43: 475–492.
16. Hampton, K. N., in Wellman, B. (2000): Examining Community in the Digital Neighborhood: Early Results from Canada's Wired Suburb. V: Ishida, T., in

Isbister, K. (ur.): *Digital Cities: Technologies, Experiences, and Future Perspectives*: 194–208. Heidelberg: Springer-Verlag.

17. Hlebec, V. (2003): Socialna omrežja starostnikov v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, 19 (43): 171–182. Dostopno prek: http://dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr43Hlebec.PDF (12. 5. 2009).

18. Hlebec, V. (2007): Implications of population ageing for family relations and intergenerational solidarity. ESCR Workshop in Oxford. Oxford.

19. Hlebec, V., in Kogovšek, T. (2005): Hypothetical versus actual support providers in comparative network research. *Metodološki zvezki (Tisk. izd.)*, 2 (1): 73–93.

20. Hlebec, V., in Mandič, S. (2005): Socialna omrežja starejših v obdobju tranzicije v Sloveniji. *Kakovostna starost*, 8 (4): 2–16.

21. House, J. S. (1981): *Work Stress and Social Support.* Reading: Addison-Wesley.

22. Iglič, H. (1988): Ego-centrične socialne mreže. *Družboslovne razprave*, 5: 82–93.

23. Kogovšek, T., in Hlebec, V. (2008): Measuring ego-centered social networks: do cheaper methods with respondent burden provide good estimates of network composition? *Metodolški zvezki,* 5 (2): 127–143.

24. Kogovšek, T., Hlebec, V., Dremelj, P., in Ferligoj, A. (2003): Omrežja socialne opore Ljubljančanov. *Družboslovne razprave*, 19 (43): 183–204.

25. Kohli, M., in Albertini, M. (2007): *The generational contract in the Family: Explaining Regime Differences in Financial Transfers from Parents to Children in Europe*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

26. Kump, N., in Stropnik, N. (2009): Socialno-ekonomski položaj starejšega prebivalstva. V: Hlebec, V. (ur.): *Starejši ljudje na prepihu družbenih sprememb*. Maribor: Aristej.

27. Lah, I., Pahor, M., in Hlebec, V. (2008): Zdravje starejših ljudi kot element kakovosti življenja v Evropi. *Obzornik zdravstvene nege*, 42 (2): 87–97.

28. Lin, N., Ye, X., in Ensel, W. M. (1999): Social Support and Depressed Mood: A Structural Analysis. *Journal of Health and Social Behavior*, 40: 344–359.

29. Mandič, S., in Hlebec, V. (2005): Socialno omrežje kot okvir upravljanja s kakovostjo življenja in spremembe v Sloveniji med letoma 1987 in 2002. *Družboslovne razprave*, 21 (45/50): 263–285. Dostopno prek: http://dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr49-50MandicHlebec.PDF (12. 5. 2009).

30. Marsden, P. V. (1987): Core Discussion Networks of Americans. *American Sociological Review*, 52: 122–131.

31. Nagode, M., Kolarič, Z., in Hlebec, V. (2004): Delovanje in vrednotenje varovalno alarmnega sistema za starostnike. *Kakovostna starost*, 7 (1): 21–34.

32. Pahor, M., in Domajnko, B. (2007): Kdo me bo gledal?: socialna opora, zdravje in bolezen starejših ljudi. *Teorija in praksa,* 44 (1/2): 254–276.

33. Pahor, M., in Hlebec, V. (2006): Socialna omrežja in zdravje: spremembe v Sloveniji. *Zdravstveno varstvo*, 45 (4): 175–185.

34. Šadl, Z., in Hlebec V. (2007): Emocionalna opora v omrežjih srednje in starejše generacije v časovni perspektivi. *Teorija in praksa*, 44 (1/2): 226–253.

35. Thoits, P. A. (1985): Social Support and Psychological Well-Being: Theoretical Possibilities. V: Sarason, I. G., in Sarason, B. R. (ur.): *Social Support: Theory, Research and Applications*: 51–72. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

36. Vaux, A. (1985): Variations in Social Support Associated with Gender, Ethnicity, and Age. *Journal of Social Issues*, 41: 89–110.

37. Vaux, A. (1988): *Social Support: Theory, Research, and Intervention*. New York: Praeger.

38. Wenger, C. (1994): *Support networks of older people: A guide for practitioners*. Bangor: Centre for Social Policy Research and Development.

Vesna Dolničar

Podporne tehnologije – podpora ali ovira medgeneracijske solidarnosti?

POVZETEK

Demografske spremembe in želje ljudi, da v starosti čim dlje ostanejo doma, narekujejo prilagoditev obstoječih in razvoj novih načinov pomoči na domu starejšim ljudem. Kot ustrezna se nakazuje predvsem oskrba na domu na daljavo, ki temelji na rešitvah podporne tehnologije in ambientalne inteligence. Članek obravnava nekatere pozitivne in negativne vidike uvajanja tehnologij, ki vplivajo na sprejemanje oz. zavračanje podpornih tehnologij tako med starejšimi kot med njihovimi neformalnimi oskrbovalci: po eni strani te omogočajo bolj kakovostno socialno oporo starejšim, večji občutek varnosti in višjo stopnjo socialne vključenosti, po drugi strani pa bi lahko uporaba podporne tehnologije vodila v (še večjo) socialno izolacijo oskrbovanih oseb, občutek (prevelikega) nadzora nad njimi in izgubo zasebnosti.

KLJUČNE BESEDE: starostniki, informacijske in komunikacijske tehnologije, podporna tehnologija

ABSTRACT

Demographic changes and aspirations of individuals to stay at home as long as possible dictate modifications of existing and development of new healtcare models for the older people. A relevant form of care seems to be particularly remote care, which is based on solutions of the assistive technologies and of ambient assisted living. This chapter examines some of the positive and negative aspects of introducing these technologies. The studied aspects influence the (non)acceptance of the assistive technologies among the elderly, as well as among their informal carers: from one point of view these enable a higher quality of social support for the elderly, an increased feeling of security and of social inclusion, while on the other hand use of assistive technology could lead into (even greater) social isolation of the older adults, feeling of being controlled and loss of privacy.

KEY WORDS: elderly, information and communication technologies, assistive technology

Uvod

Za sodobno družbo sta značilna dva izrazita trenda: naraščajoče staranje populacije ter hiter razvoj in širjenje novih tehnologij. S starostjo se soočamo tudi z zmanjšanjem nekaterih psiho-fizičnih sposobnosti, zato tehnološki napredek predstavlja velik potencial za izboljšanje kakovosti vsakodnevnega življenja, aktivno staranje, socialno kohezivnost in medgeneracijsko sodelovanje. Vendar pa zmožnosti, sposobnosti, potrebe, želje in okolje starejših posameznikov močno variirajo. V nadaljevanju prispevka so predstavljene tiste ključne lastnosti, okoliščine, ovire in želje starejših odraslih, ki potencialno vplivajo na sprejemanje oz. zavračanje novih tehnologij, s tem pa na kakovost življenja starejših in njihovih bližnjih ter na morebitno lažje in bolj prijetno izvajanje pomoči oskrbovalcev, s čimer se krepi medgeneracijska solidarnost. Podporne tehnologije (angl. *assistive technologies)* tako lahko prispevajo k bolj kakovostnemu in socialno integriranemu življenju ne samo oskrbovanih oseb, temveč tudi neformalnih izvajalcev pomoči, saj zmanjšajo njihovo preobremenjenost (pogosto so dobršen del dneva odsotni zaradi drugih obveznosti) in na ta način olajšajo izvajanje pomoči. Ob uporabi podpornih tehnologij je nudenje opore v primeru bolezni lahko tudi bolj kakovostno, s tem pa tudi izmenjava socialne opore med oskrbovalci in oskrbovanimi osebami (npr. stiki med njimi so bolj trajni in pogosti). Ker do izmenjave socialne opore večinoma prihaja med ostarelimi starši in njihovimi otroki, se na ta način lahko krepi tudi medgeneracijska solidarnost. Vendar pa (predvsem med starejšimi) obstaja določen odpor do novih tehnologij na splošno, prav tako pa tudi do podpornih tehnologij specifično. Glavni razlogi za to (ti so podrobneje obravnavani v nadaljevanju) so občutek, da nadzor nad njimi »prevzema tehnologija« ter strah pred izgubo zasebnosti in pred osamitvijo.

Podporna tehnologija se lahko uporablja za socialnovarstvene (angl. *telecare*) in za medicinske (angl. *telehealth*) storitve. Gre za naprave, s katerimi je mogoče spremljati funkcionalno zdravje osebe v domačem okolju in opozoriti (neformalne in formalne) oskrbovalce na morebitno poslabšanje zdravstvenega stanja oskrbovane osebe. Poleg specifičnih tehničnih pripomočkov in varnostno alarmnih sistemov podporne tehnologije vključujejo tudi komunikacijske sisteme, ki omogočajo preprosto komuniciranje in sodelovanje pri razvedrilnih aktivnostih.

Članek se sicer osredotoča predvsem na sprejemljivost podpornih tehnologij, vendar v besedilu omenjamo tudi druge računalniške tehnologije. Družbeni vidiki in posledice sprejemanja ali zavračanja informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) na eni strani in še posebej podpornih tehnologij na drugi se pogosto prekrivajo na ravni pomembnosti in odnosa do njih.

Demografske spremembe terjajo nove oblike pomoči starejšim

Prebivalstvo Slovenije se je (predvsem kot odraz razvoja rodnosti, umrljivosti in selivnosti) pričelo starati na prehodu iz 19. v 20. stoletje (Šircelj 2009). Ti dejavniki so v zadnjih letih (predvsem zaradi nizke rodnosti in podaljšanega trajanja življenja) še dodatno vplivali na pospešeno staranje prebivalstva. Demografske (in socialne) spremembe – ki se bodo po letu 2010 še okrepile (Vertot 2008) – terjajo določene prilagoditve, tako v okviru politik zaposlovanja in sistema socialnega varstva (npr. pokojnine, zdravstveno varstvo, dolgotrajna nega) kot v okviru socialne pravičnosti, izboljšanega zdravja in zagotavljanja kakovosti življenja tudi med najbolj ranljivimi družbenimi skupinami.

T. i. dolgoživa družba odpira nekatera nova vprašanja, dileme in izzive na različnih ravneh družbenega delovanja (npr. preoblikovanje pokojninskega in zdravstvenega sistema, možnosti za dolgotrajno oskrbo, spodbude za aktivno in socialno vključeno staranje itd.). Kakovost življenja je odvisna tudi od možnosti, da izberemo sebi čim bolj ustrezen življenjski slog. Raziskovalci ugotavljajo, da so želje starejših glede stanovanj vezane predvsem na obstoječe stanovanje in sosesko (npr. Filipović in Hlebec 2006), kar še posebej izrazito velja za starejše odrasle v Sloveniji (Flash Eurobarometer 247 2008).

Individualne in skupinske oblike bivanja ter želje starejših

Kot je bilo že omenjeno, si večina starejših posameznikov želi čim dlje (in čim bolj samostojno) živeti v svojih lastnih domovih. Poleg zavodskega in dnevnega bivanja se tudi v Sloveniji (sicer z določenim časovnim zamikom) že pojavljajo posebne oblike stanovanj za starejše, od varovanih stanovanj in stanovanj za stare ljudi do stanovanjskih domov za stare ljudi (več o tem glej npr. v Sendi in dr. 2002 ter v Filipović in Hlebec 2006). Kljub pojavu različnih tipov skupinske ureditve bivanja za starejše pa v Sloveniji prevladuje bivanje v lastnem domu, in sicer v že znani soseski.

Med starejšimi od 65 let je ob popisu 2002 v Sloveniji večina živela v "zasebnih" gospodinjstvih z dvema članoma in več. Deleži obojih se s starostjo znižujejo (Vertot 2008: 46). Če pa se osredotočimo na skupinsko bivanje, gre največkrat za institucionalizirano obliko bivanja, ki pa je velikokrat kritizirana zaradi svoje nefleksibilnosti in povečevanja odvisnosti starejših (namesto povečevanja neodvisnosti), izoliranja starejših od širše populacije ipd. (Sendi in dr. 2002: 25). Posebej velja izpostaviti dejstvo, da je - v anketi o oceni stanovanjskih potreb upokojencev in drugih starejših oseb, ki je bila izvedena leta 2002 - dom starejših občanov, pri nas najpogostejša in do

nedavnega prva oblika starostnega varstva, kot najbolj zaželeno obliko bivanja navedlo le 7% anketirancev (Sendi in dr. 2002: 126, 129). Institucionalna oskrba, ki je z vidika stroškov tudi najdražja, je tako želena in potrebna le za manjši (večinoma najstarejši) del vprašanih. Čim kasnejše institucionalno varstvo je tako v interesu starejših oseb (da ostanejo dejavni v svojem okolju, dokler jim to omogočajo telesne, psihične in intelektualne sposobnosti), kot tudi v javnem interesu, da se povpraševanje za zavodsko varstvo omeji le na tiste osebe, ki takšno obliko socialnega varstva res potrebujejo (Vertot 2008).

Predvsem individualne oblike bivanja predpostavljajo (vsaj v pozni starosti, če ne že prej) neformalno obliko negovalne pomoči, ki jo običajno izvajajo predvsem družinski člani, še največkrat hčere staršem (glej npr. Eurofamcare 2006; Hvalič Touzery 2009). V sodobni družbi pa postaja vedno bolj pomemben vir pomoči tudi strokovna negovalna pomoč, saj so družinski člani običajno (pre)obremenjeni z delovnim procesom in s skrbništvom nad ostalimi člani družine. Pomoč družini na domu predstavlja po Zakonu o socialnem varstvu eno izmed socialnovarstvenih storitev, kjer gre za različne oblike organizirane praktične pomoči in uslug, s katerimi se upravičencem vsaj za določen čas nadomesti potrebo po institucionalnem varstvu v zavodu, v drugi družini ali v drugi organizirani obliki (več o tem glej v Smolej in dr. 2008 in Nagode 2009).

Pri izvajanju pomoči – pa tudi ohranjanju ali celo vzpostavljanju bolj pogostih stikov med prejemniki in izvajalci pomoči – pa je lahko v veliko pomoč tudi podporna tehnologija. Kot rečeno, se z uporabo tovrstnih tehnologij lahko ne le podaljša bolj samostojno življenje starejših v njihovih lastnih domovih, temveč tudi izboljša kakovost življenja tako starejšim kot mlajšim generacijam, ki običajno nudijo pomoč svojim staršem v visoki starosti.

Oskrba na domu na daljavo s podporno tehnologijo

S staranjem prebivalstva potrebe po zagotavljanju zdravja in kakovosti življenja z različnimi zdravstvenimi storitvami hitro naraščajo. Kot kaže, obstoječe socialne storitve (tj. oskrba na domu oz. pomoč družini na domu) ne zadostujejo vse bolj številčnim družinam s potrebo po pomoči tako starejšim kot njihovim bližnjim, ki jim nudijo neformalno pomoč. Nedavna mednarodno primerljiva evropska raziskava o medgeneracijski solidarnosti (Flash Eurobarometer 269 2009) je pokazala, da se približno šest od desetih evropskih državljanov ni strinjalo s trditvijo, da je v njihovi državi dovolj socialnih storitev za podporo šibkim starejšim ljudem, tako da bi lahko živeli

v lastnem domu (Slovenija pri tem nič ne odstopa, nasprotno, odgovori anketiranih so povsem v skladu s povprečnimi vrednostmi vseh EU držav).

Kot je bilo že omenjeno, se zaradi demografskih trendov finančne zmožnosti držav, da bi zagotavljale sedanji obseg zdravstvenih in socialnovarstvenih storitev, zmanjšujejo, zato se kaže potreba po novih oblikah storitev, ki bodo učinkovite in finančno manj zahtevne. Ena od možnih oblik storitev (ki omogoča daljše in bolj samostojno bivanje v domačem okolju, prav tako pa je – vsaj dolgoročno – finančno ugodnejša) je zagotavljanje pomoči, varnosti, razvedrila in komuniciranja s podpornimi tehnologijami. Kot trdi Rudel (2007), je »cilj prenosa reševanja problema v domače okolje dvigniti kakovost življenja uporabnikov, znižati naraščajoče stroške za izvajanje teh storitev ter tako zmanjšati pritisk na državna sredstva za zadovoljevanje socialno/zdravstvenih potreb«. Sodobne IKT tako omogočajo, da so starejše osebe manj odvisne od tuje pomoči, pri bivanju v domačem okolju bolj varne, in da jim ni (oziroma jim je kasneje) potrebno institucionalno varstvo. S pomočjo sodobnih rešitev podporne tehnologije in ambientalne inteligence (angl. *ambient intelligence*) lahko pri starejših (pa tudi invalidnih) dosežemo bolj neodvisno in kakovostno življenje vseh končnih uporabnikov. Podporna tehnologija namreč ni v pomoč le starejšim osebam, temveč tudi formalnim in neformalnim izvajalcem pomoči, ki neposredno ali posredno nudijo pomoč starejšim ljudem.

Izraz »podporne tehnologije« se nanaša na heterogeno področje aplikacij, ki se raztezajo od dokaj preprostih naprav, kot so inteligentni delilniki tablet, detektorji padca in detektorji prisotnosti v postelji, pa do kompleksnih sistemov, kot so interaktivne storitve in ambientalna inteligenca. Medtem ko so preprostejše naprave dosegle relativno zrelo stopnjo razvoja (in so dostopne tudi v Sloveniji, čeprav se redko uporabljajo), pa so naprednejše, ambientalne rešitve v večini evropskih držav še vedno v fazi razvoja in testiranja in/ali v demonstracijski fazi.

Podporna tehnologija se lahko uporablja za socialnovarstvene (angl. *telecare*) in za medicinske (angl. *telehealth*) storitve. Ena izmed najbolj razširjenih (in tudi najbolj osnovnih) storitev v Sloveniji je *program Lifeline* ali *rdeči gumb*, ki se je pri nas začel uvajati leta 1992. Ta storitev vključuje varovanje na daljavo in servise neposredne pomoči na domu. Mreža sloni na telekomunikacijsko-informacijski infrastrukturi regijskih centrov za pomoč na domu ter na terminalski opremi (posebni telefoni z »rdečim gumbom«), ki je nameščena v domovih uporabnikov. Ta platforma omogoča uporabniku, da kadarkoli in od koderkoli v stanovanju/hiši le s pritiskom na gumb pokliče za pomoč v koordinacijsko-informacijski center in se pogovori z operaterjem glede pomoči. Obseg opisanega sistema za izvajanje storitve oskrbe na domu na

daljavo je mogoče nadgrajevati in ga približati potrebam bolj zahtevnih uporabnikov. Dopolnjujejo ga lahko naprave, ki uporabniku pomagajo nadomeščati nekatere izgubljene sposobnosti. Tako npr. imajo starejše osebe pogosto težave s pomnenjem, zato se v *telecare* vključujejo naprave za elektronsko opozarjanje (npr. opozorilo, da je čas vzeti tablete, si dati injekcijo), sporočanje ali preprečevanje (izklop grelne plošče, zaprtje vodovodne pipe v primeru izlitja). V oskrbo so vse pogosteje vključene tudi namenske naprave, s katerimi je mogoče spremljati funkcionalno zdravje osebe v domačem okolju in opozoriti oskrbovalca na morebitno poslabšanje zdravstvenega stanja oskrbovane osebe. Takšno spremljanje je mogoče izvajati s tipali, kot so blazina pred posteljo, stikalo na hladilniku, detektor padca, detektor vlage v postelji inkontinetnega bolnika itd., ali pa z inteligentno »ročno uro«, ki meri srčni utrip, vlažnost kože, gibanje ... (Rudel 2007, Rudel in Fisk 2005).

Sodobni razvoj podpornih tehnologij pa se vse bolj osredotoča na t.i. ambientalne inteligence. Ambientalna inteligenca je konvergenčno okolje, ki združuje računalniške, napredne omrežne tehnologije in posebne vmesnike za zaznavanje in interakcijo z uporabnikom. Predstavlja okolje, v katerem je človek obdan z inteligentnimi, intuitivnimi napravami in vmesniki (senzorji, aktuatorji itd.), ki so vgrajeni v različne predmete ter s pomočjo katerih okolje prepoznava in reagira na prisotnost posameznikov na transparenten, diskreten in uporabniku pogosto neviden način (več o tem v Zupan, 2009).

Kot ugotavlja Rudel (2007), Slovenija na področju telemedicine na domu zaostaja za Evropo za skoraj 10 let (ob pospešenem razvoju v nekaterih evropskih državah pa se ta zaostanek hitro povečuje, op. a.). Število uporabnikov *rdečega gumba* je v Sloveniji še vedno izredno nizko – to storitev uporablja 300 - 350 ljudi, od tega približno tretjina v Ljubljani in okolici (glej npr. Dolničar 2008). Skupaj pa je do sredine leta 2008 to storitev uporabilo približno 1100 oseb (Nagode 2009). Do sedaj so bile narejene tri evalvacijske študije med uporabniki *rdečega gumba* (Hojnik Zupanc in dr. 1996, Hlebec in dr. 2003, Zajec 2006) in vse so pokazale, da so uporabniki s storitvijo zelo zadovoljni. Zato izredno slaba razširjenost storitve varovanja na daljavo v Sloveniji še nekoliko bolj preseneča (v večini evropskih držav so namreč odstotki uporabnikov precej višji), razloge za to pa velja iskati predvsem v nezadostni informiranosti potencialnih uporabnikov o obstoju in funkcionalnostih *rdečega gumba* ter v počasni in slabo koordinirani implementaciji oskrbe na domu na daljavo na nacionalni ravni (bolj podrobno so nekateri zaviralni dejavniki razvoja teh storitev pojasnjeni v Dolničar 2008 in Nagode 2009).

Zanimivo pa je, da je število klicev v center, katerih vzrok je ogroženo zdravje, sorazmerno nizko (2%), kar poudarja veliko potrebo po socialni pomoči osebam, ki (pogosto relativno izolirano) živijo v domačem okolju. V nadaljevanju so obravnavani nekateri dejavniki, ki – na individualni ravni posameznikov kot končnih uporabnikov, tj. starejših in neformalnih izvajalcev pomoči – potencialno vplivajo na sprejemanje oz. zavračanje tudi najbolj preprostih oblik podpornih tehnologij. Pri posameznih dejavnikih se osredotočam tudi na možne oblike (spodbujanja) sodelovanja med različnimi generacijami.

Psihološki dejavniki, ki vplivajo na (ne)sprejemanje IKT in podpornih tehnologij

Številne študije so ugotovile, da psihološke ovire, kot so strah in tesnoba, pomanjkanje samozavesti in pomanjkanje motivacije za starejše ljudi predstavljajo ovire pri učenju in uporabi IKT in podpornih tehnologij. Pomembno pa je poudariti tudi, da je (ne)sprejemanje tehnologij (ter s tem vzpostavljanje možnosti za bolj pogoste in trajne odnose med družinskimi člani različnih generacij) seveda v veliki meri odvisno tudi od nekaterih drugih dejavnikov, ki jih tu (neposredno) ne obravnavam. Ti so npr. narava in stopnja upadanja nekaterih sposobnosti, kot so gibalne sposobnosti, sposobnost pomnjenja, okvare vida in sluha, pa tudi težave s splošnim zdravjem. V starejših letih, predvsem pa v visoki starosti, smo ljudje tako potrebni več pomoči in s tem se potreba po zdravstveni oskrbi in nadzoru poveča. Z nastopom starosti je predvsem pomembno vzdrževanje psihofizičnih aktivnosti, pri čemer je lahko tako starejšim kot njihovim bližnjim v pomoč tudi podporna tehnologija. Prav tako na sprejemanje oz. zavračanje podpornih tehnologij vplivajo tudi kontekstualni dejavniki, tako na individualni ravni (stanovanjske razmere) kot na strukturni ravni (sistem zdravstvenega varstva, tip sistema blaginje) (več o tem glej v Dolničar in dr. 2006).

Odnos do IKT

Odnos (definiran kot socialnopsihološki koncept, ki se nanaša na posameznikova prepričanja, občutke in obnašanje do IKT oz. podpornih tehnologij) je pomemben dejavnik pri proučevanju (ne)uporabe IKT med starejšimi. Pozitiven odnos do IKT namreč lahko vodi do poskusa uporabe IKT, čeprav lahko le malo vpliva na sposobnost uporabe. Starejši ljudje so nagnjeni k večji vestnosti in doslednosti, zato je verjetno, da jih bo skrbelo »pravilno« izvajanje stvari (Cuttler in Graf 2007); prav tako je verjetno, da se

bolj bojijo neuspeha in zato neradi preizkušajo nove načine pri opravljanju nekaterih (tudi rutinskih) dejavnosti.

Čeprav so starejši odrasli običajno manj naklonjeni računalnikom kot mlajši ljudje, pa večina ugotovitev kaže, da ima glavnina starejših do računalnikov pozitiven odnos. Študija SeniorWatch (2002) je sicer pokazala, da je 40% starejših ljudi (nad 50 let) negotovih, kar se tiče tehnologije, vendar pa je v najstarejšem segmentu populacije opaziti veliko zanimanje za spoznavanje novih IKT – več kot 50% sodelujočih se je strinjalo z izjavo, da se želijo poučiti o tehnološkem napredku in razvoju. Pogosto se priporoča, da se starejšim ljudem poskuša tehnologijo približati že v zgodnji starosti, in sicer prek nekaterih enostavnih, specifičnih in zanje privlačnih storitev oz. aplikacij, npr. fotografiranje z digitalnim fotoaparatom in prikazovanje slik prek televizijskega ekrana ali pa klepetanje (npr. z vnukom, ki študira v tujini) prek t.i. takojšnjega sporočanja (angl. *instant messaging*).

Pomanjkanje zanimanja in motivacije za uporabo IKT

Znaten del starejših odraslih meni, da so računalniki in podporne tehnologije nepomembni za njihovo vsakdanje življenje, in da jim ne prinašajo nobenih prednosti. Za starejše ljudi tako še posebej velja, da pogosto ne vidijo nobenih osebnih koristi v dostopanju do novih IKT storitev in se ne zavedajo, da so jim na voljo morebitne koristne aplikacije ter zanimive in uporabne vsebine (Carpenter in Buday 2007; Selwin v Richardson 2006). Tako sicer velja, da starejši počasneje sprejemajo številne nove tehnologije in se morajo navadno dlje usposabljati, da se jih naučijo uporabljati, vendar pa študije v splošnem kažejo, da se starejši vendarle zanimajo za uporabo, kadar so prednosti te uporabe jasno predstavljene; v tem primeru tudi nimajo večjega odpora do učenja uporabe IKT kot mlajši odrasli. Ravno nasprotno, starejši so navdušeni nad spoznavanjem uporabe računalnikov, interneta in podpornih tehnologij, če imajo na voljo ustrezne možnosti za usposabljanje (Morell in dr. 2004). Pomembno pa je poudariti, da podporne tehnologije seveda niso vsesplošno privlačne ali uporabne; nekateri posamezniki (včasih označeni kot informirani neuporabniki) se zavedajo možnih prednosti, vendar jih osebno ne dojemajo kot koristne.

Koristi IKT oz. podpornih tehnologij ter še posebej možnosti za dodatno ali alternativno omogočanje medgeneracijskega sodelovanja morajo biti torej zelo jasno predstavljene, sicer so posamezniki nemotivirani za uporabo IKT. Če vzamemo zgornji primer klepetanja s takojšnjim sporočanjem na internetu, bi bil po vsej verjetnosti stari starš motiviran za učenje potrebnih veščin, ki bi mu omogočale prijetno komuniciranje z vnukom. Sicer bi pridobil le znanje, ki je potrebno za upravljanje s to specifično aplikacijo, a je to najpomembnejši

korak pri premagovanju strahu in stereotipnih predstav o novih tehnologijah, ki so pri starejših pogosto prisotne. Tu je treba seveda poudariti, da bodo (v primeru računalniško posredovanega komuniciranja) starejši toliko bolj dovzetni za vlaganje določenega napora v pridobivanje novih znanj, kolikor bodo motivirani za povezovanje z njihovimi (pogosto dolgotrajno ali kratkotrajno oddaljenimi) otroci in vnuki, kar je seveda odraz sicerščnjih bolj ali manj kakovostnih, vzajemnih in trajnih odnosov med družinskimi člani v večgeneracijskih družinah.

Pomanjkanje samozavesti in strah pred IKT

Osebne ovire posameznikov se pogosto izrazijo v obliki intenzivnih čustev ob prvi interakciji z računalniško tehnologijo. Strah in tesnoba, povezana z IKT, sta pomembna inhibitorja za številne starejše ljudi (Richardson 2006). Pomanjkanje znanja, pretirana previdnost in nezaupanje v lastne sposobnosti pogosto odvrnejo starejše od uporabe IKT. Višje stopnje računalniške izkušenosti so povezane z nižjimi stopnjami strahu pred računalniki (Carpenter in Buday 2006). Predvsem pri ženskah je bolj razvidna »tehnofobija« (Richardson, 2006). Pomanjkanje emocionalne in praktične opore okolice, neprijazni inštruktorji in nezmožnost uporabe strojne opreme (npr. tipkovnice) ali nerazumevanje navodil torej predstavljajo velike ovire pri samozavestni uporabi tehnologije. Strah pred IKT se z nadaljevanjem usposabljanja običajno zmanjša. Starejši ljudje tudi pogosto menijo, da njihovo sposobnost spoznavanja uporabe IKT ovira tehnološki žargon, ki ga vidijo kot nejasen in zastrašujoč »tuji jezik«, namenjen tehnološkim strokovnjakom (Richardson in dr., 2005).

V domačem okolju je ena od možnih strategij za povečevanje sprejemanja podporne tehnologije, da jo postopoma uvajamo že pri mlajših starejših (npr. v 50. in 60. letih) – npr. z bolj razvedrilnimi, interaktivnimi pa tudi varnostnimi funkcionalnostmi – in da povečamo podpore, ki jih nudijo tehnologije, ko se starejšim motorične in senzorne sposobnosti ter zmožnosti razumevanja začnejo slabšati (tj. v 70. in 80. letih). Razvijalci podpornih tehnologij se namreč zavedajo dejstva, da večina starejših ljudi ne daje prednosti podpornim tehnologijam, ki so zasnovane posebej za starejše ali invalidne osebe. Starejša populacija kaže močno težnjo k zavračanju novih izdelkov, ki so posebej namenjeni »posebnim potrebam«, saj se številni nočejo razlikovati od preostale populacije. Zato bodo starejši praviloma raje sprejeli naprave, ki so poenostavljene, vendar niso izrecno namenjene ranljivim ali invalidnim osebam. Izdelki, kot so npr. interaktivne televizijske storitve, bodo bolj privlačni za starejše uporabnike, če jim bodo ponujeni npr. s široko ponudbo »izbirnih dodatkov«.

Pripravljenost za učenje ter pridobivanje novih znanj in veščin, povezanih z IKT

Starejši ljudje se zdijo rahlo nenaklonjeni uporabi (nove) tehnologije. Videti je, da na pripravljenost za pridobivanje znanj in sposobnosti, povezanih z IKT, močno vplivajo njihove potrebe, pričakovana uporabnost in občutek osebne identitete (Morell in dr. 2004; Rogers in dr. 2004). Po eni strani se tako zdi, da se starejši bojijo neznanega, po drugi strani pa menijo, da imajo premalo informacij o funkcionalnosti IKT ter načinih za ravnanje in delo z njimi. Pri starejših lahko pride do upadanja sposobnosti, ki so dokazano pomembne za učenje in pridobivanje znanj in spretnosti. Vendar pa prepričanje, da uporaba novih tehnologij ni primerna za pomoč starejšim, saj naj bi to od njih zahtevalo prevelike prilagoditve in preveč učenja, ni utemeljeno. Raziskave so ovrgle predpostavko, da imajo starejši prevelik odpor do novih tehnologij, in da se ne morejo naučiti upravljanja z njimi (Fisk 2001). Pravilen način učenja, ki izkoristi nezmanjšane sposobnosti in nadomesti tiste, ki se izgubljajo, ima velik potencial za doseganje usposobljenosti za začetniške stopnje uporabe podpornih tehnologij.

Starejši ljudje, stari od 60 do 74 let (v veliki meri pa tudi tisti, ki so starejši od 75 let), lahko brez težav pridobijo računalniška znanja in spretnosti, prebirajo spletne strani in to znanje tudi vzdržujejo skozi čas (Morell in dr. 2004). Vendar pa računalniško usposabljanje pri starejših odraslih traja dlje kot pri mlajših posameznikih, ker delajo starejši odrasli pri učenju uporabe računalnikov več napak kot mlajši (Melenhorst in dr. 2006). Ayersman in von Minden (1995) poudarjata, da je načinov učenja več vrst. Graf, Li in McGrenere (2005) na eni strani izpostavijo učenje z odkrivanjem (učenje skozi prakso), na drugi strani pa učenje s sprejemanjem (učenje skozi opazovanje). V novih situacijah starejši odrasli običajno prevzamejo način učenja s sprejemanjem, medtem ko se mlajši pogosteje odločijo za učenje z odkrivanjem. Profesionalni pedagoški pristop, ki temelji na učenju s sprejemanjem, je po mnenju Gerda in Stegbauerja (2005) pogosto primernejši. Kljub temu pa ne gre zanemarjati pomena neformalnega »učenja« (ali pa prikazovanja določenih funkcionalnosti novih tehnologij) s strani mlajših družinskih članov. Navdušenost nad nekaterimi, pogosto razvedrilnimi in/ali poučnimi aplikacijami oz. storitvami, ki je običajno prisotna predvsem med najmlajšimi uporabniki IKT, znajo vnuki že s preprostim prikazom prenesti na njihove stare starše. Ta prvi pozitivni stik z nekaterimi novimi tehnološkimi inovacijami in možnost skupnega preživljanja prostega časa z vnuki tudi na ta način, pa pogosto predstavlja že dovolj veliko motivacijo za to, da starejši pristopijo k formalnemu tečaju usposabljanja.

Pričakovanja, potrebe in interesi starejših oseb

Tehnologija ljudem lahko olajša življenje, omogoča komuniciranje z družino in prijatelji, pomaga pri vzdrževanju zdravja in omogoči posameznikom, da ostanejo varni in funkcionalno neodvisni v lastnem domu. Relevantnost se je izkazala za eno od kritičnih vprašanj pri sprejemu nove tehnologije. Pregled literature (Demiris in dr. 2004; Melenhorst in dr. 2006) kaže, da imajo starejši ljudje najpogosteje naslednja pričakovanja in potrebe, kar se tiče podpornih sistemov: podporne tehnologije naj podpirajo neodvisnost in spomin, zmanjšajo splošno čustveno breme (tesnoba, stres in skrbi), preprečujejo neželene dogodke ali nesreče, preprečujejo situacije, ki ustvarjajo negativne občutke med bolnikom in oskrbovalcem, ustvarjajo udobje in ugodje ter izboljšajo varnost in medsebojno komuniciranje, tako z družinskimi člani kot z znanci. Nekatere od naštetih potreb so podrobneje obravnavane v nadaljevanju.

Medosebno komuniciranje in zmanjševanje osamljenosti. Ena največjih pasti staranja ni nujno poslabšano zdravstveno stanje, temveč osamljenost. Komuniciranje s prijatelji, sorodniki, izvajalci zdravstvenih storitev in drugimi je ključno za zdravo in ustvarjalno staranje. Napredki v IKT nudijo starejšim odraslim cenovno ugodno možnost, da ostanejo povezani s svojimi znanci in družinskimi člani. Poleg tega se razvija nova generacija interaktivnih aplikacij, enostavnih za uporabo, s katerimi se oskrbovalci lahko prepričajo, da so njihovi bližnji varni in se dobro počutijo. Raznovrstne tehnološke rešitve torej omogočajo bolj trajne in pogoste stike med starejšimi ter njihovimi otroci in vnuki, vendar pa so starejši praviloma do njih dovzetni le ob zagotovilu, da vzpostavljanje računalniško posredovanega komuniciranja ne bo nadomestilo za osebne obiske oz. kontakte, temveč bodo ti le še povečali pogostost stikov.

Rekreacija in prosti čas. Študije kažejo, da se vsaj četrtina starejših ljudi sooča z dolgočasjem. V tem pogledu nudijo nove tehnologije celo vrsto možnosti, saj omogočajo sodelovanje na daljavo pri zabavnih dejavnostih za krajšanje časa (npr. klepetanje, sodelovanje v virtualnih skupnostih, spletne igre, pri katerih lahko sodelujejo npr. stari znanci, otroci ali vnuki, ali pa se vzpostavijo nova poznanstva). Za posameznike, ki živijo v odročnih krajih ali imajo omejeno mobilnost, je še posebej pomembna možnost izobraževanja v virtualnih okoljih. V tujini so priljubljene tudi interaktivno vodene gibalne vaje, s katerimi starejši vzdržujejo splošno telesno pripravljenost ali pa z izvajanjem specifičnih vaj okrevajo po npr. poškodbi kolka.

Izboljšanje varnosti. Varnost je ena glavnih skrbi starejših ljudi, posebno tistih, ki živijo sami. Posameznike zanimajo predvsem alarmi za zaznavanje vsiljivcev, pa tudi varnost v zvezi z nesrečami na domu (požar, izliv vode ali

puščanje plina). Ambientalne podporne tehnologije omogočajo starejšim ljudem tudi programiranje določenih funkcij, ki jih uporabljajo v vsakdanjem življenju (npr. programiranje nalog, kot so ugašanje luči, zaklepanje vrat, zapiranje oken itd. pred odhodom od doma).

Reševanje omejene mobilnosti. Za starejšo osebo predstavlja omejena mobilnost oviro tako doma kot zunaj doma. Težavo lahko delno rešimo z e-nakupovanjem in bančnimi storitvami na daljavo ter uporabo domotičnih rešitev, ki avtomatizirajo vsakodnevne dejavnosti na domu starejših, npr. nadzor nad klimatizacijo, osvetljenostjo ter dviganjem in spuščanjem senčil na oknih.

Zdravstveno stanje. Večina starejših ljudi se dobro zaveda svoje ranljivosti. Zagotovilo, da se bo družinski član v primeru nesreče ali nuje lahko učinkovito in pravočasno odzval, tako starejšim kot njihovim bližnjim vliva samozavest in umirjenost. Po drugi strani pa je občutek, da imajo nekoga neprestano na voljo, povezan ne le s fizičnim zdravjem, ampak tudi emocionalno blagodejno deluje, saj se s tem starejši pogosto znebijo občutka socialne izoliranosti in osamljenosti. Nazadnje pa so tu še druge obveznosti, kot so jemanje zdravil, izvajanje osnovnih pregledov (merjenje pulza, srčnega utripa in temperature) ali pregledov, povezanih z že diagnosticirano boleznijo (analiza sladkorja, arterijski pritisk, EKG), ki so lahko opravljeni na domu s pomočjo alarmov ter biomedicinskih senzorjev in naprav. Tudi pri teh opravilih pogosto sodelujejo oskrbovalci.

Zaključek

Potrebo po temeljitem razmisleku o možnostih uvajanja naprednejših oblik podporne tehnologije sem nakazala predvsem z demografskostatističnega in psihosocialnega vidika. Za uspešen razvoj in za bolj množično prevzemanje teh podpornih tehnologij je ključnega pomena, da se preučijo vsi omenjeni vidiki, predvsem pa, da so tako starejši kot njihovi bližnji aktivno vključeni v celoten proces načrtovanja, razvoja in implementacije tehnologij, torej, da se te razvija za in s končnimi uporabniki. Kot eden večjih izzivov se nakazuje oblikovanje vmesnikov, ki spominjajo na že obstoječe tehnološke naprave ter odražajo in podpirajo vsakdanje dejavnosti, ne da bi bili pri tem vsiljivi. Pomembno praktično vprašanje je tudi integracija. Enoten sistem, ki lahko poskrbi za nego in zdravstveno oskrbo na daljavo, preveri čas prihoda in odhoda oskrbovalcev in dostave hrane, obvešča sorodnike o zdravstvenem stanju njihovih bližnjih in poskrbi za razvedrilo, predstavlja veliko prednost. Po drugi strani bi bilo za starejše odrasle in njihove oskrbovalce izredno moteče, če bi imeli za zgornje naloge šest ločenih sistemov. Vsekakor lahko

veliko težav, s katerimi se pri uporabi podpornih tehnologij spopadajo starejši, rešimo z izboljšavami v zasnovi, z usposabljanjem končnih uporabnikov ali s kombinacijo obojega. Tak pristop omogoča realizacijo potenciala IKT, da se z uporabo teh olajšuje ohranjanje in utrjevanje obstoječih medgeneracijskih vezi (večinoma med ostarelimi starši in otroci).

Oskrbovanje namreč lahko za neformalnega oskrbovalca predstavlja različne vrste obremenitev (fizične, psihosocialne, finančne). Oskrbovalci se pogosto počutijo preobremenjeni in osamljeni ter pod nenehnim stresom. Posledično pogosto pride do poslabšanja medosebnih odnosov v primarni in/ali razširjeni družini. Hvalič Touzery (2007, 2009) izpostavi kompleksnost odnosa med oskrbovanjem starega človeka in zaposlenostjo oskrbovalca. Po eni strani namreč udeležba na trgu delovne sile lahko vpliva na samo oskrbovanje (npr. število ur, ki jih oskrbovalec lahko nameni oskrbovanju), po drugi strani pa družinsko oskrbovanje vpliva na položaj oskrbovalca na trgu delovne sile (npr. v času oskrbovanja se je primoran zaposliti za krajši delovni čas ali pa celo prenehati z delom). Zato je dostopnost storitev, ki jih omogočajo podporne tehnologije, izredno pomembna, saj lahko oskrbovalce vsaj delno razbremenijo oskrbovanja starega človeka.

Oskrbovanje pa lahko družinske člane tudi dodatno poveže, za kar verjetno obstaja večja verjetnost v primeru, ko se lahko oprejo tudi na podporo tehnoloških storitev, kot so na primer blazina pred posteljo, stikalo na hladilniku, detektor padca ipd., pa tudi interaktivne platforme, ki omogočajo preprosto komuniciranje med starejšimi in njihovimi bližnjimi. To velja predvsem v primeru, ko gre za manjšo stopnjo odvisnosti oskrbovanca in ko oskrbovana oseba in oskrbovalec ne živita v istem gospodinjstvu in/ali je oskrbovalec polno zaposlen in zato dobršen del dneva odsoten.

Vendar pa storitve *rdečega gumba* v Sloveniji niso povsem zaživele, kar seveda ni dobra popotnica za uveljavljanje nekaterih naprednejših oblik podpornih tehnologij, kot je ambientalna inteligenca[1]. Kot ugotavlja Nagodetova (2009), gre razloge za to iskati predvsem v premalo skrbno načrtovanem, počasnem in nepovezanem razvoju varovanja na daljavo, zato se soočamo s številčno in geografsko slabo pokritostjo centrov za pomoč na daljavo. Nekateri vodje centrov vidijo priložnost za razširitev oz. razvoj storitve »z uvedbo Zakona o dolgotrajni oskrbi in zavarovanju za dolgotrajno oskrbo«, izpostavljajo pa tudi »nujnost po vzpostavitvi vsebinskega in tehničnega standarda te storitve ter nujnost po zakonski ureditvi na način, da varovanje na daljavo iz storitve socialnega servisa preide v socialnovarstveno storitev (umestitev v storitev

[1] Po številnih tujih zgledih je bil sicer tudi v Sloveniji na Inštitutu RS za rehabilitacijo vzpostavljen t. i. varen, pametni Dom IRIS, ki predstavlja razvojno, eksperimentalno, učno in demonstracijsko okolje, v katerem naj bi nastajale rešitve »doma prihodnosti«.

pomoči na domu)« (Nagode 2009). Pri izvajanju oskrbe v domačem okolju pa je potrebno koordinirati predvsem zdravstveni in socialni sektor, ki danes delujeta bolj ali manj ločeno. Tak pristop poziva k partnerstvom ne le med javnimi oblastmi, temveč tudi med izvajalci storitev, raziskovalci, tehnološkimi razvijalci in nevladnimi organizacijami ter nenazadnje med različnimi generacijami.

Literatura

1. Ayersman, D. J., in von Minden, A. (1995): Individual differences, computers, and instruction. *Computers in Human Behavior,* 11: 371–390.
2. Carpenter, B. D., in Buday, S. (2007): Computer use among older adults in a naturally occurring retirement community. *Computer in Human Behavior*, 23(6): 3012–3024.
3. Cuttler, C., in Graf, P. (2007): Personality predicts prospective memory task performance: An adult lifespan study. *Scandanavian Journal of Psychology*, 48: 215–231.
4. Demiris, G., Rantz, M. J., Aud, M. A., Marek, K. D., Tyrer, H. W., Skupic, M., in Hussam, A. A. (2004): Older adults' attitudes towards and perceptions of 'smart home' technologies: a pilot study. *Medical Informatics*, 29(2): 87–94.
5. Dolničar, V. (2008): *National investigation of market barriers and ethical issues in relation to the application domains: ageing well at home and ageing well at work: national data gathering (wave I).*
6. Dolničar, V., Zupanič, T., in Jerman Kuželički, A. (2006): *SOPRANO: IST-2006-045212: Review of social & cultural aspects.*
7. Eurofamcare (2006): *Services for supporting familiy carers of older dependent people in Europe: Characteristics, coverage and usage. The trans-European survey report.*
8. Filipović, M, in Hlebec, V. (2006): Stanovanjska oskrba in starejši. V: Mandič, S., in Cirman, A. (ur.): *Stanovanje v Sloveniji 2005*: 181–196. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
9. Fisk, M. J. (2001): The Implications of Smart Home Technologies. V: Peace, S., in Holland, C. (ur.): *Inclusive Housing in an Ageing Society: Innovative Approaches*. Bristol: Policy Press.
10. Flash Eurobarometer 247 (2008): *Family life and the needs of an ageing population: Analytical report*. Brussels: DG for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
11. Flash Eurobarometer 269 (2009): *Intergenerational solidarity: Analytical report*. Brussels: DG for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
12. Gerd, P., in Stegbauer, C. (2005): Is the digital divide between young and elderly people increasing? *First Monday,* 10(10).

13. Graf, P., Li, H., McGrenere, A. (2005): Technology usability across the adult lifespan. *HCI 2005.* Proceedings vol. 2.

14. Hlebec, V., Ličer, N., Nagode, M., in Bitenc, K. (2003): *Uporaba alarmnega sistema kot sredstva večje samostojnosti starostnikov: Vrednotenje 10-letnega delovanja alarmnega sistema kot sredstva za zagotavljanje kakovosti bivanja v tretjem življenjskem obdobju.* Ljubljana: FDV, Center za metodologijo in informatiko.

15. Hojnik Zupanc, I., Ličer, N., in Hlebec, V. (1996): Varovalno alarmni sistem kot socialna inovacija v slovenskem prostoru. *Zdravstveno varstvo Ljubljana,* 35 (9/10): 289 – 294.

16. Hvalič Touzery, S. (2007): *Družinska oskrba starih družinskih članov: doktorska disertacija.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

17. Hvalič Touzery, S. (2009): Družinska oskrba bolnih starih družinskih članov. V: Hlebec, V. (ur.): *Starejši ljudje v družbi sprememb.* Maribor: Aristej.

18. European Senior Watch Observatory and Inventory (2002): *Older people and Information Society Technology*. Dostopno prek: http://www.seniorwatch.de/ (10. 5. 2009).

19. IPTS (2006): *User Needs in ICT Research for Independent Living, with a Focus on Health Aspects.* Draft Workshop Report.

20. Melenhorst, A-S., Rogers, W. A., in Bouwhuis, D. G. (2006): Older Adults' Motivated Choice for Technological Innovation: Evidence for Benefit-Driven Selectivity. *Psychology and Aging*, 21(1): 190–195.

21. Morell, R. W., Mayhorn, C. B., in Echt, K. V. (2004): Why Older Adults Use or Do Not Use the Internet. V: Burdick, D. C., in Kwon, S. (ur.): *Gerotechnology: Research and Practice in Technology and Aging*. New York: Springer Publishing Company.

22. Nagode, M. (2009): Organizirana pomoč za stare ljudi, ki živijo na domu: Pomoč na domu in varovanje na daljavo. V: Hlebec, V. (ur.): *Starejši ljudje v družbi sprememb.* Maribor: Aristej.

23. Richardson, M. (2006): *Interruption events and sensemaking processes: A narrative analysis of older people' relationships with computers: PhD Doctorate*. The University of Waikato.

24. Richardson, M., Weaver, C. K., in Zorn T. E. (2005): »Getting on«: older New Zealanders' perceptions of computing. *New Media & Society*, 7: 219-245.

25. Rogers, W., Mayhorn, C. B., in Fisk, A. D. (2004): Technology in Everyday Life for Older Adults. V: Burdick, D. C., in Kwon, S. (ur.): *Gerotechnology: Research and Practice in Technology and Aging*. New York: Springer Publishing Company.

26. Rudel, D., in Fisk, M. (2005): Exploring the potential of new telecommunication technologies to underpin healthcare service frameworks. Understanding the Slovene experience through a case study of the "Lifeline" telecare service for older people. *AIM*, 13(2): 75–79.

27. Rudel, D. (2007): Informacijsko-komunikacijske tehnologije za oskrbo bolnika na daljavo. *Rehabilitacijski inženiring in tehnologija*: Zbornik predavanj (Rehabilitacija, letn. 6, supl. 1). Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo.

28. Sendi, R., Černič Mali, B., Jakoš, A., in Filipović, M. (2002): *Stanovanjske potrebe upokojencev in drugih starejših oseb*. Ljubljana: Urbani izziv – publikacije.

29. Smolej, S., Nagode, M., Jakob, P., Žiberna, V., Jerina, P., in Kenda, A. (2008): *Izvajanje pomoči na domu: Analiza stanja za obdobje januar – junij 2008. Končno poročilo.* Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve in Inštitut RS za socialno varstvo.

30. Šircelj, M. (2009): Staranje prebivalstva v Sloveniji. V: Hlebec, V. (ur.): *Starejši ljudje v družbi sprememb.* Maribor: Aristej.

31. Vertot, N. (2008): *Prebivalstvo Slovenije se stara – potrebno je medgeneracijsko sožitje*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

32. Zajec, K. (2006): *Varovanje na daljavo v Sloveniji – razvoj in perspektive.* Diplomska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

33. Zupan, A., Jenko, M., in Ocepek, J. (2009): Pametno stanovanje za invalidne in starejše osebe. *Življ. teh.*, 60 (3): 34-39.

4.
POGLAVJE

Prepoznavanje in preprečevanje nasilja

Agresiven otrok predstavlja za družbo posebno skrb, saj je agresivno vedenje odporno proti spremembam in se izjemno težko zdravi, ker je zelo vztrajno v posameznikovem razvoju in v vsej generaciji ter napoveduje pojav disocialnosti v adolescenci in kriminalitete v odrasli dobi.

Pojav agresije zbuja precej vprašanj: Kje so izvori otroške agresije? Kakšne so psihološke posledice agresije? Zakaj se nekatere osebe odzivajo kot nasilneži in druge kot žrtve? Kakšne so njihove osebnostne lastnosti, družinska ozadja? Ali lahko kaj ukrenemo, da bi agresivnost zmanjšali?

Nasilje v šoli je tema, ki vzbuja zanimanje tako strokovne kot laične javnosti. To je povsem razumljivo, saj so v ta pojav vpeti učenci, starši in strokovni delavci šol. Kjerkoli zasledimo to temo, se pojavljata dve osnovni vprašanji – zakaj prihaja do nasilja in kaj ukreniti, da bi ga bilo manj. V tematskem sklopu *Prepoznavanje in preprečevanje nasilja* različni avtorji želijo podati odgovore na vsa do zdaj zastavljena vprašanja.

Šola ni edini prostor, v katerem se srečujemo z nasiljem. Predstavlja odslikavo širšega družbenega prostora, z nasiljem pa se srečujemo še v družini, v medijih …

Tomaž Vec v svojem prispevku pojasnjuje pojem motečega vedenja, ki ne zajema le različnih oblik agresivnega vedenja, temveč ima zelo različne oblike in stopnje (ne)sprejemljivosti; od nagajivosti, nezbranosti, neupoštevanja navodil, pomanjkljivega spoštovanja drugih, neosvojenega bontona, pa vse do hujših, antisocialnih vedenj kot so kraje, trpinčenje drugih, spolno nesprejemljiva vedenja, poškodovanja lastnih in tujih stvari ter ogrožanja sebe in drugih. Nekatere oblike motečega vedenja so širše družbeno nesprejemljive (npr. fizična agresija, poseganje po tuji lastnini, mučenje živali …), nekatere pa so odvisne od specifičnega socialnega okolja. Avtor poda ugotovitev, da ni enostavnih in hitrih rešitev pri soočanju s to problematiko.

Mojca Dobnikar nas popelje v prepoznavanje znakov in pogostosti nasilja v družini. Da bi lahko posumili, da otrok doživlja nasilje v družini, moramo poznati znake doživetega nasilja. Poznavanje teh znakov ne more biti in ni namenjeno temu, da bi z gotovostjo »diagnosticirali« nasilje, temveč temu, da ob zaznavanju takšnih znakov pomislimo *tudi* na možnost nasilja in primerno ukrepamo. Otroci, ki doživljajo nasilje v družini, so bolj ranljivi za nasilje v socialnem okolju in so neredko žrtve ali povzročitelji nasilja v šoli. Za šolo je torej še kako pomembno, ali otroci doživljajo nasilje v družini. Po drugi strani otrok potrebuje v socialnem okolju t. i. varne točke, kamor se lahko obrne po pomoč. Šola največkrat predstavlja takšen varen prostor, zatočišče pred nasilno osebo v družini, zato je pomembno, da zaposleni v vzgojno-

izobraževalnih institucijah poznajo problem nasilja v družini in so usposobljeni za prepoznavanje njegovih znakov.

Prispevek Renate Šribar se nanaša na tri področja: otroštvo in mladost, medije in izdelke ter storitve informacijsko komunikacijskih tehnologij (IKT) oziroma nove medije ter splet spolnosti in nasilja. Osrednji analitični kategoriji, vključeni v interpretacijo razmerij med navedenimi družbenimi fenomeni, sta spol in mo. Tradicionalne konstrukcije spolov vklasičnih medijih se nadgrajujejo s spolnimi tradicionalizmi v razmerjih novih medijev. Fante in dekleta ta tehnologija vlog doleti v procesu odraščanja. Natančneje: sam proces odraščanja je stvar sokonstrukcije spolov, spolnosti in nasiljaskozi medije in IKT.

A vrnimo se zopet v šolo, kjer mora biti pomemben vsak posameznik. Julija Pelc piše o učencih z manj sprejemljivimi oblikami vedenja. To so učenci, ki so jim navzven skupna nemir in vedenjska problematika. V šolah ugotavljamo, da je vse več nemirnih otrok, ki za strokovne delavce predstavljajo trd oreh. Šola lahko neko vedenje kultivira kot običajno s tem, ko opusti odzivanje na drobne vsakdanje kršitve. Moteči otroci imajo lahko izrazit vpliv na dogajanje v razredu in zunaj njega. Poglavitno vprašanje se glasi: Kako jim pomagati? Avtorica navaja, da je ena možnost spreminjanje neustreznih vedenjskih vzorcev v načelu smiselne nadomestitve: otrok bo opustil nek svoj (neustrezen) vedenjski vzorec le, če bo prej spoznal drugega, učinkovitejšega. Za spreminjanje neustreznih vedenjskih vzorcev je ključnega pomena vzpostavitev odnosa zaupanja, čustveno toplega odnosa sprejemanja, ne pa obsojanja in zavračanja.

Aleš Bučar Ručman pa išče odgovore na vprašanje Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem? Za uspešno soočanje s šolskim nasiljem (in tudi drugimi oblikami) ne obstaja preprosta formula ukrepov, ki bi jih lahko izvedli in odpravili problem, se pravi, da ni samostojne in hitre rešitve. Najbolj učinkoviti so obsežni programi, ki vključujejo vrsto ukrepov za oblikovanje varnega šolskega okolja in soočanje s kršitvami. Oblikovanje sistema učinkovitega soočanja z nasiljem na šolah je proces, v katerega mora biti vključen širok krog akterjev. Nasilje ni le problem šole, temveč je širši družbeni problem in šola sama se ne more uspešno soočati s tem pojavom.

Kratek pregled prispevkov in uvod k tematskemu sklopu o prepoznavanju in preprečevanju nasilja priča o tem, da kljub prizadevanjem učiteljstva, vodstev šol in staršev problem nasilja v šolah vztraja in ga je potrebno z dobro pripravljenim programom postopno preprečevati.

Mojca Pušnik

Tomaž Vec

Temeljni dejavniki razvoja ter možnosti delovanja ob motečem vedenju

POVZETEK

V članku predstavljam model SIVI, v katerem poskušam integrirati različna spoznanja o ozadjih motečega vedenja, kot tudi raznovrstne možnosti za delovanje. V njem podrobneje opredeljujem štiri temeljna področja (skupina, posameznik, vodenje in institucija), ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezano v kompleksno prepleteno celoto, delujejo bodisi kot ogrožajoči bodisi kot preventivni dejavniki razvoja motečega vedenja.

KLJUČNE BESEDE: moteče vedenje, preventivni in ogrožajoči dejavniki, skupina, posameznik, vodenje, institucija

ABSTRACT

In the article represented model SIVI (GILI) attempt to integrate different conclusions about influencing backgrounds of disturbing behavior as well as diversity of feasibility functions. Four basic dimensions are discussed in greater detail (group, individual, leading and institution). That dimensions – each for themselves and most frequently connected in complex entirely – can function as threaten or as preventive factors of disturbing behavior development.

KEY WORDS: disturbing behavior, prevention, threaten, group, individual, leading, institution

Uvod

Pojem moteče vedenje je razmeroma neuveljavljen v slovenskem (strokovnem) prostoru. In vendar so pojavi motečega vedenja zlasti v šolstvu tisti, ki so jim učitelji, vzgojitelji in starši najtežje kos. Prav različne oblike motečega vedenja namreč povzročajo največ občutij nemoči in neuspešnosti (tako v poklicni kot v starševski vlogi), s tem pa so povezani različne težave zaradi zgorevanja in fluktuacije na delovnem mestu pa vse do občutka

nekompetentnosti in celo psihosomatike. Moteče vedenje je vedno vedenje (k temu uvrščam tudi celoten spekter besedne in nebesedne komunikacije) v socialni interakciji. Vendar naj že tu poudarim, da ob tem terminu nimam v mislih zgolj agresivnega vedenja, temveč cel spekter vedenj, ki je socialno manj oz. nesprejemljivo.

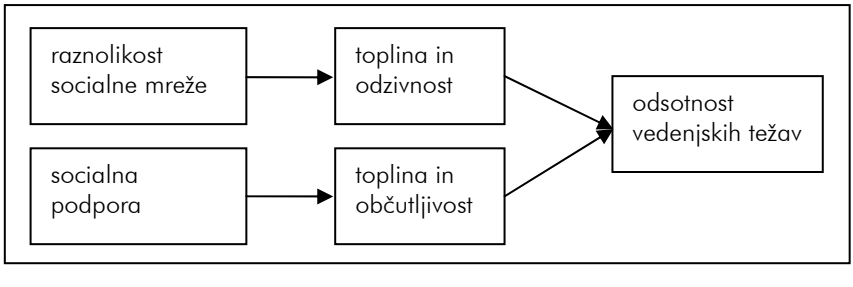
Ker je moteče vedenje vezano na socialno interakcijo, je njegova temeljna značilnost, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki se tako vede, temveč je moteče za samo socialno okolje, torej za tistega, ki se s takšnim vedenjem srečuje. Prav zato najpogosteje tisti, ki se vedejo moteče, ne čutijo t. i. bolezenskega pritiska, da bi spremenili svoje vedenje. Za te otroke in mladostnike so moteče šele posledice, ki jih zaradi svojega vedenja čutijo v svojem socialnem okolju (odklanjanje s strani vrstnikov, agresija, sovražno razpoloženje, privoščljivost ipd., kar zadeva odrasle pa kazni, povračilne ukrepe, ki jih morajo izvajati sami, pa tudi agresija, maščevalnost ipd.). Prav zato, ker je moteče vedenje vedno socilano umeščeno, ga nameravam v tem prispevku osvetliti ne toliko iz (pri nas vedno pogosteje uporabljanega) medicinskega zornega kota, ampak večinoma socialno psihološkega; tega vidim povezanega s sistemskim pristopom Faringtona (2005) in holistični obravnavi Timmermana in Emmelkampa (2005).

Oblike in dejavniki motečega vedenja

Moteče vedenje ne zajema le različnih oblik agresivnega vedenja, temveč ima zelo različne oblike in stopnje (ne)sprejemljivosti; od nagajivosti, nezbranosti, neupoštevanja navodil, pomanjkljivega spoštovanja drugih, nepoznavanja bontona, pa vse do hujših antisocialnih vedenj, kot so kraje, maltretiranje drugih, spolno nesprejemljiva vedenja, poškodovanja lastnih in tujih stvari ter ogrožanja sebe in drugih. Značilno je, da so nekatere oblike motečega vedenja širše družbeno nesprejemljive (npr. fizična agresija, poseganje po tuji lastnini, mučenje živali …), nekatere pa so odvisne od specifičnega socialnega okolja. Tako je neko vedenje npr. lahko moteče za nekatere učitelje ali za enega od staršev, za druge učitelje in sorodnike pa ni (npr. ugovarjanje odraslemu, tekanje po hodniku, govorjenje s polnimi usti …). Velja tudi (v nasprotju z laičnim mišljenjem), da intenziteta oz. sama stopnja motečega vedenja (teža simptoma) ne pomeni tudi teže problematike – tistih otrok in mladostnikov, ki izražajo bolj nesprejemljivo vedenje, ne smemo zgolj na podlagi tega umeščati med težavnejše ali bolj motene. V nasprotju s klinično psihološkimi modeli, ki so poskušali odkrivati predvsem vzroke za pojav antisocialnosti (npr. Lahey in dr. 1999), sodobni pristopi (Burke in dr. 2005, 2008, Loeber in dr. 2009, Stringaris in Goodman 2009) poudarjajo, da je dejavnikov (ne vzrokov!), ki vplivajo na razne oblike nesocialnega vedenja, več, da pogosto

delujejo posredno in delujejo med seboj povezano in prepleteno. Seveda enako velja tudi glede preventivnega delovanja, povezanega z motečim vedenjem, kot je v raziskavi o nasilju poudarila že Prothrow-Stith (1987).

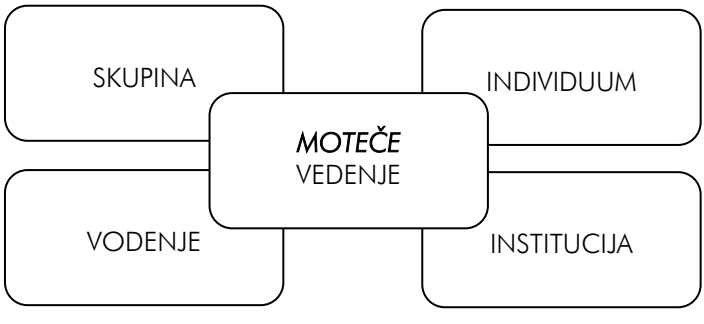
V preteklosti je še prevladovalo prepričanje, da delovanje staršev neposredno vpliva na funkcioniranje otroka, veliko sodobnih raziskav pa se ukvarja prav s preučevanjem posrednih vplivov. Kot so ugotovili v svoji longitudinalni študiji Morrison in dr. (2003), je že interakcija matere (ki naj bi bila občutljiva in spodbuja k prosocialnemu vedenju) z otrokom, ki je komajda vključen v vrtec, povezana tako s socialnim vedenjem kot z učnim uspehom v srednji šoli. Sodelovanje staršev s šolo in učinek tega sodelovanja sta povezana tudi s socialno-ekonomskim statusom staršev in njihovo etnično pripadnostjo (Domina 2005). Stright in dr. (2001) pa so ugotovili, da imajo starši, ki pojasnjujejo izobraževalne naloge na otrokovemu razvoju primernem nivoju in hkrati dajejo čustveno podporo svojemu otroku, pogosteje take otroke, ki so pripravljeni sodelovati v razredu, ki poiščejo pomoč učitelja, kadar jo potrebujejo, ter so odgovorni pri svojem delu. Amato in Rivera (1999) sta ugotovila, da povzročajo otroci manj disciplinskih prekrškov ter imajo manj socialnih in čustvenih težav, kadar jim starši posvečajo več časa, pokažejo lastna čustva in razvijajo z njimi tesnejše stike v različnih starostnih obdobjih. Newman (2005) piše, da je pomoč staršev še posebej pomembna za učence s posebnimi potrebami. Po raziskavah Marshallove in dr. (2001) k temu zelo pripomore tudi t. i. socialna mreža, v katero je vključena družina kot celota. Avtorice (prav tam: 175) poudarjajo, da sta socialna podpora in raznolikost socialne mreže prek starševske vzgoje posredno povezana tako s socialnimi kompetencami, vedenjskimi težavami kot z dobrim počutjem otroka. Socialna podpora in raznolikost socialne mreže pa sta posredno, v obliki izražene topline v odnosu in odzivnosti na otroka ter topline in občutljivosti oz. senzibilnosti za potrebe otroka in probleme, s katerimi se sooča, povezani tudi z manjšim številom vedenjskih težav v šoli (prav tam: 177).



Slika 1: Socialna mreža v obliki topline in odzivnosti ter podpora v obliki topline in občutljivosti sta vzrok za to, da ni vedenjskih težav.

Temeljna psihološka ozadja motečega vedenja (model SIVI)

Če povzamem napisano, le redko, praviloma izjemoma, se za motečim vedenjem skriva le en dejavnik. Tako da poenostavljeno razmišljanje, v stilu "otrok je tak, ker ima nemogoče starše", ali "tako se obnaša, ker je len", "nemogoč je, ker preprosto vidi, da ima od tega korist" ne sodi v strokoven pristop. Najpogosteje je v ozadju motečega vedenja več različnih dejavnikov, ki včasih šele posredno in šele povezani vplivajo na razvoj motečega vedenja. Prav zato tudi ni preprostih in hitrih rešitev pri soočanju s to problematiko. In vendar, če poskušamo povezati različne ugotovitve tega področja, lahko prepoznavamo štiri temeljna psihološka ozadja motečega vedenja; v nadaljevanju jih bom ponazoril z modelom SIVI:



Slika 2: Model SIVI – temeljna psihološka ozadja motečega vedenja.

Skupina kot izvorni dejavnik motečega vedenja

Na moteče vedenje lahko skupina vpliva na več različnih načinov; včasih deluje kot samostojen dejavnik izvora motečega vedenja, še pogosteje pa v povezavi s povsem individualnimi značilnostmi članov skupine in/ali z neustreznim vodenjem moteče vedenje sooblikuje in »sovzdržuje«. Oglejmo si nekaj temeljnih elementov, ki lahko pri članih skupine delujejo kot vir motečega vedenja:

1. skupinske norme; delujejo kot izvor motečega vedenja takrat, ko se posameznik zaradi želje po vključitvi v skupino vede tako, kot misli, da skupina od njega pričakuje in/ali sprejme nekatere njene norme, ki niso skladne s tistimi, sprejetimi v širšem socialnem kontekstu. Otrok ali mladostnik se moteče vede zaradi pomena, ki ga ima zanj skupina,. Bolj kot ponotranji socialno neustrezne norme, v večji meri se vede moteče tudi zunaj svoje t. i. referenčne skupine;

2. "kultura" ravnanja s konflikti in problemskimi situacijami; tesno je povezana z normami skupine, le da gre pri tem za specifične norme ravnanja v konfliktnih in problemskih situacijah. Motečega vedenja bo več v skupinah, v katerih "kultura" ne podpira soočanja s konflikti in problemi in konstruktivnega ravnanja;

3. siljenje skupine; včasih mladostnik nekatera vedenja sicer sprejme v skupinskih situacijah (zaradi različnih vzrokov, bodisi zaradi pomena skupine, bodisi si obeta kako korist, bodisi zaradi strahu pred posledicami odklonitve …), vendar takšnega vedenja ne ponotranji, ga sam ne odobrava. Ker ga ne "sprejme za svoje", značilno zase, se moteče vede zgolj v skupini;

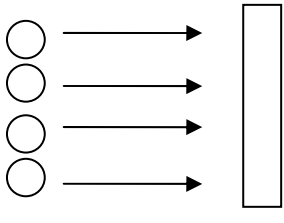
4. strukture (komunikacijska, struktura skupinskih vlog, socialnih moči, ipd.); z motečim vedenjem v skupini so različne oblike skupinskih struktur povezane na različne načine:
   - moteče vedenje lahko nastaja že pri samem oblikovanju strukture (kot del razvoja skupinske dinamike), ko morajo člani skupine vzpostaviti medsebojna razmerja v t. i. fazi konfliktov,
   - kadar nastane konflikt med formalno postavljeno (postavi jo odrasli) strukturo (npr. določitev vlog v razredu, kot so predsednik, dežurni učenec ipd.) in neformalno izoblikovano strukturo vlog,
   - kadar so strukture nejasne, nestabilne, nepredvidljive ipd. spodbujajo moteče vedenje, ki na ta način dobi funkcijo vzpostavljanja predvidljivosti,
   - moteče vedenje izzovejo tudi neskladne strukture v sestavi skupine (npr. kadar je v skupini preveč posameznikov s podobnimi težavami, kadar so potrebe, interesi, sposobnosti, zrelost itd. posameznikov neskladni),
   - kadar odraslim ni jasna njihova vloga ali pa imajo napačno predstavo o svoji vlogi v različnih skupinskih strukturah (npr. si želijo vzpostaviti z mladostniki prijateljske vezi ali pa zavzamejo preveč distancirano pozicijo avtoritarne moči ipd.);

5. faze razvoja skupine; vsaka skupina od svojega nastanka preživi določene faze; te se najpogosteje pojavljajo v različnih skupinah v značilnem zaporedju. Ena od faz, začne se po fazi oblikovanja skupine, je faza konfliktov, kot je pisal že leta 1965 Tuckman (2001, http[1]) in kot smo ugotavljali tudi pri nas (po fazi orientacije in začetnega strukturiranja) tako na pedagoškem področju (Vec 2000, 2004) kot (po fazi izolacije in odvisnosti) na področju skupinske psihoterapije (Praper 1992, 2008). To, če

[1] Gre za elektronski ponatis dela iz leta 1965.

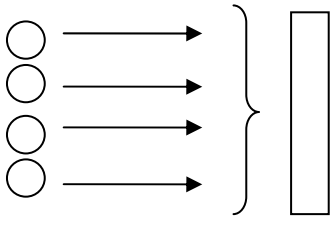
nekoliko poenostavimo, pomeni, da ne glede na to, kakšna je skupina, kakšne so njene naloge in cilji, kakšno je vodenje, skorajda vedno in pri večini skupin pride obdobje, ko je motečega in konfliktnega vedenja več – zlasti pri t. i. šibkih členih skupine;

6. cilji; z motečim vedenjem so povezani na različne načine, pri tem pa je najpomembneje to, ali so cilji v skupini resnično zastavljeni kot skupinski cilji. V skupinah večkrat ni preprosto odkriti, kaj sploh je skupinski cilj, saj to, da so različni posamezniki usmerjeni k istemu cilju, še ne pomeni, da imajo skupinski cilj (npr. v razredu ali vzgojni skupini). Tako je bilo večkrat opaziti, da npr. učitelji zmotno mislijo, da je skupinski cilj uspešno končati razred. Vendar je to pravzaprav cilj vsakega posameznega otroka oz. mladostnika. Lahko bi rekli, da imajo posamezniki (čeprav so hkrati skupaj na določenem prostoru) vsak svoj cilj (čeprav so ti enaki).



Slika 3: Posamezniki v skupini imajo enak cilj, a ta ni skupinski (Vec 2008: 145).

Kot smo ugotavljali (Vec 2008), bi o pravih skupinskih ciljih lahko govorili le takrat, kadar je za doseganje cilja potrebna skupna aktivnost, sodelovanje oz. kooperacija. Skupinski cilji so pomembni, ker postanejo otroci, ko jih pritegnemo k iskanju in izoblikovanju skupinskih ciljev in pravil, bolj motivirani za dosego načrtovanih ciljev in čutijo večjo odgovornost zanje (se torej bolj trudijo) in tudi, kot posledica, redkeje kršijo pravila.



Slika 4: Posamezniki v skupini imajo skupinski cilj (Vec 2008: 146).

Individualna ozadja motečega vedenja

Ko govorim o ozadjih motečega vedenja, ki so izvorno v posamezniku, imam v mislih predvsem t. i. strukturne dejavnike. Ti sestavljajo celoten sklop (največkrat povezanih) dejavnikov, ki (iz)oblikujejo osebnostno strukturo, genskih predispozicij ter dejavnikov, ki lahko trajno zaznamujejo delovanje posameznika (npr. prezgodnje rojstvo, bolezni, poškodbe ipd.):

1. Genske predispozicije; v to kategorijo kaže zajeti vse biološke, prirojene dejavnike, ki vplivajo na moteče vedenje:
   - neposredno; kljub razširjenemu (laičnemu) prepričanju, bi težko trdili, da obstaja neposredna genska predispozicija za agresivno (in s tem moteče) vedenje. Nekateri raziskovalci so poskušali izvor agresivnosti najti v strukturi kromosoma. Vendar Witkin s sodelavci (1976) in pozneje tudi drugi raziskovalci (v Hogg in Vaughan 2002) ob testiranju več kot 4500 moških niso našli dokaza za to,
   - posredno; večina prirojenih dejavnikov vpliva na moteče vedenje posredno – šele v interakciji s socialnim okoljem. Tako lahko na moteče vedenje vpliva odziv okolja na kakršnokoli drugačnost oz. kakršnokoli odstopanje otroka ali mladostnika v interakciji z odraslimi ali vrstniki (npr. hiperkinetičnost, disleksija, slabovidnost, manjše/večje nadarjenosti na različnih področjih, povezanih s šolo in življenjem na splošno). Za otroka ali mladostnika je najbolj ogrožajoč pravzaprav nestrokoven, agresiven, nerazumevajoč, odklanjajoč odziv okolice na njegovo drugačnost (ne pa toliko drugačnost sama po sebi), saj lahko na tak odziv okolja sam razvije stabilno moteče (agresivno, antisocialno …) vedenje. Vendar tudi če le-ta pridobi obseg vedenjske motnje, bi jo morali videti kot t. i. sekundarno motnjo, torej ne nekaj prirojenega (kar neposredno izvira iz biologije otroka), ampak kot vedenje, ki je posledica odziva okolja na njegovo drugačnost. In narobe, ravnanje okolja (staršev, vrstnikov, učiteljev itd.) že od zgodnjega otroštva dalje je lahko bistvenega pomena za prevencijo pred razvojem antisocialnega vedenja (Nagin in Tremblay 1999, Burke in dr. 2005), sovražnosti (Lahey in dr. 2000), fizične agresije (Brotman in dr. 2009), opozicionalnosti (Stringaris in Goodman 2009).

2. Čustveni razvoj z zasnovami osebnostne strukture; ker pri otrocih in mlajših mladostnikih še ne moremo govoriti o dokončno izoblikovani osebnostni strukturi, sta potrebni previdnost in zadržanost pri določanju tovrstnih izvorov motečega vedenja – ne glede na to, da je osebnostna struktura pri nekaterih že v otroštvu bolj izrazita in prepoznavna (zlasti pri otrocih, ki živijo v izrazito patološkem okolju). Če upoštevamo

Bregantovo (1987: 21–24) razvrstitev izvorov disocialnega vedenja, lahko govorimo o zasnovah:

- nevrotične osebnostne strukture; ne znajo izraziti svojih interesov in kažejo znake zavrtosti, ob agresinem vedenju imajo občutek krivde in notranjega konflikta, želijo se spremeniti, imajo slabše zaupanje vase, v svoje zmožnosti in sposobnosti, imajo veliko potrebo po tem, da bi jih drugi upoštevali in sprejeli, niso motivirani za učenje in delo (to je navadno posledica neuspehov), za prizadevanje pri vsakodnevnih obveznostih, ne zmorejo vzpostavljati čustvenih odnosov z vrstniki in odraslimi itd.;
- disocialne osebnostne strukture; so praviloma v opoziciji z normami, vrednotami in pravili svojega okolja, čeprav bi jih bili sposobni razumeti in upoštevati, agresivno vedenje jih navadno zadovolji, zaradi njega nimajo notranjih konfliktov, so brez občutka krivde, ne želijo se spremeniti oziroma si ne želijo sprememb na sebi, pričakujejo, da se bodo spremenile okolica in življenjske razmere, ravnajo se skoraj izključno po lastnih potrebah in težijo k takojšnji zadovoljitvi, se ne navezujejo na odrasle in so brezbrižni do njihovih pričakovanj, praviloma niso navezani niti na starše in jih odklanjajo itd.

Za naše namene je pomembno vedeti, da šele ob pojavljanju več izrazitih disocialnih osebnostnih potez v daljšem časovnem obdobju in na več življenskih področjih, lahko govorimo o disocialni osebnostni strukturi. Velja, da pogosteje, kot se nekdo vede moteče, dlje ko se tako vede in v številnejših situacijah, z večjo verjetnostjo lahko rečemo, da je pri njem opazen t. i. disocialni vedenjski sindrom, kot ga imenuje Bečaj (1989: 18). Ugotavlja, da na nastanek vpliva več med seboj povezanih dejavnikov (ki jih lahko hkrati vidimo kot možna preventivna področja delovanja): neučinkovitost, pomanjkanje aktivnih interesov, pomanjkanje delovnih navad, pomanjkanje stikov z vedenjsko nemotečimi vrstniki, izločenost iz socialnega okolja in pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi.

3. Reakcija na pretirano obremenilne okoliščine; te uvrščam v sklop individualnih ozadij motečega vedenja, saj otrok ali mladostnik s svojimi vzorci delovanja ni kos posebnim okoliščinam (npr. smrt v družini, ločitev, prešolanje, izsiljevanje ali drugačne grožnje vrstnikov, pa tudi njihovo zavajanje v neustrezna vedenja, da je v šoli izpostavljen zahtevam, ki jim ni kos ipd.). Čeprav otrok ali mladostnik navadno ne kaže motečega vedenja, lahko v nekaterih okoliščinah (ki so zanj nove, neznane, čustveno zelo intenzivne – tako neprijetne kot prijetne ...) deluje manj zrelo,

neodgovorno, ne upošteva možnih posledic, vendar praviloma tovrstnih vedenj ne ponavlja.

Vodenje kot ozadje motečega vedenja

Kot individualni dejavniki pogosto delujejo v tesni prepletenosti s skupinskimi značilnostmi, tako tudi v kombinaciji z načinom vodenja ne bi smeli spregledati nivoja zrelosti, sposobnosti, interesov ipd. otroka ali mladostnika (npr. kadar dejavnost v skupini presega zrelost in sposobnosti, kadar niso upoštevane njegove pobude, kadar kaka dejavnost traja dlje, kot so zmožni koncentracije, sedenja pri miru, zbranega poslušanja …), se poveča verjetnost motečega vedenja.

Že leta 1939 je Lewin z Lippittom in Whiteom preučeval vpliv različnih stilov vodenja (avtokratičnega in demokratičnega) na skupino in njene člane. Stritih (1992: 57) piše, da so povsem slučajno odkrili še tretji stil vodenja, ki ga je Lewin poimenoval »laissez-faire«. Kasneje so njegove izsledke o vodenju skupin aplicirali na vzgojne stile staršev (način, kako starši nadzorujejo vedenje otrok in kako postavljajo pravila v družini) in jim dodali vzgojno brezbrižnost ter kaotični stil. Tudi v tem prispevku nameravam predstaviti vodenje na ta način, saj mi pomeni tako vodenje skupine (npr. v razredu) kot stil vzgoje, ki ga uporabljajo starši pri "vodenju" svojih otrok. Ker ima vsako vodenje skupine svoj proces spodbujanja motečega vedenja, si jih oglejmo podrobneje.

Avtoritarno vodenje (tudi avtokratično ali rigidno) je tisto, ki je zasnovano na podrejanju. Otroci, ki se prepustijo takšnemu vodenju, začnejo prevzemati vedno manj odgovornosti za svoje lastno ravnanje, saj za vse poskrbijo in vse uredijo drugi. Vendar postane takšno vodenje prej ali slej preveč omejujoče, ker je v ospredju predvsem zadovoljevanje potreb odraslih, premalo pa potreb otroka. Najpogostejše posledice izredno avtoritarnega vodenja so lahko: otrok se že zelo zgodaj začne upirati povsod tam, kjer se le lahko, začne uveljavljati podoben stil vedenja, kot ga uporabljajo odrasli (torej si poskuša podrediti druge), ali pa postaja "pretirano" prilagodljiv (hiperadaptiran), tako da svojih lastnih potreb in želja niti ne upošteva več (včasih se jih celo ne zaveda), ampak poskuša vedno znova ravnati tako, da bi ustregel drugim (staršem, prijateljem, partnerjem).

Pri popustljivem vodenju (tudi imenovano "laissez-faire" ali razvajajoče) je otroku dopuščeno vse, skorajda brez vsakih omejitev. Rezultat takšnega vodenja je lahko otrok, ki je pretirano "razvajen", nesocialen, včasih celo antisocialen. Odrasli ob njem kmalu postanejo nemočni, saj otrok ne upošteva nobene njihove zahteve oz. meje. Njegova smernica v življenju in ravnanju je brezmejno zadovoljevanje lastnih potreb – pogosto tako, da prezre potrebe

drugih, včasih celo na škodo drugih. Najpozneje z vstopom v šolo pa je vsak otrok prisiljen prilagajati svoje vedenje tudi potrebam drugih, to pa pomeni za nekoga, ki je bil deležen popustljive vzgoje, nenehne konflikte, saj mu zunaj družine nihče ni pripravljen v vsem ugoditi.

Iz sistemske teorije in teorije komunikacije izhaja, da je najbolj neučinkovito in celo najbolj škodljivo vodenje (in starševski stil vzgoje) kaotično vodenje. V njem se (po Goldner-Vukov 1988: 45) pojavlja cel spekter stilov: od avtoritarnega do popustljivega, vendar se ti pojavljajo ves čas nekonsistentno (stalno nestalno). Posledice takšnega vzgojnega stila so lahko zelo različne, njihova skupna značilnost pa je, da otrok poskuša sam najti usmeritev in stalnost, ki je od staršev ne dobi: včasih je to zatekanje v bolezen (ker je tam vsaj nekaj manj kaotičnosti), včasih umik vase (celo v popoln umik v svoj svet v smislu avtizma), včasih je to moteče ali celo disocialno vedenje (saj le z izrazito motečim vedenjem včasih doseže relativno stalnost v reagiranju staršev: to je kaznovanje) ipd.

Nekateri dodajo stilom vodenja in vzgoje še brezbrižnost ali nevpletenost in zanemarjanje, ki se pojavijo, kadar odrasli niso sposobni ali ne znajo vzpostavljati čustvenega odnosa (niti pozitivnega niti negativnega) z otrokom. Otrok ob brezbrižnem vodenju sam (brez od zunaj postavljenih mej) uravnava svoje vedenje (ki je zato lahko za preostale soudeležene moteče) ali pa se, kadar brezbrižnost doživlja kot način kaznovanja, z motečim vedenjem poskuša takšni "kazni" upreti.

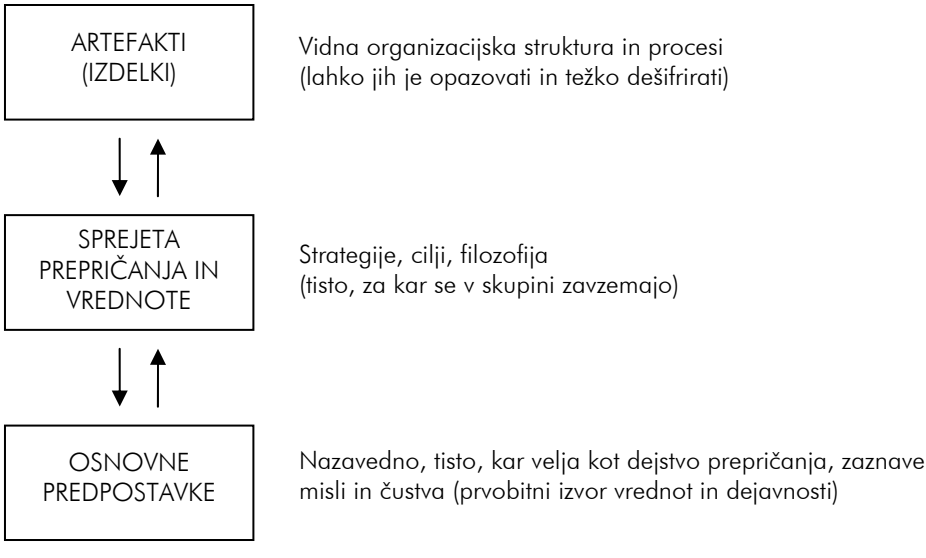
Demokratično vodenje je večkrat poimenovano tudi fleksibilno, permisivno (nekateri ga enačijo s popustljivim!) ali avtoritativno[2]. V demokratičnem vodenju in vzgoji prevladujejo vrednote, ki se navezujejo na enakost, svobodo in hkrati na odgovornost. Za ohranjanje teh vrednot je treba izbirati pravo ravnotežje med popustljivostjo in elementi avtoritarnosti. To pomeni, da je v pri takšnem vodenju veliko svobode, vendar ta ni brez omejitev, upoštevane so potrebe in želje posameznikov, vendar ni dovoljeno zadovoljevanje teh potreb na račun drugih. Tako ima vsakdo pravico do vsakršne potrebe, vendar mora izbirati pravi način zadovoljevanja teh potreb. Odrasli sicer postavljajo meje, vendar jih postavljajo smiselno in utemeljeno, nikoli pa ne ponižujoče. Zato včasih delujejo avtoritarno, nedemokratično, saj vztrajajo pri tem, da otrok postavljene meje spoštuje. Ob tem vztrajanju pa meje in pravila postavljajo in hkrati spreminjajo glede na otrokov razvoj, zrelost, stopnjo samostojnosti, sposobnosti itd. Značilnost takšnega vodenja je, da ne temelji na podrejanju, ampak predvsem na dogovarjanju. Ko otroci in odrasli v zvezi

[2] Nekateri ga zamenjujejo z avtoritarnim, zaradi skupnega izvora besede. V resnici pa je pojem avtoritativen povezan z ugledom in vplivom, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja – torej ni zasnovan na podrejanju, ampak spoštovanju.

z nečim dosežejo dogovor, tudi prevzamejo odgovornost, da se ga bodo oboji držali. Vendar lahko tudi demokratično vodenje izziva moteče vedenje – zlasti kadar otroci takšnega vodenja niso navajeni (ker so bili prej deležni avtoritarnega vodenja) ter pri otrocih, ki imajo že izoblikovane motnje vedenja – saj ga lahko otroci razumejo kot popustljivo ali celo kaotično vodenje)!

Institucionalna ozadja motečega vedenja

S terminom institucionalna ozadja motečega vedenja mislim celoten sklop dejavnikov, ki sestavljajo kulturo ustanove na vseh njenih ravneh (kot jih opredeljuje E. H. Schein 2004):



Slika 5: Ravni kulture (Schein 2004: 26):

1. Artefakti ali izdelki[3] vključujejo vse pojave, ki jih lahko vidimo, slišimo in občutimo, kot npr. arhitekturo, jezik, tehnologijo, sloge oblačenja, pa tudi vidne ritualie, ceremonije, organizacijske procese itd. (prav tam: 25, 26). Izdelke lahko opazujemo, težko pa rekonstruiramo, kaj pomenijo za določeno skupino (prav tam: 27). In kadar takšno dešifriranje poskušamo opraviti zgolj na podlagi izdelkov, smo v nevarnosti, da bo interpretacija prej projekcija naših kot pa dejanskih pomenov. In vendar, če povzamem Leeja (2007: 19) lahko k izražanju motečega vedenja bistveno prispeva:

[3] V orig.: artifact

- že samo fizično okolje; šola naj bi zagotavljala varno, udobno in prijazno okolje za delo in sprostitev (moteče vedenje lahko sprožajo že utesnjeni hodniki, kričeče pobarvani prostori, pomanjkljiva osvetlitev ipd.);
- učni kontekst; učilnice bi morale delovati kot spodbudno okolje (iz praktičnih izkušenj izhaja, da je manj motečega vedenja, če že dekoracija učilnice spodbuja radovednost in privlači učence na kognitivnem področju, s spodbujanjem prijetnega počutja in spodbujanjem sodelujočih odnosov);
- ponudba dejavnosti zunaj razreda; tam, kjer obstojajo možnosti za učenje in socialne aktivnosti zunaj razredov, v katerih lahko uživajo in imajo korist od njih tako učenci kot osebje, je manj motečega vedenja.

2. Sprejeta prepričanja in vrednote, ki jih lahko enačimo z zdravo organizacijsko kulturo, kot jo imenujeta Olsen in Cooper (2001), ali z indikatorji šolskega etosa po Leeju (2007) in bi jih lahko združili v te smernice:
   - dobro vodenje, ki temelji na medsebojnem zaupanju, usmerjenosti v rešitve (ne toliko v stalno ukvarjanje s problemi), zadovoljstvu (tako otrok, staršev kot osebja) in dobrih odnosih (medsebojno upoštevanje in spoštovanje) učenci so cenjeni kot osebe;
   - učinkovito vpeljevanje spreminjanja, ki temelji na sodelovalnem načrtovanju;
   - jasno izraženo in realistično poslanstvo, pozitivna in podporna naravnanost do otrok, vzgojiteljev, staršev (s posebno pozornostjo do vpeljevanja novega osebja in otrok), enakost in pravičnost, ki ju osebje kaže v vsakodnevni praksi;
   - razvojna naravnanost, pri kateri osebje razume značilnosti socialnega, čustvenega in kognitivnega razvoja otrok in pri katerem je "notranji" kurikulum šole z učenjem in upravljanjem uravnotežen z otrokovimi razvojnimi nivoji in njihovimi razvojnimi potrebami;
   - temeljni pristop šole pri zagotavljanju urejenega okolja, v katerem je osebje zmožno poskrbeti za svoje obveznosti in v katerem se učenci čutijo zmožne delati brez motenj in zastraševanja. Gre za to, kako jasno so postavljene meje vedenja učencev, ali je pristop pri teh mejah stalen (konsistentnost), ali so pravila utemeljena in ponavljajoča se in ali šola kot taka upošteva pomembnost časa (pri vzpostavljanju in spreminjanju mej);

– sodelovanje s starši, ki zagotavlja boljše funkcioniranje same šole in hkrati služi potrebam, zahtevam, ciljem uporabnikov na tak način, da se čutijo v tem sodelovanju upoštevane (ne zgolj informirane)[4].

3. Schein (2004: 25) nezavedne, bazične predpostavke definira kot bistvo kulture. Osnovne predpostavke so prepričanja med člani skupine, v katera preprosto verjamejo, o katerih se ne pogajajo – za razliko od vrednot, ki so lahko predmet diskusije in ni nujno, da se člani z njimi strinjajo. Osnovne predpostavke pa so takšna prepričanja, da je nekdo, ki se jih ne drži, označen za "tujca" ali "norca" in je avtomatično odklonjen.
   Osnovne predpostavke imajo med posamezniki zelo majhno variabilnost, saj se potrjujejo z vedenjem – Schein piše (prav tam: 30, 31), da takrat, ko neka rešitev problema večkrat deluje, začne potrjevati določena prepričanja in vrednote, ki začnejo veljati kot splošno sprejeto dejstvo. Bazične predpostavke so torej tiste, ki bistveno določajo resnično ravnanje povezano z motečim vedenjem. Usmerjajo namreč vedenje tako, da govorijo članu skupine, kako naj zaznava, misli o nečem in čustvuje o stvareh. O osnovnih predpostavkah navadno ne dvomimo in so nediskutabilne[5] ter posledično zelo težko spremenljive. Spreminjanje osnovnih predpostavk ne zahteva le veliko časa, temveč bi pri tem morali upoštevati potrebe vseh udeleženih v nekem sistemu. Če sledimo Daviesu (2000, 2002), mora biti program sodelovanja v šoli skrbno načrtovan, saj mora upoštevati potrebe vseh udeležencev, izvajan pa mora biti konsistentno in zvesto, pri čemer, se programu lahko res sledi le, če ravnatelj prevzame vodilno vlogo. Pogostejši kontakti staršev s šolo so v močni pozitivni korelaciji s kvaliteto interakcij med starši in učitelji, čeprav, kot opozarjajo Izzo idr. (1999), ne vodijo nujno k boljšemu vedenju otroka. Miretzkyjeva (2004) je opozorila, da lahko šele odprta in neposredna komunikacija, ki kaže zaupanje in medsebojno spoštovanje, vodi k odkrivanju tako različnih vrednot, ki jih imajo učitelji in starši, kot skupnih ciljev. Kot smo že ugotavljali (Vec 2009), je v vzpostavljanju komunikacije pomemben že sam način, kako šola predstavlja svoje videnje sodelovanja staršem. Le-to namreč predstavlja staršem model, kako bo potekalo samo sodelovanje. V tem kontekstu se lahko strinjam z Dobravčevo (2007), ki pravi, da šolo lahko razumemo kot prostor, v katerem se prepletata vzgojni in izobraževalni proces ter v katerem potekajo številne interakcije med učitelji, učenci, vodstvom in starši hkrati. Ne gre samo za kakovost izobraževanja, temveč tudi odnosov, osebnega zadovoljstva, motiviranosti za učenje in delo, razvijanja ustvarjalnosti ter

[4] Vec (v tisku)
[5] V orig.: nonconfrontable and nondebatable

kritičnega mišljenja ter za občutek pripadnosti in sprejetosti. Iz večine raziskav je namreč vidno, da bodo starši, ki imajo občutek, da s sodelovanjem resnično vplivajo – bodisi na učni uspeh, na počutje otroka bodisi na spreminjanje v šoli, na učiteljevo delovanje itd. – tudi v prihodnje sodelovali s šolo. Starši, ki ne vidijo svojega vpliva, bodo prenehali sodelovati s šolo ali pa sodelovali le toliko, kolikor se jim zdi potrebno za ohranjanje zunanje forme.

Sklep

Iz prispevka je vidno, da se zdravorazumski pristop (pri katerem poskušamo najti posamezen vzrok za moteče vedenju in v katerem iz simptoma sklepamo na težavnost motnje) ne more obnesti v praksi. Prav tako k temu ne pripomore poenostavljeno reševanje v smislu "pet korakov" pri odpravljanju motečega vedenja ali preventivi. Ne glede na to, kje se skriva "težji" psihološki dejavnik motečega vedenja, je to vedno vedenje, ki je vezano na socialni kontekst, socialno interakcijo in komunikacijo. Model SIVI poskuša integrirati različna, tako t. i. klasična kot najsodobnejša spoznanja o dejavnikih, ki vplivajo na moteče vedenje, ga vzdržujejo v določenem socialnem in situacijskem kontekstu ter hkrati daje smernice za delovanje. V njem so razdelana štiri temeljna področja: skupina, posameznik, vodenje in institucija, ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezano v kompleksno prepleteno celoto, skupaj delujejo bodisi kot ogrožajoči bodisi kot preventivni dejavniki razvoja motečega vedenja. Problem sodobnih pristopov do celotnega spektra nezaželenih oblik vedenja (asocialnega, motečega, opozicionalnega, disocialnega, agresivnega, antisocialnega, delinkventnega itd.) vidim namreč prav v parcialnosti. Vse prevečkrat ponujajo sicer korekten pristop pri obravnavani problematiki pri usmerjenosti v posamezne segmente, a s tem pogosto izgubljajo preglednosti in umeščenost v kompleksen sistem. Pri tem model SIVI ne prinaša nikakršnih revolucionarnih novosti, temveč predstavlja poskus integracije in le enega od možnih pogledov na raznovrstnost različnih ozadij motečega vedenja, kot tudi raznovrstnost možnosti delovanja – tako preventivnega kot tistega, v katerem pojave poskušamo omejiti ali zmanjšati (popolna odprava motečega vedenja v instituciji, kot je šola, pač ni možna).

Literatura

1. Amato, P. R., in Rivera, F. (1999): Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (2), 375–384.
2. Bečaj, J. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija 15*, Ljubljana: Medicinska fakulteta.
3. Bečaj, J. (1989). Kriterij za oddajo v vzgojni zavod. *Ptički brez gnezda,* 13 (27), 7 – 29.
4. Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija 15*, Ljubljana: Medicinska fakulteta.
5. Brotman L. M., in dr. (2009): An experimental test of parenting practices as a mediator of early childhood physical aggression. *Journal of Child Psychology & Psychiatry,* 50 (3), 235-245.
6. Burke, J. D., Loeber, R., Lahey, B. B., Rathouz, P. J. (2005): Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46 (11): 1200-1210.
7. Burke, J. D., Pardini, D. A., Loeber, R. (2008): Reciprocal Relationships Between Parenting Behavior and Disruptive Psychopathology from Childhood Through Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (5): 679-692.
8. Davies, D. (2002): The 10th School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now? *Phi Delta Kappan*, 83 (5), 388–392.
9. Davies, D. (2000). Powerful Partneships among Schools, Parents, and Communities. *Education Digest*, 66(2), 41–44.
10. Dobravc, S. (2007). Šola za danes in za prihodnost – Učitelji in starši pred novim izzivom. Medveš, Zdenko, Resman, Metod (ur.) *Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti – zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 126–130. Dostopno prek: http://www.zdpds.si/PDF/ZBORNIK_Zalec.pdf. (17. 6. 2008).
11. Domina, T. (2005): Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233–249.
12. Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy* 12: 177–190.
13. Goldner-Vukov, M. (1988). Porodica u krizi. Beograd – Zagreb: Medicinska knjiga.
14. Hogg, M. A., Vaughan, G. M. (2002): *Social Psychology*. London: Prentice Hall Europe.
15. Izzo, C. V. in dr. (1999): A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817–839.

16. Lahey, B. B., Waldman, I. D., McBurnett, Keith (1999). The development of antisocial behavior: an integrative causal model. *Journal of child psychology and psychiatry,* 40 (5), 669 – 683.

17. Lahey, B. B., in dr. (2000). Age and gender differences in oppositional behavior and conduct problems: A cross-sectional household study of middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 488-503.

18. Lee, C. (2007). *Resolving Behaviour Problems in Your School.* London: SAGE Publications.Company.

19. Loeber, R., Burke, J., Pardini, D. A.. (2009): Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50 (1/2): 133-142.

20. Marshall, N. L. in dr. (2001). It takes an urban village: Parenting networks of urban families. *Journal of Family Issues*, 22 (2),163–182.

21. Miretzky, D. (2004). The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on Their Relationships. *Teachers College Record*, 106 (4), 814–851.

22. Morrison, E. F. in dr. (2003): A longitudinal study of mother–child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41 (3), 185–200.

23. Nagin, D. in Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.

24. Newman, L. (2005). *Parents' Satisfaction with Their Children's Schooling*. Dostopno prek: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/c2/20.pdf. (2. 7. 2008).

25. Olsen, J., Cooper, P. (2001). *Dealing with disrupive students in the classroom.* London: Kogan Page Limeted.

26. Praper, P. (1992). Proces individualizacije v skupini. *Anthropos*, 24 (3–4), 95–101.

27. Praper, P. (2008). From chaos through cosmos toward coinonia: A group analytic developmental line. *Psihološka obzorja* 17 (3), 65–73.

28. Prothrow-Stith, D. (1987). *Violence prevention. Curriculum for adolescents.* Newton: Education Development Center, Inc.

29. Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

30. Stright, A. D. in dr. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 456–466.

31. Stringaris, A., in Goodman, R. (2009).: Three dimensions of oppositionality in youth. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50 (3): 216-223.

32. Stritih, B. (1992). *Skupinsko delo v procesu psihosocialne pomoči : razvijanje obravnavnega modela in sistemsko-teoretska analiza.* Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

33. Timmerman I. G. H., Emmelkamp, P. M. G. (2005). An Integrated Cognitive–Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy.* Vol. 12, 167–176

34. Tuckman, B. W. (2001). *Developmental sequence in small groups.* Dostopno prek: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3954/is_200104/ai_n8943663. (2. 1. 2006).

35. Vec, T. (2000). *Nekateri vidiki supervizijskega procesa pedagoških delavcev. Specialistična naloga.* Filozofska fakulteta, Ljubljana.

36. Vec, T. (2004). Skupinska dinamika z vidika procesnosti. *Panika*, 9 (1), 49–53.

37. Vec, T. (2007). Kaj lahko učitelj prispeva k temu, da bo imel v razredu več težav z vedenjem učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 38 (1), 4–9.

38. Vec, T. (2009). Partnerstvo med šolo in starši – enoznačen cilj in različnost poti.V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (s. 63–82) . Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

39. Vec, T. (2008). Skupine in skupinska dinamika. V: M. Krajnčan, D.Zorc Maver, B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (s.143–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mojca Dobnikar

Šola in nasilje v družini

Magnetni ris zločina je zdaj že močnejši od sile težnosti.
Aleš Debeljak, Imena smrti

POVZETEK

Otroci, ki so žrtve nasilja v družini, so bolj ranljivi za nasilje v socialnem okolju. Zakon o preprečevanju nasilja v družini definira otroka kot žrtev, tudi ko je le priča nasilja ali živi v okolju, v katerem se dogaja nasilje. Zaposleni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah so dolžni prijaviti sum nasilja nad otrokom, zato je pomembno, da poznajo njegove znake. V prispevku so na kratko orisani vzroki za nasilje v družini in njegova dinamika, razlogi žrtev za molk, pojavnost nasilja v družini v domačem in mednarodnem merilu ter osnovna načela odzivanja na nasilje.

KLJUČNE BESEDE: nasilje v družini, nasilje v odnosih, znaki nasilja, družbena moč, nadzor, preprečevanje nasilja, otroci kot žrtve, otroci kot priče

ABSTRACT

Children who are victims of violence in the family are more vulnerable to the violence in the social environment. The Family Violence Prevention Act defines a child as a victim even if she/he is only a witness or when she/he lives in an environment where violence is exerted. The educational and care institutions' personnel is obliged to report their suspicion on violence against a child, therefore it is important for them to know the signs of experienced violence. The article briefly discribes causes for violence in the family and its dynamics, reasons for victims' silence, prevalence of violence in the national and international scale and basic principles of responsing to violence.

KEY WORDS: violence in the family, violence in relationhips, signs of violence, social power, control, prevention of violence, children as victims, children as witnesses

Uvod

Šola je za nasilje v družini gotovo vedno vedela, toda tako kakor družbeno okolje ga je več ali manj ignorirala in/ali tolerirala. Navsezadnje je še dolgo v 20. stoletju nasilje nad otrokom tudi sama dopuščala kot obliko disciplineiranja, čeprav je bilo v večjem delu Evrope telesno kaznovanje v šolah prepovedano že pred letom 1900 (SE 2008).[1] Zadnji dve desetletji se je obenem s prepoznavanjem problema nasilja nad ženskami in otroki v družini razvijalo tudi prepoznavanje t. i. vrstniškega nasilja. V obravnavo prvega so se na pritisk ženskega gibanja vse bolj vključevali socialne službe in pravosodje, v obravnavo drugega pa pod pritiskom gibanj za otrokove pravice vzgojno-izobraževalne ustanove. Pristopi v obravnavah so se več ali manj razvijali ločeno, čeprav spoznanje, da se problema pogosto in močno med seboj pogojujeta, nikakor ni novo. Otroci, ki doživljajo nasilje v družini, so namreč bolj ranljivi za nasilje v socialnem okolju (OZN 2006) in so neredko žrtve ali povzročitelji nasilja v šoli. Za šolo je torej še kako pomembno, ali otroci doživljajo nasilje v družini.

Po drugi strani otrok potrebuje v socialnem okolju t. i. varne točke, na katere se lahko obrne po pomoč. Šola največkrat predstavlja takšen varen prostor, zatočišče pred nasilno osebo v družini. Tudi zato je pomembno, da zaposleni v vzgojno-izobraževalnih institucijah poznajo problem nasilja v družini in so usposobljeni za prepoznavanje njegovih znakov. Otrok, ki doma doživlja nasilje, lahko začne iskati pomoč prav v šoli, vrtcu, dijaškem domu, če le čuti dovolj zaupanja. Obstaja pa še povsem formalen razlog za dobro seznanjenost s problemom nasilja v družini; zakon o preprečevanju nasilja v družini namreč v 6. členu pravi: »Vsakdo, zlasti pa strokovni delavci oz. delavke v zdravstvu ter osebje vzgojno-varstvenih in vzgojno-izobraževalnih zavodov, mora (...) obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar sumi, da je otrok žrtev nasilja.«[2]

Zakon torej vzgojno-izobraževalnim ustanovam izrecno nalaga pomembno odgovornost: prijaviti morajo vsak sum nasilja nad otrokom. Hkrati jih na prvi pogled razbremenjuje – če morajo prijaviti že sam sum, se jim ni treba

---

[1] Na območju Slovenije je bilo telesno kaznovanje v šolah prepovedano leta 1870 (Šuštar 2003). Sedanja ureditev po 16. členu Zakona o šolski inšpekciji za fizično nasilje nad otrokom ali spolno zlorabo predvideva izrek suspenza, disciplinski postopek, razrešitev s funkcije, prijavo kaznivega dejanja.

[2] Zakon opredeljuje nasilje takole: »Nasilje v družini je vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja enega družinskega člana proti drugemu družinskemu članu oziroma zanemarjanje družinskega člana iz 2. člena tega zakona ne glede na starost, spol ali katerokoli drugo osebno okoliščino žrtve ali povzročiteljice oziroma povzročitelja nasilja.« Poleg tega podrobno opredeli še posamezne vrste nasilja (ZPND 2008, 3. člen).

ukvarjati z vprašanji, ali gre res za nasilje ali morda za druge težave, za kakšno nasilje gre, kdo ga izvaja itd. Reševanje teh vprašanj zakonodaja nalaga drugim institucijam. Toda zaposleni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah se z otrokom, običajno pa tudi z njegovimi starši oz. skrbniki, vsak dan srečujejo, zato se tem vprašanjem ne morejo izogniti, tudi če bi se morda hoteli.

Kršitev človekovih pravic

Po letu 1992 je v različne mednarodne dokumente kot močno razširjen in zahteven družbeni problem vstopilo nasilje nad ženskami. OZN je sprejela *Splošno priporočilo CEDAW št. 19* (1992), *Deklaracijo o odpravi nasilja nad ženskami* (1993) in *Izhodišča za ukrepanje* svetovne konference o ženskah v Pekingu (1995), Svet Evrope pa deklaracijo ministrske konference o enakosti spolov (1993). V drugi polovici 90. let so sledili vrsta dokumentov Evropske unije in drugih regionalnih (ameriških, afriških) organizacij ter dokumenti o nasilju nad otroki. Ti dokumenti, ki nasilje nad ženskami in otroki opredeljujejo kot kršitev človekovih oz. otrokovih pravic, so imeli nekaj predhodnikov že v 80. letih (*Priporočilo Sveta Evrope o nasilju v družini,* 1985, *Resolucija Evropskega parlamenta o nasilju nad ženskami,* 1986), vendar je v mnogih državah šele »drugi val« v 90. letih sprožil spreminjanje nacionalnih zakonodaj in sprejemanje ustreznih dokumentov; Slovenija tu ni izjema.

Prizadevanja za zaščito otrok pred nasiljem so se pojavila mnogo prej, obsežneje že vsaj v drugi polovici 19. stoletja (Robin, v: Gelles 1997), a so pravo prodornost na mednarodni ravni dosegla šele v povezavi z gibanjem proti nasilju nad ženskami, ki si je od začetka 70. let 20. stoletja prizadevalo doseči družbeno soglasje o tem, da nasilje nad ženskami, med drugim v družini, ni osebni in zasebni problem žrtev in nasilnežev,[3] temveč zaradi svojih razsežnosti in strukturnih vzrokov terja obravnavo na družbeni in politični ravni. Večina nasilja nad ženskami se zgodi oz. dogaja v partnerskih, družinskih in sorodstvenih odnosih (EWL 1999). V družini so skupaj z žensko

[3] V besedilu uporabljam izraza »žrtev« in »nasilnež«. Čeprav se strinjam z mnenjem, da izraz »žrtev« daje vtis pasivne osebe, to pa ni v skladu z resnico, saj si žrtve na različne načine prizadevajo preprečevati nasilje, in da izraz »nasilnež« daje vtis, da obsojamo osebo, ne pa njenega vedenja (ustreznejši izrazi naj bi bili »povzročitelj nasilja«, »oseba, ki uporablja nasilje« itd.), menim, da zamenjava izraza »žrtev« z izrazom »preživela« in izraza »nasilnež« z izrazom »povzročitelj« ne prepreči teh napačnih vtisov. Navedeni in drugi alternativni izrazi celo ponovno blažijo odgovornost za nasilje, ki bi morala biti povsem na strani t. i. povzročitelja.

praviloma žrtve tudi otroci – neposredno ali kot priče.[4] In nasprotno – kadar so otroci žrtve nasilja v družini, so približno v treh od petih primerov žrtve tudi matere (Hester 2007).

Raziskave že dolgo opozarjajo, da moramo biti, kadar v družini odkrijemo eno žrtev nasilja, pozorni tudi na morebitne druge žrtve (Gelles 1997). Gibanje proti nasilju nad ženskami se sicer osredotoča na problem nasilja nad ženskami kot ene temeljnih ovir za doseganje enakosti spolov, vendar varne hiše za ženske praviloma nudijo pomoč tudi njihovim otrokom; tako je tudi v Sloveniji. Toda čeprav je gibanje proti nasilju nad ženskami vzporedno z gibanjem za otrokove pravice in nekaterimi strokami razvijalo praktični vidik podpore otrokom, je izven varnih hiš še vedno le malo specializirane pomoči za otroke, ki so žrtve nasilja v družini (SE 2006). Tudi to velja za Slovenijo, kjer se otroci lahko zatečejo v krizne centre za mlade oz. krizni center za otroke, to pa so ustanove, namenjene mladim in otrokom v različnih stiskah in ne le v primerih nasilja v družini. Od leta 2006 obstaja telefon za otroke z izkušnjo nasilja, sicer pa je specializirane pomoči za otroke, ki doživljajo nasilje v družini, malo; nudijo jo predvsem nevladne organizacije,[5] ki so v velikem delu prav tako izšle iz ženskega gibanja.

Znaki in pogostost nasilja

Zakon o preprečevanju nasilja v družini opredeljuje družino zelo široko. Vanjo šteje sedanje in nekdanje zakonske in zunajzakonske partnerje, tudi partnerje v registrirani istospolni skupnosti, krvne sorodnike v ravni vrsti ter v stranski vrsti do tretjega kolena, sorodnike po svaštvu do drugega kolena, posvojitelje in posvojence, rejnike in rejence, skrbnike in varovance, osebe, ki imajo skupnega otroka, in osebe, ki živijo v skupnem gospodinjstvu (ZPND, 2. člen). Kot otroka razume zakon osebo do 18. leta starosti (4. člen), kot žrtev pa opredeljuje tudi otroka, ki je »prisoten pri izvajanju nasilja nad drugim družinskim članom ali živi v okolju, kjer se nasilje izvaja« (4. člen), tj. tudi otroka, ki je »le« priča nasilja med drugimi družinskimi člani.

Da bi lahko posumili, da otrok doživlja nasilje v družini, moramo poznati znake doživetega nasilja, to pa so lahko: vedenjske, socialne in emocionalne težave (sovražnost, jeza, strah, depresija, šibki vrstniški in socialni stiki),

---

[4] Analiza klicev na SOS telefon leta 1996 je denimo pokazala, da ima 83 % klicalk enega ali več otrok, otroci pa v 90,4 % primerov živijo skupaj s klicalko in njenim nasilnim partnerjem (Smrekar in Vojvodić 1996).

[5] Pregled teh organizacij je npr. mogoče najti na spletni strani Društva SOS telefon, podatke o kriznih centrih in telefonu za otroke pa na spletni strani Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve.

kognitivne težave in težave v odnosih z okoljem (zmanjšani kognitivni dosežki, slab šolski uspeh, nespretnost pri reševanju konfliktov) ter dolgotrajne težave (depresija v odrasli dobi, simptomi travme) (Filippini in dr. 2004). Z drugimi besedami, gre za nizko samospoštovanje, samozavest in samopodobo, prestrašenost, pretirano sramežljivost, nezaupljivost, izogibanje stikom z vrstniki/cami, malodušnost ali celo depresivnost, učne težave, težave s pomnjenjem, nemotiviranost, odklanjanje telovadbe, pogoste ali kronične zdravstvene težave, pogoste telesne poškodbe, samopoškodbe, motnje hranjenja ali spanja, uživanje alkohola, drog, poskuse samomora, nasilno vedenje v vrstniški družbi itd. Pri spolnih zlorabah so znaki tudi igranje in/ali prikazovanje spolno obarvanih situacij z igračami, risbami, v odnosih s prijatelji/cami, seksualiziran jezik in/ali seksualizirano vedenje, strah pred dotiki, med telesnimi znaki pa različne bolečine, poškodbe v genitalnem in analnem predelu, vnetja, krvavitve itd. Razen nekaterih znakov spolne zlorabe nam ti znaki ne omogočajo preproste »diagnostike«. Vzroki zanje so lahko različni; lahko gre denimo za veliko izgubo (smrt v družini) ali drug dogodek v življenju, ki otroka močno čustveno obremeni. Zato poznavanje teh znakov ne more biti in ni namenjeno temu, da bi z gotovostjo »diagnosticirali« nasilje, temveč temu, da ob zaznavanju takšnih znakov pomislimo *tudi* na možnost nasilja in primerno ukrepamo.

Koliko otrok doživlja nasilje v družini? Študija OZN iz leta 2006 ne navaja enotnega podatka, temveč podatke nacionalnih in regionalnih raziskav. Ker so bile te narejene po različnih metodologijah in na osnovi različnih raziskovalnih izhodišč (zajete populacije, definicije družine in nasilja itd.), je razpon ugotovljenega nasilja precejšen: 10-30 % otrok hudo pretepajo s pasovi, palicami ali drugimi predmeti; zaradi trpinčenja vsak teden umreta dva otroka v Veliki Britaniji in Nemčiji ter trije v Franciji; raziskave v 14 evropskih državah so pokazale, da spolno zlorabo v družini in zunaj nje doživi 9-33 % deklic in 3-15 % dečkov. Pri otroku, ki je priča nasilja doma, je tveganje, da tudi sam postane žrtev nasilja v družini, dvakrat večje kot sicer. Fizično nasilje pogosto spremlja psihično. OZN šteje k nasilju tudi zanemarjanje, vključno z nezadovoljevanjem otrokovih fizičnih in čustvenih potreb ter opustitvijo začite pred nevarnostjo in zdravstvene pomoči, kadar je potrebna. Zlasti za deklice je tveganje zanemarjanja zelo veliko, tako kot tveganje nasilja, podobno pa velja tudi za otroke z duševno ali telesno oviranostjo.[6]

[6] Naj tu le mimogrede omenimo, da študija priporoča državam prepoved vsakršnega nasilja nad otrokom, vključno s fizičnim kaznovanjem, ter promocijo nenasilnih vrednot in osveščanje, s posebnim poudarkom na spolni dimenziji, ker so deklice nasilju bolj izpostavljene (OZN 2006).

Kaj pravijo podatki za Slovenijo? Statistike obravnav nasilja v družini v različnih institucijah se precej razlikujejo. Leta 2007 so bili na posvetu Državnega sveta »Kako narediti to državo varno za otroke« predstavljeni podatki, da je Ministrstvo za notranje zadeve v letih 2000–2006 podalo po nekaj sto ovadb zaradi nasilja nad otrokom v družini in do dvesto na leto zaradi kaznivih dejanj zoper spolno nedotakljivost. Otroška opazovalnica pri Inštitutu za varovanje zdravja je za obdobje 1995-2005 ugotovila, da je doživelo nasilje od 1500–2500 mladih na leto (Regvar 2008). Predlog Zakona o preprečevanju nasilja v družini (ZPND 2007) navaja, da je število kaznivih dejanj nasilja v družini, ki jih je zabeležila policija, od nekaj več kot 3.000 leta 2000 do nekaj več kot 5.000 leta 2004. 88 % povzročiteljev je bilo moških in 12 % žensk (v teh primerih je šlo večinoma za nasilje nad otroki, podatkov v zvezi z dejanji moških pa gradivo ne navaja). Poleg tega je policija v letu 2004 zabeležila nekaj manj kot 4.500 prekrškov v zvezi z nasiljem v družini. Skupno je torej policija v letu 2004 zabeležila okrog 9.500 primerov nasilja v družini. Če upoštevamo število družin v Sloveniji in t. i. sivo polje (neprijavljena kazniva dejanja in prekrški), lahko sklepamo, da prihaja do nasilja v vsaki peti družini.[7]

Do podobnih rezultatov so prišle nekatere raziskave o nasilju nad ženskami v drugih državah EU, vsekakor pa novejše raziskave kažejo poraznejše številke kakor starejše (npr. vsaka tretja ali celo skoraj vsaka druga ženska, ki je doživela partnerjevo nasilje; EWL 1999). Študija Svetovne zdravstvene organizacije na osnovi različnih raziskav ugotavlja, da od 13-61 % žensk, ki so kdaj bile v partnerski zvezi, poroča o partnerjevi zlorabi, spolno nasilje partnerja pa je doživelo 6-59 % žensk (WHO 2007).

Razlogi za nasilje in molk o njem

Večino nasilja v družini izvršijo moški, ne glede na to, ali je usmerjeno proti partnerki, otroku ali obema. Predstave, da se nasilje v družini pojavlja v »drugih« kulturah, nerazvitih ali manj razvitih območjih, med neizobraženimi, revnimi, brezposelnimi itd., so napačne, kajti nasilje izvajajo osebe različnih nacionalnih in etničnih pripadnosti, izobražene osebe z zaposlitvijo ter poklicnim in socialnim ugledom prav tako kakor

[7] Leta 1990 sem na osnovi policijskih podatkov naredila približno oceno, koliko žensk doživlja nasilje bližnje osebe (Društvo SOS telefon 1990). To oceno – vsaka peta ženska – v zadnjem desetletju, po kampanji »Kaj ti je, deklica?«, pogosto navajajo. Medtem je raziskava o nasilju v družinah v Sloveniji (Sedmak in Kralj 2006) prišla do podobnih izsledkov. Nasilje nad vsako peto žensko seveda ni isto kot nasilje v vsaki peti družini, toda upoštevati moramo, da ženske večinoma doživljajo nasilje v krogu družine in da so v večini primerov nasilja v družini žrtve ženske (in otroci).

neizobražene, brezposelne osebe brez posebnega družbenega ugleda (Gelles 1997). Enako velja za žrtve – ne izobraženost, ne ugled, ne premožnost itd. nikomur ne jamčijo, da ne bo postal/a žrtev nasilja v družini. Nasilno vedenje tudi ni posebna značilnost odvisnih od alkohola ali drog. Različne težave v življenju, brezposelnost, revščina, alkoholizem itd., so lahko dodatni sprožilci nasilja, niso pa njegov vzrok: raziskave ne kažejo vzročnih povezav med takšnimi težavami in izvajanjem nasilja.

Tudi ko o svojem nasilju spregovorijo sami moški, navajajo povsem druge razloge: da imajo nasilje za svojo pravico, da se nasploh ne znajo nadzorovati, da »nosijo nasilje v sebi« itd. (Hearn 1999). Prav tako je napačna predstava o prenosu nasilja z generacije na generacijo. Že raziskave v 80. letih so pokazale, da se nasilni vzorec v družinah prenaša samo v približno 50 %, 30 % ali celo manj kot 20 % primerov (Gelles 1997). To seveda niso zanemarljivi odstotki, vendar še zdaleč ne potrjujejo teorije o nujnem prenosu vzorca nasilnega vedenja ali vzorca žrtve. S takšno teorijo pa lahko ogrozimo prizadevanja za preprečevanje nasilja. Če verjamejo vanjo žrtve nasilja, lahko menijo, da jim je nasilje tako ali tako »usojeno«. Če verjamemo vanjo tisti, ki naj bi žrtvam nasilja pomagali, se lahko začnemo spraševati, zakaj sploh pomagati. S tem lahko ogrozimo strokovnost svojega dela ali pa žrtev celo pustimo povsem brez pomoči, ki jo potrebuje.

Nasilje je torej izredno zahteven problem, saj nimamo preprostih vzorcev ne žrtev ne nasilnih oseb ne nasilnega vedenja. Še več, razlogi za nasilje v družini so izrazito družbeno in zgodovinsko določeni in to razsežnost moramo nujno upoštevati pri vsakem posameznem primeru, to pa velja tako za tiste, ki nudimo strokovno ali laično pomoč, kakor za same žrtve in nasilne osebe, ko poskušajo spremeniti svoje življenje in/ali vedenje. Nasilje v družini izvira iz različnih količin družbene moči, ki so posameznikom, posameznicam dodeljene ali so jim pripisane glede na spol, starost, družbeni položaj itd.

Zgodovinsko gledano je bila družina fevd družinskega poglavarja, se pravi moškega v odrasli dobi, ki je preživljal družino in v celoti odločal o njej; odločal je o ženi, otrocih, starših in sorodnikih/-cah, ki niso imeli lastne družine. Danes se lahko zdi zastarelo sploh razmišljati o tem, vendar je ta razmislek nujen, saj družbena moč ostaja neenakomerno porazdeljena glede na enake parametre kot nekoč: ženske je imajo manj kot moški, otroci manj kot odrasli, starejši, ki so že izstopili iz procesov pridobivanja dohodkov, manj kot tisti, ki so še vključeni vanje itd. Porazdelitev družbene moči sicer ni več tako enoznačna kot pred dva tisoč ali tudi sto leti, vendar še vedno obstaja, nanjo pa se navezujejo različne vloge, ki so nam pripisane glede na spol, starost itd. Tako naj bi bile ženske bolj čustvene, manj racionalne, manj odločne, bolj navezane na otroke, bolj pripravljene popuščati itd. Otroci naj ne

bi bili sposobni presojati, kaj je zanje dobro in kaj ne. Moški naj bi skrbeli za materialno in finančno varnost družine, naj bi bili bolj razumski od žensk itd.

Ženska, ki poskuša zapustiti nasilnega partnerja, se mora torej spoprijeti z vlogami, ki so ji na družbeni ravni pripisane in jih tudi sama pogosto razume kot ženske – vlogo osebe, ki potrpi, odpusti, interese otroka postavi pred svoje interese, vlogo čustvene skrbnice družine, vlogo osebe, ki prevzema odgovornost za počutje bližnjih itd. (Dobnikar 1997). Lenore Walker je že leta 1979 v pogovorih z ženskami, žrtvami partnerjevega nasilja,[8] med drugim pri njih odkrila nizko samospoštovanje, znane stereotipe o nasilju v odnosih, tradicionalna prepričanja o stereotipni ženski spolni vlogi in prevzemanje odgovornosti za dejanja nasilnega partnerja. Tako kakor se mora ženska spoprijeti s svojo tradicionalno vlogo, mora otrok, ki poskuša spregovoriti o nasilju, preseči vlogo, ki mu je pripisana v odnosu starš – otrok, se pravi vlogo nekoga, ki je odvisen, uboga, ima rad starša v dobrem in slabem itd. Odločitev za izstop iz odnosa z nasilno osebo torej nikoli ni samo odločitev za nasilje ali proti njemu, temveč zahteva presojo in zavzemanje novih stališč do cele vrste osebnostnih vlog, ki smo jih dotlej prevzeli v življenju na osnovi družbeno in zgodovinsko določenih razsežnosti svoje situacije. Rečeno drugače, izstopanje iz odnosa z nasilno osebo nikoli ne more biti samo spreminjanje individualne situacije, temveč na neki ravni vselej terja tudi razmislek o lastnem družbenem položaju. To pa je zahteven in dolgotrajen proces, v katerem žrtve nasilja pogosto nimajo prave podpore.

Prav to je tudi eden od razlogov za to, da žrtve neredko in dolgo časa molčijo o tem, kar se jim dogaja. Literatura navaja še vrsto drugih razlogov, od katerih so mnogi povezani s tem: žrtve so prepričane, da jim nihče ne bo verjel, da se nasilje dogaja vsem in se nima smisla upreti, da jih bo nasilnež ubil, če bodo spregovorile, da same sprožajo nasilje, da niso vredne, da bi jih kdo poslušal in jim pomagal, nimajo znanja in informacij itd. (Zaviršek 1998). Svoje razloge za molk o nasilju navajajo tudi t. i. tretje osebe, torej ljudje, ki vedo o nasilju nad drugimi osebami (sorodniki/-ce, prijatelji/-ce, sosed(j)e itd.). Tudi ti razlogi so pogosto povezani z družbeno razsežnostjo nasilja v družini: ljudje verjamejo, da nasilja ni veliko, da posledice niso hude, da moški varujejo ženske in starši otroke, nočejo se vpletati, bojijo se za svojo varnost, bojijo se soočiti z agresivnostjo v sebi itd. (Zaviršek 1998).

[8] 120 intervjuvanih žensk je bilo različnih starosti, ver, ras, izobrazb, kultur in družbeno-ekonomskih slojev (Brown 2004).

Dinamika nasilja v odnosih

Kaj se pravzaprav dogaja, ko nekdo doživlja nasilje bližnje osebe? Ko ga doživi prvič, navadno misli, da je bil to enkraten izpad, da je druga oseba po naključju izgubila nadzor nad sabo. Če je žrtev odrasla oseba, se nasilnež navadno opraviči in žrtev verjame, da se nasilje ne bo več ponovilo; če je žrtev otrok, opravičilo ni običajno, pogosto pa sledi nekakšno nadomestno dejanje, s katerim se starš poskuša odkupiti za nasilje. Če se nasilna oseba pri prvem takšnem dejanju ne zave, da je naredila nekaj nesprejemljivega, bo dejanje zelo verjetno ponovila. Tako se nasilje velikokrat začne ponavljati in neredko postaja vse hujše. Morda se začne s klofuto, lahko pa se stopnjuje do hudih pretepov, tako da je zaradi poškodb potrebna zdravniška pomoč. V najhujšem primeru se konča z ubojem ali smrtjo zaradi posledic poškodb. Fizično nasilje spremlja psihično – zmerjanje, poniževanje, izsiljevanje, grožnje, prepoved gibanja in družabnih stikov itd. Pri nasilju moškega nad žensko je pogosto tudi prisiljevanje k nezaželenim spolnim odnosom.[9] Pri spolnih zlorabah otrok je zloraba lahko omejena na spolna dejanja brez fizičnega nasilja, vselej pa jo spremlja psihična zloraba, saj odrasli izkorišča otrokovo nevednost in naklonjenost. Pogosto začne zlorabo z igro, jo nadaljuje tako, da izsiljuje molk, zastrašuje otroka in/ali ga podkupuje (SIZK Bremen 1991).

Dinamiko nasilja moških nad ženskami je sorazmerno zgodaj po začetku feminističnega gibanja analizirala Lenore Walker (1979). Obdobju naraščanja napetosti v odnosu sledi izbruh nasilja, temu pa obdobje opravičevanja in ljubeznivosti (Brown 2004). O podobi, ki jo nasilnež kaže v obdobju ljubeznivosti, žrtev misli, da je »njegov pravi obraz«. Toda zaradi nenehnega menjavanja teh obdobij žrtev izgubi zaupanje vase, svojo presojo, izgubi samozavest in samospoštovanje. K temu pripomore tudi psihično nasilje. Obdobji naraščanja napetosti in ljubeznivosti se vedno bolj krajšata in na koncu izgineta, ostaneta samo še vsakdanja rutina in nasilje kot njen del. Za »pravi obraz« nasilneža se tedaj izkaže njegova podoba v času izbruhov nasilja.

Menjavanje obdobij sčasoma tako žrtev kot nasilnež vsak na svoj način sprejmeta kot del običajnega življenja. Nasilje postane nekaj normalnega in sprejemljivega. Nasilnež povečuje nadzor nad žrtvijo, žrtev pa se prilagaja njegovemu vedenju, najprej v upanju, da bo preprečila nasilje, kasneje v upanju, da bo s prilagajanjem preživela. Eden od pomembnih učinkov nasilneževega nadzorovanja in žrtvinega prilagajanja je slabitev žrtvine

[9] V analizi klicev na SOS telefon leta 1996 so vse klicalke iz 100 analiziranih klicev pričale o fizičnem in psihičnem nasilju, 13 % med njimi pa tudi o spolnem nasilju (Smrekar in Vojvodić 1996).

socialne mreže, ki bi ji lahko pomagala in ji dajala podporo. Ko si žrtev začne iskati pomoč, mora zato navadno obnoviti nekdanjo in/ali vzpostaviti novo socialno mrežo.[10] Če upoštevamo, da se mora žrtev poleg tega spoprijeti s svojimi družbeno pripisanimi vlogami, si povrniti samospoštovanje in pozitivno samopodobo, najti način zaščite pred nasilnežem, ob vseh praktičnih vprašanjih, ki jih mora rešiti (bivanje, preživljanje), in vsakdanjih obveznostih (služba, šola) postane jasno, kako zahtevna naloga je pred njo, ko poskuša zapustiti nasilno osebo in si na novo urediti življenje. Prav tako postane mnogo bolj razumljivo, zakaj žrtve neredko sploh zanikajo, da so doživljale nasilje, in o njem nočejo govoriti.

Načela odzivanja na nasilje

Literatura, ki se ukvarja z vprašanji podpore in pomoči žrtvam nasilja v družini, je postala že izredno obsežna, sega na različna področja in zajema od zahtevnih teoretskih uvidov do preprostih priročnikov za različne stroke, za bližnje osebe in same žrtve. V zadnjem desetletju je nastala vrsta kompendijev, ki naj bi bili pripomoček pri ukrepanju proti nasilju – tako pri odkrivanju kakor pri preprečevanju nasilja ali njegovega nadaljevanja in odpravljanju njegovih posledic. Narejeni so različni modeli za ocenjevanje nevarnosti nasilja (gl. npr. Healy in Bell 2005), ki naj bi pomagali zaposlenim v socialnem varstvu, šolstvu, zdravstvu itd. oceniti nevarnost nasilja in načrtovati ustrezne posege.

Kadar gre za nasilje v družini, ta literatura pogosto poudarja, da je naša pozornost prevečkrat usmerjena na sposobnost matere za vzgojo in zaščito otroka namesto na vedenje nasilneža. Rečeno drugače, ko se srečamo z nasiljem v družini, smo pozorni na materino sposobnost za to, da zaščiti otroka, čeprav je ta njena sposobnost zmanjšana prav zaradi nasilja. Namesto tega bi morali pozornost nameniti temu, da bi nasilnež prevzel odgovornost za svoje vedenje. Ukrep, ki je naravnan v tej smeri, je denimo prepoved približevanja, ki jo nasilni osebi, odvisno od okoliščin, izreče bodisi policija bodisi sodišče.[11] Takšen je tudi smisel kazenskega pregona zaradi nasilnih dejanj, žal pa raziskave v evropskih državah ugotavljajo, da pravosodni sistem nasilja v družini še vedno ne jemlje dovolj resno. Hagemann-White

[10] O pomenu socialnih mrež za žrtve in upoštevanja le-teh pri strokovnem delu gl. Aničič (2007).

[11] Ukrep je bil v Sloveniji prvič predlagan leta 1992 (Dobnikar 1997), vpeljan pa leta 1999 z Zakonom o kazenskem postopku kot ukrep v kazenskem postopku (195.a člen) in leta 2003 z Zakonom o policiji kot ukrep ob prekršku (39.a in 39.b člen); v navezavi na slednjega je bil leta 2004 sprejet še Pravilnik o prepovedi približevanja določenemu kraju oziroma osebi.

denimo v študiji za Svet Evrope navaja kot velik problem opuščanje sodne obravnave primerov z napotitvijo na zasebno tožbo, mnogo držav pa niti nima ustreznih statistik, na podlagi katerih bi lahko ocenili obravnavanost nasilja v družini (SE 2006). Poročilo C. Humpreys o pravosodnem sistemu in varovanju človekovih pravic žensk in otrok, ki doživljajo nasilje (2006), za V. Britanijo navaja, da se četrtina zabeleženih kaznivih dejanj nanaša na nasilje v družini, da pa le izredno majhnemu deležu sledi kazenski postopek, še manjšemu pa sodba. Poročilo citira študijo, narejeno leta 2003 v delu države, ki je pokazala, da je le v 3,6 % prijav nasilja v družini prišlo tudi do sodbe; v drugih primerih je bil pregon v različnih fazah postopka opuščen.

Tretja oblika ukrepanja, ki se ukvarja z nasilno osebo, tj. napotitev v ustrezne terapevtske in/ali izobraževalne programe, se ponekod sicer uveljavlja, vendar nekateri, denimo Hearn (1999), opozarjajo, da na tem področju vlada precejšnja zmeda, da programi za moške, ki so nasilni do žensk, pogosto niso ustrezno strokovno pripravljeni in evalvirani, predvsem pa, da mnogi med njimi ne upoštevajo osnovnega razloga za nasilje – neenakomerne strukturne porazdelitve moči med spoloma.[12]

Kadar je žrtev nasilja v družini otrok, mora biti prednostna naloga zaščita. Toda zaščititi otroka vselej pomeni tudi zaščititi tistega od staršev – navadno je to mati – ki ni nasilen; če namreč zaščitimo in podpremo starša, ki ni nasilen, s tem že pripomoremo k zaščiti otroka. Medtem ko mora nasilni starš odgovarjati za nasilno vedenje, je treba spoštovati pravico nenasilnega starša, da avtonomno odloča o svojem življenju, če le pri tem ne izpostavlja otroka nadaljnjemu nasilju (Healy in Bell 2005). Ob tem je treba opozoriti, da je praksa dodeljevanja skupnega skrbništva nad otroki ob razvezah v nekaterih državah pokazala izredno slabe učinke, kadar gre za nasilje v družini. Takšne dodelitve namreč ne upoštevajo, da je eden od staršev nasilen in da ob razvezi in po njej nasilje pogosto še stopnjuje; primernost očeta, ki je nasilen do matere, ni postavljena pod vprašaj, otrokova pravica do stikov z očetom pa se v praksi sprevrže v dolžnost (Eriksson 2005).

Podpora nenasilnemu staršu bi torej morala biti eno od vodil ukrepanja, toliko manj vprašljivo, če upoštevamo, da sta največkrat žrtev nasilja v družini mati in otrok hkrati. Ko se srečamo z nasiljem v družini, pa bi morali upoštevati še nekaj osnovnih načel, ki nam zagotavljajo smiseln okvir delovanja in ukrepanja:[13]

---

[12] V Sloveniji je program socialnih veščin za nasilne moške pred več kot desetletjem prvo ponudilo Društvo za nenasilno komunikacijo.

[13] Tu ne govorimo o samem vodenju pogovora z žrtvijo nasilja. O tem naj rečemo le, da je za otroka, ki pri nas poišče pomoč, izredno pomemben naš prvi odziv, in sicer v več pogledih: da sprejmemo njeno/njegovo iskanje pomoči, jasno izrazimo odklonilno stališče

- *vidnost:* prav je, da nasilje v družini zaznavamo, prepoznavamo in natančno poimenujemo. Nejasna poimenovanja so lahko zavajajoča in celo prikrivajo dejanskost. »Družinsko nasilje« je v resnici nasilje same družine kot institucije, ki ga doživljamo vsi člani/ce družin, poimenovanje pa zakriva, kdo so v resnici žrtve in kdo povzročitelji nasilja. »Konflikt v družini« ni nasilje, konflikt pomeni spor, različnost mnenj in stališč, lahko tudi prepir o tem, a brez uporabe nasilja. Natančna poimenovanja so: nasilje nad otrokom, spolna zloraba otroka, nasilje nad žensko, posilstvo itd. Z natančnim poimenovanjem tudi sami žrtvi pomagamo artikulirati, kaj je doživela;
- *preprečevanje:* nasilje v družini preprečujemo, preden se sploh zgodi in ko se je že zgodilo oz. se dogaja. Primarna preventiva obsega osveščanje in izobraževanje različnih ciljnih skupin in splošne javnosti. Ko se nasilje že zgodi, je pomembno preprečiti nadaljevanje. Kratkoročno to pomeni takojšnjo zaščito žrtve (odstranitev nasilneža iz skupnega doma, prepoved približevanja, umik žrtve v ustrezne ustanove – varne hiše, krizne centre), dolgoročno pa ločeno delo z žrtvami (pomoč in podpora pri spoprijemanju z novim življenjskim položajem) in nasilneži (učenje socialnih veščin);
- *pristranskost:* odgovornost in krivda za nasilje nista porazdeljeni, temveč sta vedno na strani nasilne osebe. Po odkritju nasilja moramo žrtev obravnavati kot tisto, ki potrebuje pomoč (nudenje informacij o obstoječih oblikah pomoči, podpora pri iskanju te pomoči), nasilno osebo pa kot tisto, ki mora za nasilje odgovarjati skladno z zakonom (prijava nasilnega dejanja oz. dejanj). O dejanski krivdi lahko odloča samo sodišče. Terapija oz. učenje socialnih veščin za povzročitelje nasilja ne sme nadomeščati kazenskega pregona, lahko je samo dodaten ukrep;
- *avtonomnost:* oseba, ki doživlja nasilje, mora imeti možnost, da ga prepozna in imenuje ter se sama odloči ali ustrezno starosti soodloči o tem, kakšno pomoč potrebuje. S tem podpiramo njeno (ponovno) pridobivanje samospoštovanja in pozitivne samopodobe;
- *zakonitost:* nasilje v družini in njegove različne oblike so preganjane po kazenskem zakoniku, prav tako nasilje prepoveduje Zakon o preprečevanju nasilja v družini. Prav je, da nasilna dejanja na vsakem koraku obravnavamo kot kršitev zakona in primerno ukrepamo.

---

do nasilja, mu/ji ponudimo potrebne informacije, od nje/ga pridobimo informacije in mu/ji povemo, kaj bomo s temi informacijami naredili.

Literatura

1. Aničič, K. (2007): Vpliv socialnih mrež na procese ne/reševanja nasilja. V: Veselič, Š. (ur.): *Na poti iz nasilja. Prakse dela proti nasilju nad ženskami,* Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.
2. Brown, G. (2004): *Traumatic Paralysis: An Affirmative Defense for Battered Women Who Cannot Defend Themselves or Others.* Prispevek na konferenci Association of American Law Schools, San Diego, 1.-4.4.2004. Dostopno prek: http://www.aals.org/clinical2004/Brown.pdf (13. 5. 2009).
3. Dobnikar, M. (1997): Nasilje nad ženskami. V: Bogovič, L. (ur.): *Pravo in družbene resničnosti.* Ljubljana: KUD France Prešeren.
4. Društvo SOS telefon (1990): informativna brošura. Ljubljana.
5. Eriksson, M. (2005): *Tackling men's violence in families.* Bristol: Policy Press.
6. EWL (European Women's Lobby - Evropski ženski lobi) (1999): *Unveiling the hidden data on domestic violence in the European Union.* Dostopno prek: http://www.womenlobby.org/SiteResources/data/MediaArchive/Publications/Unveiling%20the%20hidden%20data.pdf (13. 5. 2009).
7. Filippini, M., in dr. (2004): *Childhood, Disability & Violence.* Bologna: AIAS.
8. Gelles, R. J. (1997): *Intimate Violence in Families,* 3. izd. London: Sage Publications.
9. Healy, J., in Bell, M. (2005): *Assessing the risks to children from domestic violence. Findings from two pilot studies using the Barnardo's Domestic Violence Risk Assessment Model.* Barnardo's. Dostopno prek: www.barnardos.org.uk/p_p_briefing_no.7.pdf.
10. Hearn, J. (1999): The Violences of Men: Men Doing, Talking and Responding to Violence against Known Women. Prispevek na konferenci »Women's Worlds 99: GenDerations«, Tromsø, Norveška, 20.-26. junij 1999. Dostopno prek: http://www.skk.uit.no/WW99/papers/Hearn_Jeff2.pdf (13. 5. 2009).
11. Hester, M., in dr. (2007): Making an impact: children and domestic violence: a reader. London: Jessica Kingsley Publishers.
12. Humpreys, C., in dr. (2006): *The justice system as an arena for the protection of human rights of women and children experiencing violence and abuse. Final Report.* Co-ordination Action on Human Rights Violations. Dostopno prek: http://www.cahrv.uni-osnabrueck.de/reddot/CAHRVreportJusticeSystems(3).pdf (13. 5. 2009).
13. OZN (2006), *Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children.* Dostopno prek: http://www.violencestudy.org/IMG/pdf/English-2-2.pdf (13. 5. 2009).
14. Regvar, B. (2008): Obseg pojava ogroženih otrok in soodvisnost tega pojava z nasiljem v šolah. V: Zoltan, J., in dr. (ur.): *Kako narediti to državo varno za otroke. Zbornik referatov in razprav, 22. maj 2007:* 29-39. Ljubljana: Državni svet RS.

15. SE (Svet Evrope) (2006): *Combating violence against women. Stocktaking study on the measures and actions taken in Council of Europe member States.* Carol Hagemann-White in sod. Dostopno prek: http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/PDF_CDEG(2006)3_E.pdf (13. 5. 2009).

16. SE (Svet Evrope) (2008): *Odprava telesnega kaznovanja otrok.* Dostopno prek: http://www.coe.int/t/dg3/corporalpunishment/pdf/SlovenianQuestionAnswers.pdf (13. 5. 2009).

17. Sedmak, M., in Kralj, A. (2006): Nevarna zasebnost – nasilje v družinah v Sloveniji. *Družboslovne razprave,* XXII (53): 93-110.

18. SIZK Bremen – Senat za izobraževanje, znanost in kulturo & Schattenriss, Bremen (1991): Spolna zloraba otrok. V: Dobnikar, M. (ur.): *Priročnik za usposabljanje prostovoljk,* Ljubljana: Društvo SOS telefon.

19. Smrekar, M., in Vojvodić, D. (1996): *Analiza klicev oseb, ki kličejo na SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.* Diplomska naloga. Univerza v Ljubljani, VŠSD.

20. Šuštar, B. (2003): S šibo je v šoli križ. List »Slovenski učitelj« o šolskih kaznih in nagradah v začetku 20. stoletja. V: *Šolska kronika* (2). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

21. WHO (2007): *Primary prevention of intimate-partner violence and sexual violence: Background paper for WHO expert meeting May 2–3, 2007.* Dostopno prek: http://www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/IPV-SV.pdf (13. 5. 2009).

22. Zaviršek, D. (1998). V: Bass, E., in Davies, L.: *Pogum za okrevanje. Priročnik za ženske, ki so preživele spolno zlorabo v otroštvu.* Ljubljana: Liberalna akademija in Visoka šola za socialno delo.

Viri

1. Društvo SOS telefon: Pomoč v primeru nasilja. Dostopno prek: http://www.drustvo-sos.si/index.php?page_id=25 (13. 5. 2009).

2. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve: Krizni centri za mlade in otroke. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/sociala/izvajalci_na_podroju_socialnega_varstva/krizni_centri_za_mlade_in_otroke/ (13. 5. 2009).

3. Pravilnik o prepovedi približevanja določenemu kraju oziroma osebi. Ur. l. RS, št. 95/2004. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/content?id=51067 (13. 5. 2009).

4. Zakon o kazenskem postopku. Ur. l. RS, št. 32/2007.

5. Zakon o policiji. Ur. l. RS, št. 79/2003.

6. Zakon o šolski inšpekciji. Ur. l. RS, št. 114/2005. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005114&stevilka=5039 (13. 5. 2009).

7. ZPND (2007): Predlog zakona o preprečevanju nasilja v družini, 24. 9. 2007. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/z_preprec_nasilja_vlada_sep07.pdf (13. 5. 2009).

8. ZPND (2008): Zakon o preprečevanju nasilja v družini. Ur. l. RS, št. 16/2008. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200816&stevilka=487 (13. 5. 2009).

Renata Šribar

Reciklaža kulture »spolnosti in nasilja« – mladina v precepu medijev in IKT

POVZETEK

Prispevek se nanaša na tri dominantne topike, otroštvo in mladost, medije in izdelke ter storitve informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) oziroma nove medije ter splet spolnosti in nasilja. Osrednji analitični kategoriji, vključeni v interpretacijo razmerij med navedenimi družbenimi fenomeni, sta spol in moč. Področje, na katero je obravnava umeščena, predvsem s stališča možnosti za aplikacijo tez, pa je institucionaliziran vzgojno izobraževalni sistem. Razprava poteka na nekaj argumentacijskih ravneh. Prva je v skladu s feminističnoteoretskim pojmovanjem umeščene vednosti strateška in poudarja odraščanje in družbene možnosti deklic in deklet. Sorodno refleksivno pot predstavlja predstavitev možnosti za oblikovanje kompetenc na področju konstrukcij spleta spolnosti in nasilja v danih družbenih pogojih v vzgoji in izobraževanju, pri čemer je pozornost posvečena tako formalnemu okviru kot prikritem kurikulumu. Osrednji del razprave pojasnjuje koncept ospoljenja, ki se nanaša na tradicionalne okvire in je tako neizogibno povezan z maskulinizacijo nasilja in nasilja pod krinko spolnosti. Nove forme konstrukcij spolov, spolnosti in nasilja v medijih in posebej izdelkih in storitvah IKT s sabo ne nosijo novih vsebin z vidika izboljšav in napredka. Spremembo je možno slediti predvsem v performativni moči obravnavanih konstrukcij, ki je zaradi narave tehnologije potencirana.

KLJUČNE BESEDE: otroštvo in mladost, deklice in dekleta, izobraževanje, mediji in IKT, spoli, spolnost, nasilje, tradicionalne spolne vloge, spolna moč

ABSTRACT

The article deals with three dominant topics, childhood and youth, media and product and services of information communication technologies (ICT) or new media, and intertwining of sexuality and violence. Central analytical categories, applied in the interpretation of the tackled social phenomena are gender and power, while education system is the domain, which is targeted from the viewpoint of the possibility for application. The discussion is multilayered in argumentation, the first level being, according to the feminist theoretic principle of located knowledge, strategic one. The accentuation is on growing up and social opportunities of the girl-child. Similar consideration is dedicated to the presentation of the possibilities for developing of competences in the field of constructions of sexuality and violence in the

existing social conditions of education system; the problematisation is dedicated to formal and hidden curriculum. The central part of argumentation is engaged in reflection of the concept of engendering. The later is related to the traditional gender roles and thus unavoidably connected with the idea of masculinisation of violence and especially violence with the mask of sexuality. New forms in construing gender, sex(uality) and violence in the media and exclusively in ICT services and products are not related to improvements and development in the field. The change is primarily traceable in the performative power of constructions in question, which is because of the nature of technology intensified.

KEY WORDS: childhood and youth, girl-child, education, media and ICT, gender, violence, traditional gender roles, sexuality, gender power

---

Uvod ali o razsežnostih teme

Pričujoča razprava je namenjena predstavitvi zahtevne tematike, ki je v sodobnih družbah bolj ali manj ozaveščen problem. Še več, postreči mora z osnovnim miselnim orodjem – znanji, s pomočjo katerih je možno problematiko zmehčati, jo narediti obvladljivo predvsem v medosebnih odnosih v šoli, tako vertikalno kot horizontalno – če uporabimo ta utečeni hierarhični izraz. Izobraževalna praksa s perspektive zaposlenih v pedagoškem poklicu namreč kaže na pojavnost različnih oblik spleta med spolnostjo in nasiljem, ki je povezan z mediji in IKT. Ti fenomeni so zadeva odnosov med samimi učenci in učenkami, dijakinjami in dijaki, hkrati pa izražajo njihovo držo do učiteljic, učiteljev, profesoric in profesorjev. V tem smislu je potrebno z obravnavo problematike nadgraditi vladajoče predstave o dejanjih nasilja in spolnosti, ki ga izvajajo odrasli nad otroci in mladoletnimi ali o takih dogodkih v vrstniških krogih mladih. Druga naloga, ki smo si jo zadali v izhodišču in ki je izvorno povezana z osrednjo tematiko, je prepojmovanje spolov in pojavov ospoljenja (*gendering*) v pričujoči kulturi in družbenem okolju. V skladu z mednarodnimi strateškimi usmeritvami in politikami pa smo vključili še poseben poudarek, vidik deklic in deklet. Gre namreč za družbeno skupino, ki je opredeljena kot najbolj marginalizirana in s tem tudi najbolj ogrožena; hkrati je izkušanje diskriminatornih in nasilnih praks značilno za celotno obdobje dekliškega odraščanja (Šribar in Ule 2008: 7). Nakazana dopolnilna osvetlitev problematike medijev, nasilja in seksualnosti v otroštvu in mladosti je ustrezna tudi v našem, slovenskem družbenem okolju, še sploh, ker v šolah vlada mnenje, da med dečki in

deklicami ni razlik in da dekleta postajajo vse agresivnejša. Povsem verjetno je, da so vedenjske in nasploh psihološke spremembe manjše, kot je to zaznati na prvi pogled. Pristranske sodbe, ki so lahko tudi povsem nezavednega značaja, so namreč sestavni del diskriminacije po spolih. Tako je, na primer, znanstvenoraziskovalno dejstvo, da dečki in fantje dobijo v učilnici več pozornosti kot deklice in dekleta. Razlogi za to so raznoliki, vse od prepričanja, da imajo fantje večji potencial ali pa, da je na ta način mogoče oblikovati njihovo sposobnost za sodelovanje.[1] Te prakse niso ozaveščene in so povsem integrirane v vsakdanjo prakso.

Segment deklic in deklet (*girl child*) je eno izmed dvanajstih področij, ki so bila opredeljena kot temeljna za spremembo položaja žensk v družbi v pekinški *Platformi za delovanje*, sprejeti na četrti ženski konferenci Združenih narodov leta 1995.[2] Problematika, ki jo obravnavamo, je bila strateško oblikovana še v mnogih drugih mednarodnih dokumentih. Za nas najpomembnejši referenci v okviru Organizacije združenih narodov sta Konvencija o pravicah otrok (1989) in Sprejeti sklepi o odpravi vseh oblik diskriminacije in nasilja nad deklicami (2007). V tematizaciji so izpostavljeni sledeči cilji in naloge: odgovornost medijev do spolnih konstrukcij, predsodkov in nasilja, kampanje ozaveščanja na področju spolnega in reproduktivnega zdravja, programi preprečevanja diskriminacije in vseh oblik nasilja nad deklicami, preprečevanje zgodnje nosečnosti s poudarkom na enaki odgovornosti deklet in fantov, promocija pravice deklic do svobodnega izražanja samih sebe in spodbujanje, da se vključijo v sprejemanje odločitev.

Tudi strateške usmeritve v okviru EU poudarjajo pomen razvoja v segmentu otrok in še posebej deklic in deklet. V dokumentu evropske komisije z naslovom Za strategijo EU na področju pravic otrok (2006) je med izpostavljenimi problemi vrsta takšnih, ki se neposredno ali posredno nanašajo na našo razpravo in v veliki meri bolj prizadenejo deklice in dekleta: trgovina z otroki in otroška prostitucija, nasilje nad otroci, diskriminacija, revščina in družbeno izključevanje, otroci iz marginaliziranih skupin. Kljub odmaknjenosti političnih smernic in določil od vsakdanjih praks naj bi ta vendar predstavljala želeni modus družbenih odnosov. Pojmovanja, ki so

---

[1] Še pred objavo povzemamo študijo Valerije Vendramin v angleškem jeziku z delovnim naslovom *Is Curriculum Gendered? A Short Journey Through the Educational Landscape.*

[2] Cilji v navedenem segmentu so: odprava vseh oblik diskriminacije deklic in deklet in eliminacija negativnih kulturnih navad ter praks, uresničevanje pravic deklic in deklet in osveščanje o njihovih potrebah in talentih, odprava diskriminacije deklic in deklet v izobraževanju, razvijanje in urjenje njihovih veščin, odprava diskriminacije na področju zdravja in prehranjevanja, izkoreninjenje nasilja nad deklicami in dekleti, promocija ozaveščenosti in vključevanje deklic in deklet v družbeno življenje (*Action for Equality* 1995).

vključena v oblikovanje strateških dokumentov, imajo vrednost v oblikovanju pedagoških pristopov. Tako, na primer, opozarjanje na skupine marginaliziranih otrok ni dolgočasna birokratska dejavnost, temveč ključ do razumevanja, da pri delu z otroki ne gre le za razslojenost po spolu, letih, učnih uspehih, talentih in (ne)prilagodljivosti. Otroci so segmentirani tudi glede na druge dejavnike, ki temeljno zaznamujejo njihov položaj v procesu vzgoje in izobraževanja. Poleg revščine, ki postaja vse bolj prisotna, jih lahko opredeljuje na primer tudi pripadnost priseljeniškim, begunskim ali etnično manjšinskim družinam, in telesna prikrajšanost. Ker sta artikulacija in podajanje snovi prilagojena večinskim normam, je razumevanje zanje lahko oteženo – navsezadnje je mnogokrat diferencirana njihova celovita interpretacija življenja. Institucionaliziranih orodij za konstruktivno soočanje s to raznolikostjo ni, ker problematika ni dosegla pravega odziva na nivoju nacionalnih držav EU.[3] Boljša situacija v izobraževanju – vendar ne v Sloveniji[4] – je na področju informiranja in ozaveščanja o spolnosti, ki posredno preko tematik samopodobe in spolnega nasilja vključuje tudi medije in IKT. Parametri »spolne vzgoje in vzgoje za medčloveške odnose«, ki so bili oblikovani v okviru kazalnikov za položaj deklic v EU,[5] vključujejo sledeče topike: medčloveški odnosi, naklonjenost, intimnost, spolno vêdenje, vloge moških in žensk, enakost spolov, spolno izkoriščanje in nasilje, nasilje v intimnih odnosih, spolno nadlegovanje, spolna usmerjenost in telesna podoba.

---

[3] Tako sklepamo na podlagi študije, ki je bila narejena v času slovenskega predsedovanja EU in je bila namenjena predlogu indikatorjev za položaj deklic v EU. Iz nje je razvidno, da med devetnajstimi državami članicami, ki so odgovorile na vprašalnik (Avstrija, Belgija, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Grčija, Italija, Latvija, Litva, Madžarska, Malta, Nemčija, Nizozemska, Romunija, Slovaška, Slovenija in Združeno kraljestvo Velike Britanije), le tri razpolagajo s kompleksnejšimi podatki o manjšinah v skupini otrok in posebej deklet in deklic; to so samo Ciper, Latvija in Romunija, čeprav je večina držav posredovala formalni odgovor, da razpolagajo s programi in projekti, ki zagotavljajo ustrezno vključevanje navedenih skupin otrok in mladoletnih v izobraževanje (Šribar in Ule 2008: 13, 64).

[4] Država je na vladnem nivoju za potrebe referenčne študije zatrdila, da so vse pomembne vsebine, ki so vključene v evropske parametre, pokrite skozi kampanje, projekte in programe (cf. Šribar in Ule 2008: 55, Ule in Šribar 2008: 317–318). Vendar Slovenija zaradi pomanjkljive dejavnosti na področju še do sedaj ni vključena v ugledno organizacijo IPPF (Mednarodna organizacija za načrtovanje starševstva, angl. *International Planned Parenthood Organisation*).

[5] V študiji s predlogi indikatorjev, napisani v angleškem jeziku, je bil naziv teme, za katero naj bi se oblikovali parametri, *sexuality education* (Šribar in Ule 2008: 25); v angleški reviziji, ki jo je opravil Odbor stalnih predstavnikov Sveta EU, pa se je to tematsko področje poimenovalo *sex and relationship education*. Slovenski prevod potrjenega indikatorja pa, kot razvidno, vključuje poimenovanje spolna vzgoja in vzgoja o medčloveških odnosih; le-to se zaradi impliciranega pomena, ki ne vključuje razsežnosti informiranja in znanja, ne zdi povsem ustrezno (cf. UEM 2008: 21).

Razvidno je, da so v okviru nacionalne države pogoji možnosti za oblikovanje kompetenc na področju spleta spolnosti in nasilja v povezavi z mediji, vključno z novimi mediji, nespodbudni. Manjšine imajo glede pojmovanj in praks, povezanih s spolnostjo in nasiljem specifične potrebe – spolnost in reprodukcija sta namreč v vseh družbenih okoljih kar najbolj intenzivno investirani. Hkrati je refleksija medijev in novih medijev oziroma IKT premalo vključena v dojemanje dominantnih konstrukcij spolov, spolnosti in nasilja. Obvladovanje navedenih tem na področju vzgoje in izobraževanja je bistvenega pomena za ospoljenje in subjektivacijo odraščajočih, zato je manko naknadno težko zapolniti oziroma se lahko zapolni zgolj za veliko ceno tako na individualnem kot družbenem nivoju.

Splet spolnosti in nasilja: opredelitev v razmerjih kulture, spolov in telesnosti

Porno seks in nasilje

Angleški sociolog kulture Raymond Williams je v začetku osemdesetih let preteklega stoletja v delu *Sociologija kulture* pojasnil sintagmo *sex and violence*. „Sex in nasilje" je v pogojih kapitalističnega trga opredelil kot dominanten kulturni fenomen (cf. Williams 1997: 120). Po skorajda treh desetletjih lahko spričo pornografizacije sintagmo nadgradimo in opredelimo kulturo s porno spolnostjo in nasiljem; poleg nasilnih so pornografske oziroma pornografizirane vsebine tiste, ki se jim ni več možno izogniti. Ker sta seksualnost in nasilno vedenje človeku lastna, se prežetost kulture s pornom in konstrukcijami nasilja dojema kot detabuiziranje stvari „človeške narave". Obenem komercialni značaj obravnavanih vsebin daje misliti o usodnosti konstrukcij porno spolnosti in nasilja: argument kapitala ima praviloma značaj dokončnosti. Vendar se z njim prikriva drugačen, spolno diskriminatoren diskurz, ki je prav tako kot kapital dominanten interes na poziciji moči – oblasti.

Kar želimo izreči, je misel, da obravnavane konstrukcije niso proizvod demokratične tekme za položaj na tržišču idej (Mill 1992: 15); prav tako niso najustreznejši odziv na želje porabnikov in porabnic. Prepričanje o pravičnem delovanju zakonitosti svobodnega trga in s tem enakih možnosti različnih diskurzov na področju spolnosti in nasilja je že učinek retorike zabavniške industrije in še posebej propornografskega lobija, ki se sklicujeta na načelo svobodnega izražanja. Enako velja za predstavo, da so komercialne oblike spolnosti oziroma pornografija in tej imanentno nasilje odgovor na naravno človeško oziroma privilegirano moško željo, ki da naj se uteši vsaj v sferi fantazije. V propornografskem govoru ni prostora za konsistentno

psihoanalitično pojmovanje gona in želje, saj bi le-to spodjedlo njegov kapitalski interes in z njim speto ideologijo. Freudovski vpogled namreč razgrinja željo v njeni so-konstituiranosti skozi kulturne podobe oziroma skupinske fantazme (Freud 1987: 18, 25, 75, 137). Pornografija (in tudi dominantne oblike konstrukcij nasilja) potemtakem niso odraz, temveč so-proizvajanje želje. Ker jo sooblikuje trg blaga, je ne le diskriminatorno falocentrična in nasilna, temveč tudi poblagovljena, če uporabimo izraz enega najpomembnejših sodobnih teoretikov pornografije (McNair v Nayak in Kehily 2008: 74).

Pričujoče razpravljanje o kulturi porno seksa in nasilja prikliče razmislek o pomenih, vendar ne zgolj v smislu možnosti različnih razlag podob in fenomenov. Bolj kot zavest o množenju interpretacij je pomembna vednost, da se takšno ali drugačno razumevanje lepi na same zadeve vsakdanjosti, na individualna, osebna izkustva spolnosti in nasilja. Moč, ki je integrirana v pornografiji, na primer, je na delu tudi v samih telesih. Porno postaja „meso" v aktu hotene ali nehotene konzumpcije vsebin in posledično v senzacijah med „navadno", »običajno« prakticirano spolnostjo (cf. Foucault 1986: 41). Tekma za to, kateri pomeni bodo prevladali, je hkrati tudi tekma za sama telesa in s tem kakovost posameznega življenja. Čeprav se pomeni, vključeni v produkcijo, razširjanje in porabo določenih izdelkov in storitev zabavniške in posebej porno industrije na nivoju sebstva ne utelesijo nujno neposredno, pa v vsakem primeru pomenijo močan pritisk.

Raymond Williams razume tvorjenje pomenov tako na nivoju skupnostnega življenja kot v razmerju subjekta, pri čemer dominantni pomeni v družbi na individualnem nivoju niso nujno sprejeti. Hkrati pripoznava, rečeno s Foucaultom, vlogo moči – oblasti v oblikovanju pomenov, in vrednost polja izobraževanja v produkciji opojmljenj, ki prav v tej zvezi nehajo biti samoumevna. Torej ima šola lahko tudi vlogo opozicije in ne le »aparata oblasti«, če so dominantni pomeni, ki jih proizvajajo država, javno mnenje in / ali mediji, v njenem okviru prepoznani kot zavajajoči, škodljivi, nekonstruktivni, nedemokratični in podobno. Dobesedno z Williamsom: »Želim si, prvič, da bi spoznali, da je izobraževanje navadno: da gre, bolj od česarkoli, za proces, v katerem se / … / članom družbe posreduje celota skupnih pomenov in spretnosti, s katerimi bodo lahko te pomene popravljali v luči svojih osebnih in skupnih izkušenj.« (Williams 1997: 19)

Dominantne konstrukcije spolov

Vključevanje problematike spolov v formalni in prikriti šolski kurikulum in posebej v obravnavo in odnos do spleta nasilja in spolnosti v šolskem vsakdanjiku, predstavlja težavo z več vidikov: lahko imamo občutek, da vse

„že vemo“ ali pa verjamemo, da je družbena enakost že uveljavljena; možno je tudi, da verjamemo v „naravni“ oziroma tradicionalni spolni režim. V vsakem primeru tema ni prepoznana kot vredna posebne pozornosti. Če se kljub vsemu izkaže, da je, pa je videti, da zanjo ni prave priložnosti oziroma časa zaradi drugih, formalno mnogo bolj nujnih stvari. V odnosu do vloge pojmovanja spolov v odraščanju in produkciji spleta nasilja in spolnosti pride do nekakšne zgostitve: podcenjenost teme spolov je potencirana z vse večjim pomanjkanjem časa, z njegovim nezadržnim in vse hitrejšim tokom, hkrati pa s pritiskom, urgentnostjo teme nasilja, ki ni razumljeno v povezavi s tradicionalnimi spolnimi vlogami in tradicionalno oziroma pornografsko seksualnostjo.

Za izhod iz opisane zagate si moramo dovoliti manjši ekskurz in si pomagati z refleksijo o času in nasilju dveh svetovno priznanih teoretikov, Petra Sloterdijka in Slavoja Žižka. Slojterdijk raziskuje vse hitrejše in avtomatizirano gibanje civilizacije. Opisuje človeški beg pred ekstatičnostjo in trpljenjem življenja v obvladovanje prostora in časa, slednjega skozi ustvarjanje zgodovine, ki ima projekcijo v prihodnosti. Kot nasprotje predstavlja bivanje v polju sil „prezentnega“ življenja. Tu sta doma umetnost (*poiesis*), ki je rojevanje v prisotnost, prinašanje nečesa na plano, oziroma z avtorjem, „prinašanje“ nečesa „naprej-v-odprto“, tako kot se to dogaja v naravi. Ta kreativnost je možna le ob obvladovanju druge „dramatične“ geste rojevanja, ali, recimo, kar rojstva same oziroma samega sebe, „na-svet-prihajanja“. Obema pozicijama oziroma bolje, procesiranjema, ki sta pogoj odgovarjajoče prisotnosti v življenju, Sloterdijk pripiše še ospoljenje. Pravi, da sta „v prevladujočem spolno ontološkem sistemu“, ki je izmaličen, „prinašanje naprej-v-odprto“ in „na-svet-prihajanje“ oznaki za način bivanja žensk in moških. Če še naprej povzamemo avtorja, moški na svet pride, ne da bi nanj kaj prinesel, ženska pa na svet nekaj prinese, ne da bi nanj sploh prišla. Pričujoča delitev se sklada s tradicionalnimi vlogami spolov, kot jih pojmujemo v feministični teoriji. Hkrati je primerljiva s psihoanalitično tezo o (večji) problematičnosti ženske subjektivacije. Kar vidi Sloterdijk kot način izboljšanja sveta, sta nedejavnost in kritična refleksija »politične kinetike« v obče pospešenem, norem gibanju (cf. Sloterdijk 2000: 65), pri čemer je vendar potrebno nekaj narediti – in sicer odstraniti navedeno „škandalozno“ spolno delitev. To pa je možno narediti s poetično, ustvarjalno dopolnitvijo, v kateri „se ženske učijo prihajanja na svet in moški prinašanja na svet“ (Ibid.: 130).

Filozofska narava reference ne manjša njene aplikativne vrednosti: sredi pronicanja porno spolnosti in konstrukcij nasilja v vse pore naših življenj in med širjenjem tiste vrste vêdenja v šolah, ki ga lahko označimo s spletom spolnosti in nasilja, se je potrebno zaustaviti in premisliti. Refleksivni odmor nam v zvezi samo pojavnostjo nasilja svetuje tudi Žižek v delu s preprosto

povednim naslovom *Nasilje* (2007: 11). Čas, ki si ga vzamemo oziroma si ga bomo vzeli, je smiseln le, če prepoznamo individualno nasilje (dodajmo: v spletu s spolnostjo) kot pojavno obliko sistemskega nasilja. Ob tem je – kot je razvidno iz dela Slojterdijka – ključnega pomena, da sistem vključuje tradicionalno, hierarhično razmerje spolov. Ali z besedami britanskih sociologinj Jane Pilcher in Imelde Whelehan: „ /.../ nasilje je ospoljeno." (2004: 173); kot v nadaljevanju pišeta avtorici, je v svojih najbolj prepoznavnih, dominantnih formah del „moškega sveta" in maskulinosti (Ibid.). Z namenom obvladanja nasilja, posebej v njegovi spetosti s spolnostjo, velja to dejstvo razgraditi.

Tradicionalne statuse in vloge spolov razumemo skozi niz pojmovnih parov in nasprotij. Zaradi konsistentnosti razlage jih bomo navedli kljub njihovi prepoznavnosti oziroma pripoznanemu statusu »stereotipov« . Ženske v tem kontekstu obvladujejo domače okolje in zasebne odnose, moški javno sfero in pozicije oblasti. Od tu so izpeljana tudi vsa pripisovanja značilnih moških in ženskih lastnosti; slednje pa še vedno pogosto veljajo za naravne in normalne – tudi v znanstvenih diskurzih; v laičnem govoru se kot take izpostavijo povsem odkrito ali pa so berljive med vrsticami govora o družbeni enakosti spolov. Tradicionalne ženske lastnosti kot so sprejemljivost oziroma podredljivost, razumevanje, čustvenost, skrbnost in podobno, oblikujejo pasivno žensko pozicijo. Kot specifične tradicionalne moške lastnosti se prepoznavajo avtoritarnost, agresivnost, racionalnost, egocentričnost, obvladovanje, usmerjenost; gre torej za lastnosti, ki – v nasprotju od ženskih – izražajo aktivnost in so v družbi, z nekaj izjemami, po kvaliteti prepoznane kot vodstvene in pozitivne. Pasivna / ženska in aktivna / moška pozicija sta potemtakem različno ovrednoteni in zato v hierarhičnem odnosu. Aktivni poziciji se pripisuje moč, prilega se oblasti, pasivna je nemočna, razen če ne implicira prikrite, manipulativne moči žrtve. V tem primeru je umeščena v register tradicionalne ženskosti, razumeti jo je potrebno v razmerju do moške moči – oblasti, ki je vidna, samoumevna, in družbeno pozitivno ovrednotena. Ravno ta neenakost v razmerju moške in ženske (ne)moči botruje vzniku nasilja. V skladu s tradicionalnimi vlogami so moški poklicani, da so agresivni in nasilni do določene, kulturno opredeljene meje, ženske pa, da to odkrito agresijo in nasilje prenašajo. Kljub temu, da govorimo o tradicionalnih vlogah, te niso preživete. Že naključno listanje po časopisu ali preklopi med televizijskimi programi nemudoma razkrijejo opisano konstrukcijo moškosti in ženskosti, v tem smislu so najbolj »zgovorni« rumeni mediji. Vêdenje, ki ne ustreza tradicionalnim predstavam o spolih, pa

se še vedno v javnem in medijskem diskurzu označuje kot deviantnost ali kurioziteta.[6]

Šola, odraščanje in spolna moč

Ne glede na mnenja in argumentacije o spremembah položaja žensk je prav polje nasilja, posebej v navezi s seksualnostjo tisto, kjer se tradicionalne vloge razgrajujejo zgolj navidezno. Tu se oblikuje novi spolni tradicionalizem. Ženska moč v odnosih, zaznamovanih s seksualnostjo – ali, če stopimo nazaj v segment deklet – dekliška nova spolna moč ni institucionalizirana (Skeggs v Nayak in Kehily 2008: 120). Domnevno so dekleta in mlade ženske naredile »kupčijo«, s katero naj bi v zameno za možnost vstopa v javno sfero dale na voljo oziroma na tržišče svojo seksualnost (Nayak in Kehily 2008: 68). Zastavlja se vprašanje, ali je, čeprav samo hipotetično, taka družbena menjava sploh možna – ali pač ne gre zgolj za novo obliko stare represije. Seksualnost namreč ni (bila) ženska last, zato ženske nimajo kaj menjati. Prav moško gospostvo nad žensko seksualnostjo in s tem reprodukcijo je garant vzdrževanja obstoječe spolne ureditve. Izpostavljanje spolnosti, izzivanje seksualiziranih situacij in aktivno spolno raziskovanje in iskanje s strani posameznih deklic in deklet ne pomeni nujno pridobivanja moči in spolno bolj pravično uravnane investicije v seksualnost. Na to kažejo izjave iz šolskega okolja, kjer se »krivda« za spolno nasilna dejanja ali spolno nadlegovanje deklet s strani fantov podeli kar dekletom, tako kot je značilno za tradicionalno delitev spolne moči (Pilcher in Whelehan 2004: 174). Empirija dokazuje, da je seksualno bolj izzivalno obnašanje deklet poskrbelo le še za en tovrstni argument več. Aktivnosti v spolnem vêdenju dekletom ni prinesla drugačnih interpretacij spolno nasilnih dejanj, nasprotno, utrdila je stare. Hkrati, kot so pokazali empirični podatki, pridobljeni v okviru projekta Mladi in stereotipi o spolnosti (Društvo za uveljavljanje enakosti in pluralnosti Vita Activa in Urad za enake možnosti 2007), ni videti opaznih premikov v načinu čustvovanja deklet, ko gre za spolnost.[7] Tudi v okviru programa usposabljanja zaposlenih v pedagoškem poklicu na področju socialnih in državljanskih kompetenc prihaja do informacij, ki dajo vedeti, da se izza sprememb v dekliškem odnosu do spolnosti skriva recikliranje tradicije. Naj si dovolimo konkretno izjavo ene od udeleženk, profesorice na srednji strokovni šoli. Spolne pobude in seksualno živahnost deklet je komentirala s

---

[6] Najbolj izstopajoči primeri takega označevanja se nanašajo na politike in političarke, spomnimo se samo na vzdevek aktualnega predsednika vlade Boruta Pahorja Barbika in opredeljevanje aktualne ministrice za kulturo Majde Širce za »možačo« .

[7] Naj omenimo, da so vsa dekleta četrtega razreda v eni od slovenskih gimnazij brez izjeme v odgovorih na vprašalnik zatrdila, da povezujejo spolnost s partnerstvom in romantiko. Dostopno v zasebni dokumentaciji R. Šribar.

sledečimi besedami: »Fantje zdaj potrpijo, če so dekleta bolj živahna; mislijo si, da jih bodo s poroko itak ukrotili.« Še zanimivejše je drugo pričevanje o izkazovanju fantovske spolne moči; spričo podobnega opisa in interpretacije v relevantni literaturi lahko zatrdimo, da gre za družbeno dejstvo fantovskega spolnega obvladovanja sovrstnic in učiteljic ali profesoric. Namesto opisa naredimo kar kratko študijo primera.

Kot je razvidno iz obravnave, aktivna pozicija v seksualnem ali spolno zaznamovanem vêdenju avtorizira akterko ali akterja na položaju moči – oblasti. Izvajanje te moči vključuje nasilje v kulturno določenih mejah in nekatere oblike moškega nasilja v seksualnosti so zato ritualizirane.[8] Zaradi diskurza o družbeni enakosti spolov, enakih možnosti in pravicah žensk se vse več deklic in deklet zaveda neenakosti, hkrati pa tudi same – opozorjene na fenomen hierarhije in vlogo moči v odnosih med spoloma – prihajajo do spoznanja, da aktivna pozicija, tudi v seksualnosti, pomeni moč in nadzor. Kljub temu, da začenjajo izkazovati moč v spolnem vedenju,[9] pa, kot že ugotovljeno, ne moremo trditi, da je ta institucionalizirana. Seksualna moč ne postaja spolno prehodna, torej uravnoteženo distribuirana med oba spola, čeprav referenčni raziskovalki in avtorici J. Pilcher in I. Whelehan trdita tako (2004: 120). Kljub temu, da se tako deklice / dekleta kot dečki / fantje v šolskem vsakdanjiku seksualno izkazujejo, so diferencirani glede na spolne prestiže in statusno neenaki. Kot se je zanimivo izrazil fant v zgodnjih dvajsetih letih – seksualno dejanje konec koncev fantom prinese profit, dekletom izgubo.[10]

Po tem, ko smo ustvarili referenčni okvir, lahko navedemo pričevanje ravnateljice ene od devetletk na Gorenjskem. Skupina fantov iz zadnjega razreda osnovne šole je pisala in razširjala lističe s ponižujočo in vulgarno seksualno vsebino, nanašajočo se tudi na članice družine »tarče«. Motivacija fantov je bila izkazovanje v šolskem okolju na vrstniškem nivoju (tekmovanje z drugimi fanti na šoli, obvladovanje, izzivanje in prikrito ustrahovanje deklet z vulgarizmi); v odnosu do učiteljev in učiteljic in vodstva šole pa je šlo za merjenje moči, saj se je dogodek umestil v čas pred zaključkom šolanja, ko je po izjavi same ravnateljice avtoriteta šole že močno omajana. Opisano

---

[8] Gre za »normalnost« moških / fantovskih pripomb o zunanjosti žensk / deklet, alkoholiziranje in drogiranje z namenom spolne zlorabe in druge kršitve meja zasebnega prostora in človeškega dostojanstva ter integritete. Tako vedenje podpirajo mitemi, kot so: »reče ne, misli ja«, »ženske v posilstvu uživajo«, »moški je po naravi lovec« in podobno.

[9] V Sloveniji je bil pojav že integralni del alternativnih gibanj v osemdesetih letih preteklega stoletja z didžejkami in drugimi akterkami. O tem so pričali dokumenti z razstave FV – alternativa osemdesetih v Mednarodnem grafičnem likovnem centru v Ljubljani med 27. 11. 2008 in 18. 1. 2009.

[10] Izjava študenta četrtega letnika Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani v okviru predmeta Moški in ženske v socialnem delu, dne 5. 5. 2009 (arhiv R. Š.).

izkazovanje z verbalnim nasiljem je imelo seksualni značaj, hkrati je bila vanj vključena še dimenzija družine; fantje so v razmerju do dveh poglavitnih institucij odraščanja, šole in družine, želeli pokazati na svoj novi status z nasilno spolno močjo. Jane Pilcher in Imelda Whelehan opisujeta zelo podoben primer iz svoje raziskave v eni od britanskih lokalnih skupnosti, kjer imajo dijaki srednjih šol navado tekmovati v kletju; kletvice so seksualne narave in se nanašajo na člane in članice družine nasprotnika. Avtorici družabno igro, ki se v domačinskem okolju dvoumno imenuje »napihovanje« (*blowing*), interpretirata kot produkcijo moči spola oziroma maskulinosti, saj morajo fantje med drugim izpričati obvladovanje emocij ob najbolj grobih žaljivkah. Pri tem je prav tako kot na seksizem v procesu deškega ospoljenja (Ibid.: 117)[11] potrebno opozoriti na samo seksualizacijo, ki je sočasen proces in prav tako vključuje neenako razmerje moči med spoloma. Postajati moški pomeni izkazovati seksizem, postajati seksualno moško bitje pomeni spolno obvladovati ne le dekleta, ampak ženske nasploh.

Vlogo konstrukcij nasilja in spolnosti v odraščanju in ospoljenju dečkov ponazarja še ena pripoved, ki se nanaša na pedagoško prakso. V tem primeru gre za fantovsko izkazovanje spolne moči nad profesorico v enem od slovenskih centrov srednjih šol, ki ga je oškodovanka sama opisala. Spolno nadlegovanje je vključevalo serijo dogodkov z neprimernim dotikanjem; ko je bil dijak opozorjen s strani pooblaščene osebe, je z dejanji začasno prenehal, potem pa jih je v naslednjem šolskem letu nadaljeval na isti način z drugo profesorico. Nad-moč, ki se je vzpostavila preko nasilja pod krinko spolnosti, je toliko bolj izstopajoča, ker je dijak sebi v prid obrnil razmerje moči, ki sicer formalno velja v šolskih okvirih. O podobnem – in zaradi starosti dečkov še bolj analitsko zanimivem primeru priča britanska univerzitetna profesorica Valerie Walkerdine v eseju z naslovom Spolnost, moč in pedagogika. Navaja izraze, ki sta jih uporabljala dva štiriletnika v vrtcu, da bi izpodkopala moč vzgojiteljic. Nanašajo se na intimne dele ženskih teles in spodnje perilo. Kot argumentira avtorica, sta dečka z »moškim seksualnim diskurzom« o telesu zadela tudi ženske nasploh.

V. Walkerdine piše o »variabilnostih« moči in tako izpostavi subjekt kot nestabilen v njenih razmerjih. Institucionalizirane hierarhije ga namreč ne določajo po nujnosti. Kot argumentira, v šolskem okolju upor proti hierarhiji ni a priori pozitiven; prav tedaj, ko so vanj vključena spolna razmerja, je obrat na pozicijah moči lahko reakcionaren (Walkerdine v Nayak in Kehily 2008: 124).

---

[11] Del ene izmed kletvic, ki jih avtorici navajata, se glasi: » /…/ tvoja mati je bila tolikokrat posiljena, da /…/.

V okviru šolskih spolno–seksualnih hierarhij je potrebno razmisliti še o razliki v izpostavljanju seksualnosti s strani fantov ali pa deklet v razmerju do učiteljic / profesoric oziroma učiteljev / profesorjev. Zloraba spolnosti s strani deklet z namenom, da bi dosegle določen cilj, običajno ni prepoznana kot nasilje. Očitno je, da ima v interpretacijah seksualnosti v razmerju med moškimi in ženskami osrednji pomen opredelitev nasilja. Vzrok, da subtilnejše, manj prepoznavne oblike, ki vključujejo tudi strukturno žensko seksualizirano nasilje nad moškimi, niso tematizirane, je prav v tradicionalni delitvi vlog med spoloma. Aktivnost, agresija in s tem obvladovanje pripadata sferi moškosti. Ozaveščanje in javno tematiziranje prikritih oblik spleta nasilja in spolnosti, ki bi razkrilo njegove ženske akterke, bi načelo moško pozicijo hegemona na področju seksualnosti. Vendar pa bi hkrati razkrilo tudi vse do sedaj še prikrite dimenzije nasilja moškega gospostva, ki se udejanjajo vsakodnevno v obliki »normalnega« odnosa do žensk na področju spolnosti.

Ospoljena mladost po medijski meri

Mediji, vključno z novimi mediji oziroma izdelki in storitvami IKT niso zgolj integralni del sodobnega odraščanja, temveč ga sooblikujejo. Zlasti interaktivna narava digitalnih medijev le-te vzpostavlja kot partnerje in hkrati kot del telesa, ki na ta način postane specifično tehno telo. Študije prehodov mladosti in kulturne študije konceptualizirajo mladost v povezavi z mediji in IKT na mnoge načine, eno najširše sprejetih opojmljenj je »spalnična kultura«, ki se nanaša zlasti na dekleta in njihove intimne prostore, v katerih se zasebnost oblikuje s tehnologijo (televizijo, mobitelom, računalnikom). Koncept pa hkrati opozarja na tradicionalno spolno razliko v odraščanju, t. j. na večjo fizično omejenost deklet na zasebni prostor. Tudi raba računalnikov je spolno specifična in ustreza tradicionalnim spolnim vlogam, saj se vstop v javnost skozi tehnologijo mnogo bolj intenzivno dogaja v segmentu dečkov in fantov (Šribar in Ule 2008: 42).

Tradicionalna, spolno diskriminatorna obredja odraščanja se v okolju IKT spreminjajo, vsaj navidezno, predvsem z vidika forme; pravzaprav jih ta s tem, ko jih reciklira, tudi utrjuje. Značilnost medijev, tudi t. i. novih medijev je združevanje, »koncentracija« simbolnih virov (Couldry 2008: 171), kar je nujni pogoj in hkrati učinek pospešene in pomnožene komunikacije. Brez univerzalnih kategorij, »totalitet«, kot so ženske / dekleta, moški / fantje, spolnost in podobno, ki so pojmovane v skladu z vladajočim, javnim mnenjem, bi bila komunikacija mnogo bolj zahtevna, kot bi to novi mediji sploh lahko prenesli. Ob odpiranju virtualnega prostora in umetne inteligence smo priče zapiranju, oženju mentalnega, človeške inteligence.

Tudi drug pomemben koncept podpira interpretacijo interakcij v okolju novih medijev v smislu mentalne zaprtosti, nazadovanja idej in predstav o družbi in kulturi. Kot pravi Bev Skeggs, britanska profesorica in raziskovalka, v soavtorstvu s Helen Wood, v ospredje se postavlja to, kar smatramo za običajno. Temeljna razredna (tudi spolno razredna) družbena razmerja in napetosti so navidezno potisnjena ob stran, hkrati pa se prav na ta način izoblikujejo (2008: 177).

Spolna delitev vlog v odraščanju je v skladu s povedanim tradicionalna tudi glede na posamezne pojavne oblike kibernetskega kriminala in nelegalnih ter nelegitimnih dejanj v spletu nasilja in spolnosti. Dekleta so prevladujoče vpletena kot prejemnice žaljivih, nasilnih in pornografskih materialov, bolj brez zadržkov se prepuščajo spletnim klepetom s tujimi osebami, večkrat prejemajo neželene seksualne vsebine in pogosteje morajo prenašati spletno spolno nadlegovanje. Fantje pa pogosteje iščejo žaljive ali nasilne in pornografske vsebine. Hitreje se tudi spustijo v oseben stik z osebo, ki so jo spoznali na spletu (Hasebrink, Livingstone in Haddon 2008: 35).

Zaključek: vprašanje obvladljivosti medijskih paradigem nasilja in spolnosti

Tradicionalne konstrukcije spolov v klasičnih medijih se nadgrajujejo s spolnimi tradicionalizmi v razmerjih novih medijev. Fante in dekleta ta tehnologija vlog doleti v procesu odraščanja – oziroma natančneje, sam proces odraščanja je stvar so-konstrukcije spolov, spolnosti in nasilja skozi medije in IKT. Čeprav otroci in mladoletni niso več samo pasivni prejemniki in prejemnice vsebin, se njihova aktivnost ne širi v smeri spremembe spolnih vlog.

Navidezno varni prostori medmrežja, posebej spletne klepetalnice, spletne skupnosti in elektronska pošta, ustvarjajo vtis avtonomnih virtualnih prostorov odraščanja, dobro zamejenih pred vplivom in nadzorom staršev (primerjaj Wall 2007: 124). Nelegalna in spolno diskriminatorna delovanja in dejanja, bodisi vrstniška ali tista, ki jih izvajajo odrasli nad mladoletnimi osebami in obratno, imajo v virtualnem prostoru enake vsebine kot v stvarnem življenju: spolno nadlegovanje, zasledovanje, sovražni govor, ustrahovanje, pretepanje. Dodatna dimenzija pa je nelegitimno in nelegalno širjenje teh vsebin. A vendar lahko prav ideja o razširjanju postane sestavni del same vsebine. Značilen primer je otroška pornografija, ki žanrsko vključuje kriminalno dejanje in distribucijo gradiva, saj v večini zakonodaj v državah EU samo posedovanje brez namena distribucije ni kriminalizirano. Meja med dejanjem, materialom in njegovo reprodukcijo pa ni edina meja, ki

se v razmerjih IKT briše. Na novo je potrebno premisliti tudi koncept performativnosti, nastajanja spolov in spleta nasilja in spolnosti z izrekanjem, uprizarjanjem. Intervencije v dominantne konstrukcije brez njihove predhodne razgradnje postajajo iluzorne. Škoda, ki jo povzročajo diskriminatorne konstrukcije spolov, tako da vzpostavljajo kulturne norme in predpisujejo moško in žensko vêdenje z uporabo nasilja in spleta nasilja in seksualnosti, pa postaja vse bolj neizogibna. Prvi razlog je v vseprisotnosti podob, njihovemu vsiljevanju na internetu in na mobilnih portalih, drugi pa je v lahkotnosti posnemanja z »naredi sam/a« tehniko. Performativna dimenzija spolno tradicionalnih podob v novih medijih je silna. Stvarnost je predmet virtualne obdelave z učinki na nivoju teles. V tem smislu so najbolj ilustrativni primeri vandalskih dejanj in spodbujanja pretepov z namenom beleženja in razširjanja posnetkov. A tudi, če gre izključno za virtualno dejanje, je učinek na percepcijo močnejši kot v primeru tradicionalnih medijev. Telo se prav tako kot na taktilne impulze odziva na to, kar se na spletu dogaja avatarju ali imaginarnem alter egu za psevdonimom. Besede virtualnega sveta ranijo stvarno telo (Williams v Wall 2007: 129), ali, če misel razširimo, podobe digitalnih besed in same digitalne podobe imajo močan učinek na čutno čustvenem nivoju, ker je razdalja med percepcijo in objektom percepcije zabrisana. Mobilni telefon, prenosni računalnik in podobno, vse, kar postaja del telesa, povzroči, da se vanj vkorporirajo tudi podobe, ki jih ta telesni podaljšek nosi s sabo.

V soočanju z opisanimi mehanizmi produkcije spolnosti in nasilja v razmerjih medijev in predvsem novih medijev je potrebno ubrati obratno pot: če se v obravnavanem medijskem prostoru tradicionalne konstrukcije spolov reciklirajo in utrjujejo, jih je potrebno razgrajevati, jih obrazložiti v razmerjih moči in diskriminacije. Šele tako osvobojene mentalne in čustvene prostore odraščanja je možno odpreti za koncepte spolov in spolnosti, ki so sodobni in vnašajo raznolikost ter možnost izbire.

Literatura

1. Couldry, N. (2008): Form and power in an age of continuous spectacle. V: Hesmondhalgh, D, in Toynbee, J. (ur.): *The Media and Social Theory*, New York in Abingdon: Routledge.

2. Foucault, M. (1986): The History of Sexuality. V: Foucault, M. (ur. Gordon, C.): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972*–1977, Brighton: The Harvester Press.

3. Freud, S. (1987): Formulacija o dveh načelih psihičnega dogajanja, Nagoni in njihova usoda, Nezavedno. V: Freud, S.: *Metapsihološki spisi*, Ljubljana: Škuc in Filozofska fakulteta.

4. Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. (2008): *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.

5. Nayak, A., in Kehily, M. J. (2008): *Gender, Youth and Culture*: *Young Masculinities and femininities,* New York: Palgrave Macmillan.

6. Skeggs, B. (1991): Chalenging masculinity and using sexuality. *British Journal of Sociology of Education,*12: 127–137. Citirano v A. Nayak, in M. J. Kehily (2008): *Gender, Youth and Culture*: *Young Masculinities and femininities* (New York: Palgrave Macmillan), 120.

7. Pilcher, J., in Whelehan, I. (2004): *Fifty Key Concepts in Gender Studies*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

8. Sloterdijk, P. (2000): *Evrotaoizem*, Ljubljana: Cankarjeva založba.

9. Šribar, R., in Ule, M. (2008): Status and social opportunities of the girl child : expert study. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

10. Ule, M., in Šribar, R. (2008): Položaj in družbene možnosti deklic in deklet v EU s poudarkom na izobraževanju. *Teorija in praksa*, 45 (3–4): 301-323.

11. Walkerdine, V. (1990): *Schoolgirl Fictions*, London: Verso.

12. Wall, D. S. (2007): *Cybercrime*, Cambridge: Polity Press.

13. Williams, R. (1997): *Navadna kultura: Izbrani spisi*, Ljubljana: Studia humanitatis.

14. Wood, H., in Skeggs, B. (2008): Spectacular morality: »Reality Television, individualisation and the remaking of he working class. V: Hesmondhalgh, D, in Toynbee, J. (ur.): *The Media and Social Theory*, New York in Abingdon: Routledge.

Viri

1. Action for Equality, Development and Peace: Platform for Action. Fourth World Conference on Women. Beijing, September 1995. Dostopno preko: http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/index.html (19. 5. 2009).

2. Agreed Conclusions of the Commission on the Status of Women on the Critical Areas of Concern of the Beijing Platform for Action 1996-2005. Department of Economic and Social Affairs, Division for the Advancement of Women. ST/ESA/304, str. 67-75. Dostopno preko: http://www.reliefweb.int/rw/lib.nsf/db900SID/JBRN-6ZWKVE?OpenDocument (19. 5. 2009).

3. Agreed conclusions on the elimination of all forms of discrimination and violence against the girl child. Commission on the Status of Women. Economic and Social Council Official Records. E/2007/27-E/CN.6/2007/9, Supplement No. 7. Dostopno preko:

http://www.google.si/search?hl=sl&q=Agreed+conclusions+on+the+elimination+of+all+forms+of+discrimination+and+violence+against+the+girl+child&btnG=Iskanje+Google&meta= (19. 5. 2009).

4. Konvencija o otrokovih pravicah. OZN. Dostopno preko: http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105 (10. 5. 2009).

5. Sexuality Education in Europe: A reference guide to policies and practices. IPPF- International Planned Parenthood Federation, 2006. Dostopno preko: http://www.euro.who.int/Document/RHP/SexEd_in_Europe.pdf (19. 5. 2009).

Julija Pelc

Ravnanje strokovnih delavcev pri delu z otroki z manj sprejemljivimi oblikami vedenja

POVZETEK

Dogajanja v razredu ne moremo ločiti od dogajanja v celotni šoli in širši družbi. Slednje utemeljuje tudi teorija polja, ki ima celosten pogled na probleme, kar pomeni, da jih ne obravnava izolirano, ampak v kontekstu vseh možnih (so)vplivanj, tako znotraj posameznika kot v njegovem okolju. Dogajanje v razredu je tako v vsakem trenutku živ in dinamičen proces, poln nenehnih sprememb in situacij, ki jih sooblikujejo vsi neposredni udeleženci in drugi, ki vanj sploh niso vključeni. Kakovost učiteljevega delovanja je v kakovosti odnosa in pogovora. Moteči učenci zahtevajo od strokovnih delavcev veliko znanja, veščin, iznajdljivosti in strategij ravnanja. Ključ, ki odpira vrata do sočloveka, vodi skozi dialoški dialog. Moteči učenci imajo različne izvore svojih težav, vsem pa je skupno, da so najpogosteje močno opaženi. Poznavanje ozadja problemov lahko doprinese k večji strpnosti. Nasilje vsebuje zlorabo moči, zato je pomembno, da strokovni delavci v učencih krepimo moč, da bi zmogli sprejeti pomoč. Navsezadnje jo potrebujemo tudi sami, da bi se znali izkopati iz začaranega kroga nemoči in pomagali najti pot iz stiske. Izhod je v soustvarjalnem odnosu. Pred nami je le sedanji trenutek z vsem bremenom preteklosti in upanjem na prihodnost. Moč in ozaveščanje sedanjega trenutka posamezniku ponudi potrebne informacije o lastnem delovanju, razmišljanju, čutenju in občutenju. Poznavanje sebe omogoča izbiro novih poti. Odrasli z veščino postavljanja meja otrokom in sebi lahko pomagamo, da ovire obidejo oz. spremenijo v izkušnjo, iz katere se učijo.

KLJUČNE BESEDE: učenci z manj sprejemljivimi oblikami vedenja, otrok v stiski, pomen stika in prekinitve kontakta, komunikacija z motečim otrokom, vprašanje meja

ABSTRACT

Events in the class can not be separated from events in the whole school and wider society. That justifies the field theory, which has a holistic view of the problems, which means that they are not treated in isolation, but in the context of all possible influences, both within the individual and in its environment. Developments in the classroom is so alive in every moment in a dynamic process full of constant changes in the situations which are shaping all of the direct participants and others who direct it are not included. Quality

teaching is the quality of the relationship in the conversation. Disruptive students from the professional staff require a lot of knowledge, skills, inventiveness and management strategies. The key that opens the door to another person is the path through the dialogical comunication. Disruptive pupils have different sources of their problems, but all that they have in common is that they are most strongly observed. Knowing the background of problems can contribute to greater tolerance. Violence include the misuse of power, it is important that professionals upgrade the power within them so they would be able to accept help. Afterall, we need it ourselves to be able to dig out from the vicious circle of helplessness and help find a way out of hardship. Exit the cocreating relationship. Before us is the present moment with all the burden of the past and hope for the future. The strength of the present moment awareness, and offers the individual the necessary information about its own functioning, thinking, feeling and sentience. Knowing yourself enables you to choose new paths. Adults with the skill of setting boundaries for children and yourself can help to circumvent the barriers and into the experience from which to learn.

KEY WORDS: students with less acceptable forms of behavior, children in distress, the importance of contact and disturbance on concat boundary, interfering with the communication of children, the question of borders

---

Uvod

Učenci z manj sprejemljivi oblikami vedenja

Nemirni učenci

Ko govorimo o učencih z manj sprejemljivimi oblikami vedenja, naletimo na vrsto učencev, ki sta jim navzven skupna nemir in vedenjska problematika. V šolah ugotavljamo, da je vse več nemirnih otrok, ki za strokovne delavce predstavljajo trd oreh. Izvori nemira so lahko zelo različni. Skupno pa jim je dejstvo, da je nemir, motečnost v razredu vselej problem stika (Žorž 2008). Kadar se stik med učiteljem in učencem prekine, med njima ne pride do izmenjave odnosa in informacij. Učenec se na prekinitev stika (ne glede na to, ali jo je povzročil sam, učitelj ali neka druga okoliščina) odzove z nemirom, z vznemirjenjem – in to vznemirjenje je navzven največkrat opazno, prepoznavno kot moteče vedenje. Moteči učenci, do katerih strokovni delavci v šoli ne zmorejo vzpostaviti stika ter okoliščin, ki bi otroku pomagale preseči

prevladujoči vzorec vedenja, postanejo neobvladljivi za učitelja, sošolce, lahko pa tudi za starše. Znano je, da je takšno vedenje otrokov klic na pomoč, na katerega naj bi se učitelji ne odzivali s kritizerstvom in pričakovanjem, da je edini, ki se mora spremeniti, otrok sam. Odzvati bi se morali z raziskovanjem vzrokov za takšno vedenje. Ti vzroki so lahko enakovredno na strani otroka, družine in šole. Pomembno je, da odrasli, potem ko pridemo do spoznanj o vzrokih za moteče vedenje, na te ne pozabimo, temveč ohranimo zavedanje in razumevanje o njihovem izvoru, zavest o tem, da otrok ni namenoma poreden. Problemov ne jemljimo (preveč) osebno; rado se namreč zgodi, da učitelj izgubi potrpljenje in popusti v dejavnem ustvarjanju okoliščin, ki so potrebne, da bi otrok lahko doživel uspeh in razvil drugačno vedenje.

Nemir in moteči otroci v razredu

Žorž (2008) razmejuje več vrst nemira. Vsak nemir ni enako moteč. Lahko govorimo o naslednjih oblikah nemira:

- ustvarjalni nemir,
- anarhični nemir,
- nemir kot znak dolgočasja,
- nemir kot znak napetosti, strahu,
- nemir kot vedenjski slog.

O **ustvarjalnem nemiru** govorimo, kadar je nemir znak intenzivne komunikacije, soustvarjalnega sodelovanja učencev v razredu. Tak nemir ni motnja, temveč znak velike aktivnosti, ki jo lahko pogojuje predmet ali oblika skupinskega dela, sodelovalnega učenja. Ustvarjalni nemir je morda moteč za zunanjega opazovalca, a ne ovira temeljnih vlog učitelja in ne ruši njegove avtoritete.

Anarhični nemir je nasprotje ustvarjalnega. Pojavi se, kadar ni nobene strukturirane dejavnosti, ko vsak »dela, kar hoče«, meje so ohlapne, reakcije učiteljev nepredvidljive – enkrat stroge, drugič popustljive.

Nemir kot znak dolgočasja se pojavi ob učitelju, ki ne zna vzbuditi zanimanja za snov, ki jo poučuje, ki lahko še tako zanimivo snov posreduje na nezanimiv način. Lahko se celo zgodi, da učitelj snov pripravi strokovno brezhibno, po vseh strokovnih načelih kakovostne priprave na uro, »zmanjka« pa ga na področju posredovanja snovi, stika, ki ga uspe ali ne uspe vzpostaviti z učenci. Učitelj, ki je zadržan, resen, govori enolično, se ne zmore pošaliti in deluje hladno, prispeva k večjemu nemiru. Nemir iz dolgočasja je tudi vse pogostejši odraz sodobne nezainteresiranosti in nemotiviranosti za resno učno delo. Šola zrcali dogajanje v družbi, kjer je v ospredju usmerjenost k užitku, k ležernosti in potrošništvu. Slednje je najbolj izrazito pri razvajenih otrocih.

Tudi sicer današnji otroci praviloma niso vajeni izkušenj napora, ki bi jim pomagale pri soočanju s težavami, ki bi jih razrešili lahko le na podlagi vloženega truda.

Nemir kot znak napetosti in strahu je v psihodinamsko usmerjeni psihologiji in pedagogiki dobro poznan. Otrok, ki je obremenjen s travmami, strahom pred nasiljem, negotovostjo, utesnjenostjo ipd., se ne more v celoti zbrati in posvetiti učenju v razredu. Z nemirom se ne odziva na dogajanje v razredu, ampak na svoje notranje procese napetosti in strahu. Dogajanje v razredu nanj deluje le kot sprožilni dejavnik za notranje procese ali pa kot ozadje, na katero projicira te procese.

Včasih se učenci na konfliktne situacije zaradi notranjih dejavnikov, zaradi nezmožnosti obvladovanja impulzov ali nerazrešenih konfliktov, ki so lahko posledica tudi zelo hudih travmatskih izkušenj, zaradi ponavljajočih se obremenilnih vzorcev vedenja odraslih v otrokovi okolici (samomor starša, izguba pomembne osebe ali živali, stalna grožnja nasilja v družini, posledice alkoholizma, psihične bolezni katerega od staršev, spolna zloraba, agresivno vmešavanje starših staršev v družinsko skupnost itd.), odzivajo agresivno, za odrasle nerazumno, povsem v nasprotju s tem, kar jih načeloma učijo v družini in v šoli. Navzven nasilno vedenje ima lahko zelo različne vzroke, botruje mu lahko tudi otrokova depresivnost.

Le redko smo pripravljeni priznati, pravi Žorž (2008), da je nemir lahko tudi **vedenjski vzorec**, ki ga otroci nekritično sprejemajo, posnemajo ali prenašajo iz drugih okolij. Tak vedenjski vzorec lahko nekaj posameznikov v razredu vsili (na bolj ali manj nasilen način) večini – in v razredu zavlada nemir, nered, čeprav večina otrok sploh ne spada v skupino motečih. Lahko gre tudi za posnemanje drugače vsiljenih vedenjskih vzorcev (medijski vplivi). Značilno je, da se takšni vedenjski vzorci pojavljajo na nekaterih šolah bolj izrazito, drugje pa manj, kar pomeni, da tudi šola sama z odnosi, ki jih sooblikuje, vpliva na oblikovanje takšnih vedenjskih slogov. Zato je premislek o osebnem odzivanju strokovnih delavcev in ravnanju celotnega sistema izjemnega pomena!

Šola lahko neko vedenje kultivira kot običajno s tem, ko opusti odzivanje na drobne vsakdanje kršitve šolskega reda. To ima lahko za posledico zvišanje praga tolerance tudi do nasilnega vedenja otrok (ali strokovnih delavcev). Moteči otroci imajo lahko izrazit vpliv na dogajanje v razredu in zunaj njega.

Tudi pojem »motečega otroka« ni enoznačen. Ni vsak otrok z motnjami, problemi, stiskami in težavami tudi moteč otrok. Motečega otroka opredeljujeta dve značilnosti (Žorž 2008):

1. Je vedno opažen, prikliče »ukrepanje« učitelja (v nasprotju z depresivno strukturiranim otrokom, ki pogosto ostane neopažen, ker ne izstopa s svojim vedenjem).
2. Sam največkrat niti ne občuti niti ne doživlja problemov v sebi, ampak jih vidi okoli sebe. Njegove probleme občuti okolje (spet v nasprotju z depresivno strukturiranim otrokom, ki probleme praviloma občuti le sam).

Glede na izvore motečnosti lahko govorimo o naslednjih tipih motečega otroka:
– hiperkinetičen otrok,
– otrok kot žrtev nasilja in zlorab,
– otrok z negativnimi vzgojnimi vzori,
– razpuščen otrok,
– razvajen otrok.

Za razumevanje motečnosti je poleg bioloških in okoljskih dejavnikov pomembno upoštevati še druge psihološke značilnosti otroka, npr. kakovost pozornosti, temperament, dozorevanje kognitivnih sposobnosti, zmožnost koncentracije, raven motivacije itd., od česar je odvisna tudi zmožnost prilagajanja na okolje. Sobivanje otrok s tako različnimi potrebami ni preprosto. Delo v razredu od učiteljev zahteva ustrezna strokovna znanja tudi o samih izvorih motečnosti in specifičnih oblikah pomoči ter o vzpostavljanju stika z otrokom.

Otrok v stiski

Ne glede na izvore motečnosti vsak otrok s svojo motečnostjo v osnovi reagira na svojo notranjo stisko. Vsako reagiranje na notranjo stisko za okolje ni nujno moteče. Stiska je nujen spremljevalec otrokovega razvoja in človekovega življenja nasploh. Otrok se znajde v stiski vselej, kadar ne more zadovoljiti neke svoje trenutne potrebe ali želje, kadar se počuti ogrožen, kadar je razdvojen med nasprotujočimi si potrebami ali interesi. Stiska ima svoj pomemben pozitiven delež: lahko mobilizira njegovo energijo in ga motivira za rešitev nastalega problema. Stiske učencev so včasih tako resne, da iz njih ne znajo ali ne zmorejo najti izhoda. To se dogaja, ker otrok nima dovolj izkušenj in znanja za rešitev problemov, ki so za njegove zmožnosti lahko preveliki in pretežki. Iz stiske ne zmorejo sami tudi zato, ker jo lahko občutijo kot hudo eksistenčno ogroženost, ali pa, ker je rešitev problema morda pomaknjena predaleč v prihodnost.

Otrok v zanj prehudi stiski ravna, reagira na različne načine (Žorž 2008):

se preda	išče pomoč	beži od nevarnosti
– občutki krivde – prikrivanje resnice – zanikanje problema – igranje vlog – slepo posnemanje vzorcev	– zdravo iskanje nadomestne – zadovoljitve – zbujanje pozornosti – preusmerjena maščevalnost – občutki krivde	– psihosomatika – begi – občutki krivde – depresivnost – samomorilnost

Na izbiro vzorcev reagiranja na stiske vpliva niz dejavnikov: od predhodnih izkušenj, vzgojnih vzorcev, zgledov, odnosov v šoli in še posebej v razredu, učiteljevega odnosa do učenca, do vrstniških in medijskih vplivov, objektivnih možnosti. Vzorci reagiranja se spreminjajo, pogosto so posameznikovi vedenjski vzorci mešanica dveh ali več prikazanih vzorcev, h grozdu pa se lahko nacepijo še druge oblike vedenja.

Poznavanje načinov odzivanja na stisko, ali bolje rečeno, trenutno prevladujočega načina je pomembno, ker usmerja način, kako se najučinkoviteje približati otroku s pomočjo:

– Otrok, ki išče pomoč, sam išče stik z drugim. Morda pri tem izbira neučinkovite načine, a v bistvu stik išče (»kliče na pomoč«). Včasih kliče na pomoč tudi na neprimeren način. Npr. zlorabljena deklica si je izmišljevala, da se je kopala skupaj s sošolci, in pripovedovala, da jih bo popoldan obiskala, kar je pri njih vzbudilo močne negativne odzive. Deklica je v bistvu izražala težnjo po stiku s sošolci, a izbrala je način, ki je ta stik prekinjal. Najučinkoviteje se otroku, ki išče pomoč, približamo tako, da mu neposredno ponudimo pomoč. Lahko pa do njega najdemo tudi posredno pot.

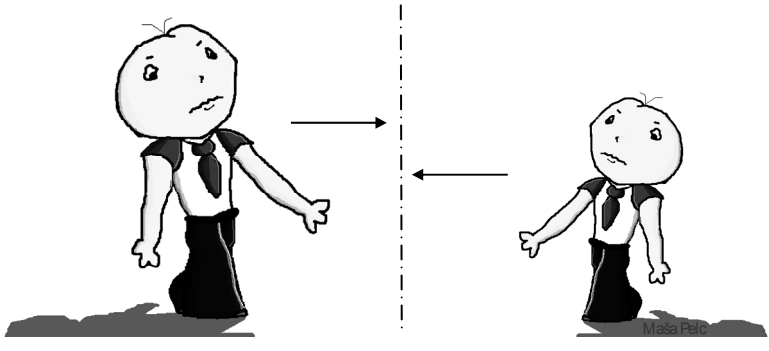
– Otrok, ki se je predal, je izgubil sleherno zaupanje v drugega (odraslega). Izgubil je upanje, da bi do razrešitve težave sploh lahko prišlo. Stika z drugim se boji, povezuje ga z negativnimi izkušnjami. Z namenom prekinitve tega negativnega stika prekinja stik tudi s samim seboj, s svojimi lastnimi potrebami. Če mu hočemo pomagati, si moramo najprej počasi pridobiti njegovo zaupanje.

– Otrok, ki beži, je tudi nezaupljiv. Tudi on se boji stika, vendar je pri tem dejaven. Beg je dejavna oblika odzivanja, v kateri ima še vedno ohranjen nek stik s samim seboj. Nudenje pomoči je zato smiselno prek tega, še ohranjenega stika s samim seboj. Pri tem je običajno učinkovita

provokacija, v kateri otrok pride do spoznanja, uvida, da je beg neučinkovit; in v tem trenutku je pripravljen sprejeti pomoč (Žorž 2008).

Kontakt, stik

Tako vzgoja kot poučevanje se dogajata v procesu izmenjave (komunikacije) med učiteljem in učencem. Izmenjava se dogaja le na področju, na meji med učiteljem in učencem.



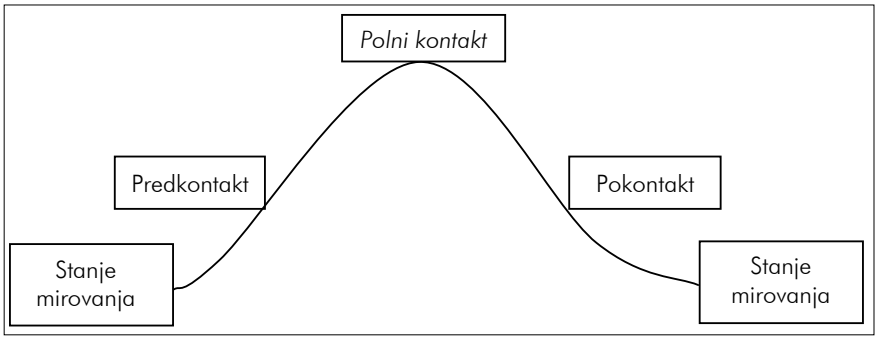
Slika 5: Meja, prostor ločevanja in izmenjave

Meja ločuje posameznika od okolja, meja pa je tudi prostor, kjer se dogaja izmenjava. Izmenjava je možna, kadar je ta meja odprta, kadar sta dve osebi – v našem primeru učitelj in učenec – v stiku, v kontaktu. V gestalt terapiji in tudi drugje je stik najpomembnejše dogajanje. Tako kot pravimo, da je stik bistvo terapevtskega procesa, lahko rečemo, da je STIK bistvo učnega in vzgojnega procesa.

Podrobnejša razčlenitev besede kontakt pokaže, da stik oblikujemo med dvema osebama ali s skupino na dejaven in tankočuten način, s taktom, z občutkom za primerno ravnanje z ljudmi. Stik nikoli ni neko stanje, ki bi lahko trajalo neomejeno dolgo. Je proces, v katerem sodelujemo. Pomembno je vedeti, da sodelujemo tudi takrat, ko na videz ne delujemo. Vsako dejanje ima pomen, tudi nedejanje. Eden od temeljnih aksiomov sporazumevanja je, da je nemogoče ne komunicirati (Watzlawick 2009). To pomeni, da je vsak naš odziv na situacijo, beseden ali nebeseden, že odziv, sporočilo. Tudi ko ignoriramo, ne opazimo, se ne odzovemo, dajemo drugemu pomembno sporočilo.

Faze sporazumevanja

V proces sporazumevanja vstopamo in izstopamo. Ta proces ima pomembne stopnje – svoje pripravljalne faze ter odmevanje po njegovem zaključku, prekinitvi kontakta. Ponazorimo ga lahko s krivuljo (Žorž 2008).



Slika 6: Krivulja sporazumevanja

Celovit, kakovosten stik imamo samo takrat, kadar le-ta vključuje vse faze. V stanju mirovanja se pojavi najprej neko vznemirjenje, potreba, ki izzove potrebo po stiku. Nato posameznik postane dejaven, pripravlja se na stik. V »polnem kontaktu« se posameznik »odpre« – in takrat se zgodi izmenjava, prenos sporočila od enega k drugemu. V pokontaktu je stik sicer že prekinjen, a je posameznik še vedno v intenzivnem stiku s tem, kar se je pravkar zgodilo; predeluje izkušnjo, jo ponotranja, sprejema vase, zapisuje v svoj spomin. Pogosto je v tej fazi sporazumevanja posameznik umaknjen vase, gleda navzdol, kar nam da vedeti, da še ni pripravljen na ponovni stik. Ko se povrne v stanje mirovanja, je posameznik pripravljen na naslednji korak. Običajno takrat dvigne pogled, spet lahko vzpostavimo očesni stik, če ga zmore, sicer morebiti pogleda po prostoru, nas ob tem samo oplazi s pogledom in – čeprav minimalno – spremeni držo telesa. Proces izmenjave, proces stika (kontakta) je občutljiv. Iz kakršnih koli razlogov v kateri koli fazi lahko pride do prekinitve tega procesa. Prekinitev procesa sama po sebi ni vedno samo slaba. Lahko gre za nujno valovanje v toku sporazumevanja, ki vključuje vstopanje v kontakt in umik iz njega. Prekinitve so lahko tudi del psihičnih procesov, ki potekajo na bolj ali manj zavedni ravni in ovirajo proces sporazumevanja.

Prekinitev kontakta

Prekinitev kontakta povzroči učitelj ali otrok, starši, sogovornik. Mehanizmi prekinitve kontakta so različni, prepoznamo pa jih lahko v obliki obrambnih mehanizmov ali t. i. motenj na kontaktni meji, kot so npr. projekcije, introjekti, retrofleksija, konfluenca, paralelni procesi, kontratransfer ipd. (Cajvert 2001; Žorž 1997: 24–28):

Projekcija

Je mehanizem, s pomočjo katerega posameznik pripiše drugim predvsem negativne in zanj škodljive, nesprejemljive misli, želje. Tako odgovornost za dogajanje v sebi prenese na druge, npr. za slabo oceno v šoli je kriva učiteljica, odrasla oseba krivi za svoj odziv otroka (če bi ta ne bil poreden, starš ne bi kričal nanj), neprijazen človek obtožuje in se pritožuje nad neprijaznostjo drugih do njega. Na ta način posameznik prekine kontakt. Dele osebnosti, ki mu niso všeč, potisne v okolje. Prvi pogoj za projekcijo je mehanizem introjekcije. Vsi primeri projekcije niso negativni. Načrtovanje in ocena situacije v prihodnosti, prenos v umetniško delovanje so primeri zdravih projekcij.

Introjekcija

Skozi mehanizem vzgoje staršev in drugih vzgojiteljev, institucij ali skupin prevzamemo določena stališča, ponotranjimo vrednote in čustva, avtomatiziramo določene vedenjske vzorce ter načine razmišljanja, za katere pozneje lahko spoznamo, da so nam tuji. Govorimo o procesu, kjer posameznik mejo med jaz in drugim ali okoljem (ne-jaz) prestavi globoko vase. Nekritično sprejemanje mnenja drugih je primer negativne introjekcije. Introjekte lahko prepoznamo po uporabljenih besedah: »moraš«, »ne smeš«, »treba je«, »fantje ne jokajo«, »ne smeš tepsti deklic«. Introjekti, ki se bojujejo z lastnimi željami in potrebami, ki so drugačne od njih, zahtevajo veliko energije; le »prežvečene« lahko asimiliramo kot svoje ali zavržemo kot tujek.

Retrofleksija

Zrel, odrasel posameznik v sebi prepozna impulze, ki bi bili škodljivi zanj in za okolico. Otrok z zorenjem postopoma opušča in se otresa zunanjega nadzora staršev in vzgojiteljev z namenom, da bi kot odrasel zmogel sam prevzemati odgovornost za svoja dejanja. Ta proces je dolgotrajen, v primeru motenj pa posameznik, namesto da bi svojo energijo, s katero bi zadovoljil potrebo navzven, usmerja navznoter in sebi počne, kar bi pravzaprav rad počel drugim (zadrževanje agresije navzven obrne vase, zaradi česar lahko

pride do samopoškodb, anoreksije, samomora, psihosomatskih motenj …). Retroflektivca spoznamo po besedi moram: »Moram narediti …«

Konfluenca

O njej govorimo, ko se zabriše meja med posameznikom in okoljem. Govorimo o pojavu zlivanja, ki je v nekem obdobju človekovega razvoja življenjskega pomena (mati–novorojenček, pozneje še obdobje zaljubljenosti, elementarne nesreče, doživljanje lepega, zanos). Ko se posameznik nekritično zliva z drugim, teži k enakosti in ne zmore nositi individualnosti. Tak posameznik težko vzpostavlja stike z drugimi ljudmi in težko prenaša konfliktne situacije.

Kotratransfer

Je čustven odziv pri učitelju, strokovnem delavcu, terapevtu. Odziv je pogosto povezan s »slepimi pegami«, predsodki in osebnimi reakcijami na določene pojave. Nezavedno lahko reagiramo na spol, zunanji videz, določen način odzivanja, na določene besede ipd. Nepoznavanje in neobvladovanje sebe nas lahko privede do neprimernih odzivanj na situacijo, s katerimi lahko konfliktne situacije samo povečujemo.

Paralelni procesi

Učenec v odnos z učiteljem vnaša izkušnje iz vsakdanjega življenja in odnos, ki ga ima s starši, projicira tudi v učitelja. Od učitelja pričakuje prav takšne odzive, kot jih pozna iz domačega okolja. Nezavedno lahko strokovni delavec ponovi vzorec odnosov, ki jih je otrok vajen v matični družini. To je primer paralelnega procesa. Drugi primer je npr. dogajanje na sestanku učiteljskega zbora, kjer lahko pride do situacije, ki v resnici spominja na izvorno problemsko situacijo in je kot taka čudovit vir informacij, kaj se s kom dogaja, kdo prevzema kakšno vlogo in v katero smer moramo kreniti, da bi problem rešili.

Pogoji za pristnejši stik

Pri vzpostavljanju odnosa in pogovora je pomembno, da upoštevamo več dejavnikov, s čimer pomembno doprinesemo k ustvarjanju pogojev za pristnejši stik:

- zagotavljanje ustreznih pogojev za pogovor in delo z otrokom;
- primeren prostor, zagotovljen čas, ustrezna medsebojna razdalja in položaj med sogovorniki, ustrezen uvod v pogovor in tempo pogovora;

- dialoški način vodenja pogovora, ki vključuje oseben stik, v katerem učitelj lahko deli tudi svojo osebno izkušnjo. Na ta način strokovni delavec razširja nove možnosti in rešitve, ravna zavzeto, sočutno, empatično, potrpežljivo in hkrati v otroku krepi lastne vire moči. Odrasli smo odgovorni, da v pogovoru ustvarjamo in prepoznavamo varovalne dejavnike, ki bodo otrokom pomagali pri razreševanju težav, v kar jih dejavno vključujemo upoštevajoč njihovo starost in individualne posebnosti;
- odrasli naj bi imeli nadzor nad svojim odzivanjem, kar je možno le, če poznamo tudi svoje šibkosti, jih sprejmemo in se z njimi dejavno ukvarjamo, kot npr. v supervizijskem procesu, v individualni skrbi za dvig strokovne kompetence ob podpori sodelavcev, vodstva, svetovalne službe, ob stalnem strokovnem izobraževanju in ob strpnosti do sebe in dovoljenju, da ne poznamo odgovorov na vsa vprašanja, a si kljub navedenemu prizadevamo prisotne težave dejavno razreševati;
- skrb za lastno psihofizično ravnovesje.

Slednje govori o pravici in odgovornosti posameznika, da najprej poskrbimo zase, da bi lahko v nadaljevanju poskrbeli za sogovornika. **Poskrbeti zase** pomeni, da (Vries in Bouwkamp 1995):
- v pogovoru lahko izrazimo tisto, kar doživljamo,
- ne delamo stvari, ki jih ni treba in jih ne moremo storiti,
- razmislimo o realnosti svojih ciljev in pričakovanj,
- razmejimo svojo odgovornost od odgovornosti drugih,
- se zavedamo, da imamo možnost izbire in odločitve,
- lahko najdemo mesto svojim čustvom,
- lahko prosimo za pomoč, če ne vemo, kako naprej.

Dialoški dialog

Levinova teorija polja, ki ima celosten, holističen pogled na probleme, ki jih ne obravnava izolirano, ampak v kontekstu vseh možnih (so)vplivanj, je osnova tudi za dialoško metodo pogovora v gestalt terapiji in pedagogiki, saj je teorija polja sama po sebi dialoška. Učitelj in učenec v svojem odnosu soustvarjata drug drugega. Enako je tudi z drugimi odnosi: med učitelji, strokovnimi delavci, starši ipd. Philippson (2009) navaja, da dialog bolj kot posameznike poudarja polje. Na ta način učitelj predstavlja drugega, glede na katerega učenec, sogovornik raziskuje sebe. Dialoški pogovor je posebna vrsta dialoga, ki vključuje vse načine, na katere delujemo nasproti drugemu, in pričakovanja, da bodo drugi delovali nasproti nam. Vprašanja, ki se

postavljajo v tem dialogu, so: »Na kakšen način se mi kaže sogovornik?«, »Na kakšen način sogovornik deluje name?«

Dialog, v katerem gradimo skupno razumevanje situacije, poimenujemo dialoški dialog (Cajvert 2001, Verbnik Dobnikar 2005). Celostno razumevanje je možno le na podlagi vzajemne izmenjave in izkušnje. V takšnem pogovoru imamo občutek vključenosti, sprejemanja in občutek, da oblikujemo in ustvarjamo nekaj skupnega. Tak pogovor je možen, kadar v odnos vstopamo osebno, ko pokažemo, da nam drugi nekaj pomeni, da nam zanj ni vseeno, da želimo z njim sodelovati in prispevati k razrešitvi problema. Ob tem poskrbimo tudi zase na način, da bomo s svojim delom zadovoljni in iz situacije izšli z občutkom, da nismo stisnjeni v položaj, ki za nas ni sprejemljiv. Veščine, kot so asertivnost in spretnosti sporazumevanja (aktivno poslušanje, dajanje celostnih sporočil, postavljanje primernih vprašanj, ustrezno posredovanje povratnih informacij), nam lahko pomagajo izraziti svoje namere, želje, potrebe, pričakovanja na način, da bi bili slišani, upoštevani in da bi pogovor skozi rešitev problema vodil k trdnejšim in dovolj varnim odnosom.

Cajvertova (2001) navaja, da je nasproti dialoškemu pogovoru **monološki** pogovor, kjer sogovorniku zastavljamo zaprta vprašanja. Vprašanja oblikujemo tako, da dobimo potrditev ali zanikanje na svoje predpostavke. Sogovornik ima občutek, da ga zaslišujemo. Tak pogovor je včasih nujen, primeren je za preverjanje in posredovanje informacij, kadar smo časovno v stiski ali kadar je druga oseba npr. ogrožena in moramo najprej ukrepati, postaviti mejo, zagotoviti temeljno varnost. Kadar je nujno, da se pogovarjamo na opisani način, bo manj škode, če sogovornika seznanimo z načinom in namenom pogovora. S tem lahko zmanjšamo neprijetne občutke, ki jim botruje takšna situacija, in morebiten zaplet na odnosni ravni.

Za reševanje problemov in vzpostavljanje odnosov je nujen dialoški pogovor, kjer stojimo na poziciji, da odgovora ne poznamo, smo raziskovalni in ugotovitve gradimo na podlagi veščin komunikacije, kot sta povzemanje in preverjanje razumevanja sporočil. Pomembna je drža, da dopuščamo, da se motimo! Na ta način se v pogovoru ne bomo vrteli v krogu, odstopili bomo od potrebe, da zmagamo, kar bi zadovoljevalo predvsem našo potrebo po moči, ne pa tudi potrebe po sodelovanju. Dobro je, da v pogovoru s sogovornikom uporabljamo že preverjen model Sokratovega dialoga, kjer s pomočjo postavljanja vprašanj in oblikovanja odgovorov ustvarjamo dialog (Cajvert 2001: 55). Veščina zastavljanja vprašanj je pomembna. Vprašanja naj bi postavljali tako, da jih sogovornik ne bi doživljal kot kritiko, temveč predvsem kot izraz želje, da bi razumeli, kako je prišlo do določene situacije. V sebi naj bi ohranjali duh nevednega raziskovalca, ki se mora do informacij

in spoznanj šele dokopati. Poleg veščine postavljanja vprašanj je pomemben tudi način dajanja sporočil. Ta naj bi bila popolna in osebna, kjer v enaki meri skrbimo za sogovornika, za lastne potrebe, želje ter za odnos. Govorimo o asertivnem vedenju in o sočutnosti, pristnosti, spoštovanju in sposobnosti poslušanja, kaj nam drugi sporoča.

Oseben stik je ključ do sočloveka. Vzpostavlja se z odprtostjo in iskrenostjo o tem, kar smo, kar se resnično dogaja z nami v naših mislih, čustvih, ne pa samo prek tega, kar bi sami radi bili ali moramo biti. Oseben stik je tudi samorazkrivajoč, zaradi česar je posameznik bolj ranljiv, kakor bi bil v neosebnem stiku. Oseben stik se tako oblikuje na vseh ravneh procesa sporazumevanja (Bouwkamp 2008). Neosebna sporočila bomo preoblikovali v osebna, če bomo govorjenje o problemih drugih spremenili v govorjenje o sebi in lastnih ovirah. Pomembno je, da »govorjenje za drugega« spremenimo v »govorjenje drugemu«. Skrbeti moramo, da vsak govori zase (npr. učitelj v pogovoru s starši ne govori namesto otroka). Oseben stik poglobimo, če v pogovoru vprašanje spreminjamo v trditev. Namesto vprašanja: »Ali ne bi že bil čas, da premisliš glede domačih nalog?«, učitelj izrazi svojo misel kot trditev: »Ni mi všeč, ker prihajaš v šolo brez domačih nalog.« Vprašanja so na mestu, kadar prihajajo iz interesa in raziskovanja, ne pa kot izogibanje dajanju neposrednih sporočil.

Proces refleksije nekega dogodka s pomočjo Sokratovih vprašanj

Sokrat je z dobro izbranimi vprašanji spodbujal sogovornika k lastnemu razmisleku in iskanju lastnih rešitev (Cajvert 2001, Kobolt 2004). S pomočjo pravilno zastavljenih vprašanj sogovorniku omogočimo, da pride do več različnih možnosti, rešitev, izbir. Vprašanja naj pomagajo odkriti, na podlagi česa utemeljujemo svoja spoznanja in sklepe. Sogovornika in sebe naj bi z njimi pritegnili k raziskovanju samega sebe, svojih pogledov in stališč ter ga upočasnili v razmišljanju in odkrivanju lastne protislovnosti. Pri **opisu izkušnje** poskušamo sogovornika spodbuditi, da čim bolj jasno opiše izkušnjo, identificira problem. Na tej stopnji še ne ocenjuje in ne sklepa o dogodkih in pojavih. Primerna vprašanja so: »Kaj se je zgodilo?«, »Kaj si naredila/a?« Naslednja stopnja je raziskovanje **dejavnikov, ki so prispevali k izkušnji.** Tu zbiramo ustrezne podatke o problemu in naštevamo dejstva o vseh vidikih predstavljenega problema, ne da bi jih pri tem poskušali analizirati. Sogovorniku pomagamo z vprašanji: »Kakšni so bili tvoji odzivi?«, »O čem si razmišljal/a?«, »Kaj si ob tem (ob)čutil/a?«, »Kaj je bilo zate pomembno v tej situaciji?«, »Kaj misliš, da v takšnih situacijah mislijo, (ob)čutijo drugi ljudje in kako ravnajo?« Šele nato preidemo k raziskovanju **mnenja** o situaciji, in sicer z vrednotenjem, s pregledom vsega, kar je dobro in

kaj slabo v situaciji, ki jo analiziramo. Pomagamo si z vprašanji: »Kaj to pomeni?«, »Je bila ta situacija zate težka ali lahka?« Ko v nadaljevanju iz vseh vidikov ponovno premislimo o dogodkih in o vsem, kar pojasnjuje problem, ter sklepamo na splošni in specifični ravni (osebna refleksija), smo v fazi **analize**. Zastavljamo vprašanja, kot so: »Kakšen pomen ima zate opisana situacija?«, »Kaj se je zares dogajalo?«, »Ali lahko vidiš dejavnike, ki so do tega privedli?«, »V čem je ta izkušnja podobna tvojim prejšnjim?«, »Kaj lahko sklepaš?« Šele od tu naprej se je smiselno posvetiti **iskanju alternativnih rešitev problema,** kjer si dovolimo razmišljati o vseh možnih rešitvah z vprašanji: »Kaj bi še lahko storil/a?«, »Kaj bi naredili drugi?« Sledi **izbira rešitve** skozi iskanje najustreznejše in **ocena alternativnih predlogov.** Do tega pridemo ob pomoči vprašanj: »Kakšne bi bile posledice drugih rešitev?«, »Katera rešitev je zate najustreznejša?« Za dosego cilja potrebujemo dober **akcijski načrt, kjer natančno opišemo, kaj nameravamo storiti.** Za **izvedba načrta** premislimo o podpori, ki jo pri tem potrebujemo: »Kdo mi lahko pri tem pomaga?, »Kateri so moji notranji in zunanji viri moči?« Za učenje iz izkušnje o ustreznosti izbrane rešitve je pomemben pogled nazaj, torej faza **evalvacije:** »Kateri dejavniki so prispevali k izidu in na kakšen način?«, »Kako lahko ravnam drugače?« (Miloševič 2009) Da bi nam to uspelo, se moramo odpovedali lastni vsevednosti in potrebi po poučevanju, modrovanju. Zazreti se moramo v svoje ogledalo, da bi lahko pozneje nudili odsev drugim.

Komunikacija z motečim otrokom

V preteklosti (marsikje pa tudi še danes) smo pogosto zasledili prepričanje, da je treba motečega otroka »disciplinirati«, kar v bistvu pomeni, da mu je treba bolj ali manj na silo spremeniti vedenjske vzorce, ga socializirati. Izkušnje nas učijo, da je takšno početje le novo nasilje, ki ga izvajamo nad otrokom. Tako kot za odrasle velja psihoterapevtsko spoznanje, da »ni spremembe brez motivacije«, isto velja tudi za otroke: ti bodo spremenili svoje neustrezne vedenjske vzorce le, če bodo za to motivirani. Zgolj razlaganje, da so njihovi vedenjski vzorci neprimerni, nesprejemljivi, ni zadostna motivacija za spremembo!

Drugo ključno vprašanje spreminjanja neustreznih vedenjskih vzorcev je v načelu smiselne nadomestitve: otrok bo opustil nek svoj (neustrezen) vedenjski vzorec le, če bo prej spoznal drugega, učinkovitejšega. V vsakdanjem življenju pogosto pričakujemo ali celo zahtevamo od otroka, da opusti svoje slabe vedenjske vzorce, ne da bi se prepričali, ali sploh pozna druge, boljše vzorce. Vedeti moramo, da se otrok največkrat oklene slabega, lahko nasilnega vedenjskega vzorca v bolj ali manj zavednem izkustvu, da mu ta vzorec pomaga reševati probleme, da se z njim brani. Če takšno

opustitev slabega vzorca izpeljemo preveč nasilno, se lahko otrokov komunikacijski sistem zruši, otrok ostane povsem brez zmožnosti samoobrambe, brez zmožnosti reševanja problemov. Poleg tega je takšno nasilno disciplineiranje v nasprotju s sporočilom, ki ga nosi v sebi: od otroka zahtevamo, da opusti nasilna dejanja, sami pa mu s svojim vedenjem dokazujemo, da je nasilje primerna pot za reševanje problemov.

Za spreminjanje neustreznih vedenjskih vzorcev je torej ključnega pomena vzpostavitev odnosa zaupanja, čustveno toplega odnosa sprejemanja, ne pa obsojanja in zavračanja. Pomembno se je vedno znova opomniti, če nam ta misel še ni domača, da je odgovornost za odnos na strani odraslega. Pri sebi moramo preveriti, kako s svojim vedenjem prispevamo k nastali težavi. Misel, da se mora spremeniti le otrok, je napačna, saj moteče vedenje vpliva tudi na nas, naš odziv pa lahko pomembno doprinese k povečanju problema – še posebej, če se odzovemo na način, da kontakt prekinjamo z različnimi pristopi.

Nasilen otrok se svoje nasilnosti praviloma ne zaveda in jo doživlja – kolikor se je sploh zaveda – zgolj kot nujno obrambno reagiranje. Tu se odrasel človek, ki se želi pogovarjati z motečim, nasilnim otrokom, znajde na zelo ozkem prostoru, kjer je še možna pristna komunikacija – kot bi se pogovarjal na zelo ozki in spolzki brvi, pravi Žorž (2008). Če otrok začuti, da ga ta odrasla oseba kakor koli obsoja, da ga želi disciplinirati, prekine komunikacijo. Seveda pa tega učinka ni težko doseči, še zlasti, če gre za ponavljajoče se nasilje in vedenje, ki ogroža posameznika in druge. Kdo si ne bi želel hitrih sprememb, še posebno, ker je vsak nasilen otrok v sebi tudi krhek in ranljiv. Ko pa otrok začuti, da ga odrasla oseba odobrava in podpira njegovo dejanje, začne z njim manipulirati in spet prekine pristno komunikacijo! Treba je torej obstati na tej ozki, spolzki brvi pristne komunikacije.

Žorž (2008) poudarja, da je potrebna zelo velika pozornost na vprašanje meja, da bi obstali na tej brvi ter hkrati ohranili pristno komunikacijo in pristen odnos z motečim otrokom. Ključni problem motečega otroka je nejasnost meja, zato mora biti na meje toliko bolj pozoren odrasel, ki se z otrokom pogovarja.

Prva jasna meja, ki jo je treba postaviti, je meja **OTROK–NJEGOVO DEJANJE.** Otrok mora v pogovoru nenehno čutiti, da ga sprejemamo in razumemo, a da ne odobravamo njegovega dejanja. Tega razmejevanja otrok sam ne zmore, zato mora biti s strani odraslega to sporočilo zelo očitno, jasno, dosledno!

Druga jasna meja je **JAZ–OTROK**. Odrasla oseba, ki se želi kakovostno pogovarjati z motečim otrokom, se mora nenehno zavedati, da otrok ne razume tega, kar razume ona sama, ter da ne doživlja in čuti tako kot ona. Otrokovo doživljanje, razmišljanje in čutenje je treba upoštevati kot realnost, kot danost, kot dejstvo. Poleg tega je treba upoštevati, da moteč otrok sprejema sporočila zelo počasi, selektivno, le po drobcih, da se počuti ogrožen in še vedno reagira obrambno, da sporočila zaradi slabih poprejšnjih izkušenj tudi razume zelo slabo, moteno.

Tretja jasna meja je **JAZ–JAZ**. Tudi odrasla oseba, ki se pogovarja z motečim otrokom (zlasti v primerih nasilja), je obremenjena s svojimi osebnimi poprejšnjimi izkušnjami, strahovi, občutki krivde in občutki ogroženosti. Vse to je breme lastne izkušnje, ki jo nenehno nosi s seboj. Del te izkušnje ji pomaga, da lažje komunicira. Drugi del (nepredelani strahovi, nepredelane izkušnje nasilja, razočaranja, ponižanja) pa teži, da se posameznik začne ukvarjati z njo. Če se meje med obema deloma ne zaveda dovolj jasno, se kaj lahko zgodi, da se nezavedno začne ukvarjati s tem svojim nepredelanim delom in prekine komunikacijo z otrokom!

Zaradi vseh teh problemov je zelo pomembno, da učitelj, vzgojitelj, svetovalni delavec s pomočjo supervizije oz. intervizije nenehno skrbi za svojo osebnostno ravnotežje ter se uči veščin, metod in tehnik, ki mu lahko pomagajo pri kakovostnejšem stiku z učencem, s starši in sodelavci.

Vodnik uspešnega sporazumevanja

Vse svari so med seboj povezane in delujejo druga na drugo v psihološkem polju, ki predstavlja središče naše pozornosti, zavedanja. Učitelj je del stvarnosti, ki ni statična, ampak se ves čas spreminja. Vsako dogajanje opredeljuje polarnost, npr. nasproti veselja je žalost (Žorž, 2001). Šolar se vedno giblje na kontinuumu obeh polov. Moč učiteljevega delovanja je v sedanjem trenutku, v pozornosti na očitno. Opazovati in odzivati se moramo na trenutno dogajanje, na tisto, kar je prisotno, kar soustvarjamo. Preteklost in prihodnost sta tako na edinstven način prisotni v sedanjem trenutku. S sedanjimi dejanji ustvarjamo prihodnost. Vsak se odloča sam in je sam odgovoren za svoje odločitve. Vsak ima možnost izbire svojega vedenja in odzivanja; otrok se tega šele uči. Učitelji, strokovni delavci naj bi prepoznavali, kaj doživljajo in kako se nekaj dogaja. Pri tem sta pomembna tudi razumevanje in refleksija nekega dogodka. To je možno le z učenjem vzpostavljanja stika s seboj in pozornim opazovanjem, na kakšen način ga vzdržujemo oz. ga prekinjamo. Le tako bomo lahko oblikovali pristnejši stik z otrokom in drugimi. Pristnost v odnosih povečuje kakovost sporazumevanja.

Otrok se lahko spreminja le ob naši podpori in z lastno motivacijo, zato je strpnost in sprejemanje drugačnosti na strani odraslega nujno. Moč posredovanega ni le v besedi, temveč tudi v nebesednem sporočilu, v skladnosti obeh. Zato bodimo učencem vzgled. Pomembno je, da z učenci delimo to, kar vidimo, čutimo in doživljamo, mislimo, da smo prisotni kot ljudje s svojimi vrednotami. Interpretacije in sodbe lahko delujejo kot razdiralci, nalepke. Pot do otroka domuje v učiteljevem, vzgojiteljevem celostnem delovanju, za vse pa je učenje prvi pogoj za razvoj; pa ne le o snovi, temveč tudi o življenju, odnosih. Z učenjem na pamet, brez preverjanja na sebi in brez izkušenj ostane novo znanje tujek, pravi Ščuka (2007). Zato je pomembno sebi in učenem omogočati izkustveno učenje. Če to poteka v varnem in spoštljivem okolju, so priložnosti za prilagajanje na spremembe, oblikovanje novih vedenjskih vzorcev in osebnostni razvoj odprte tako za strokovne delavce kot za učence.

Literatura/viri/spletne strani

1. Bouwkamp S., R., (2008): Stik s seboj in vodenje sebe. Stik s sabo in drugimi. Tipkopis.
2. Cajvert, L., (2001): Terapevtov kreativni prostor – o superviziji. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
3. Cajvert, L., (2002): Nesvjesni procesi i kreativni prostor terapevta. Tipkopis.
4. Kobolt, A. in dr. (2004): Metode in tehnike v superviziji. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.
5. Miloševič, V. Sokratova vprašanja. Dostopno na:
6. *http://www.google.com/search?hl=sl&q=vida+milo%C5%A1evi%C4%8D+intervizija&btnG=Iskanje&lr* (24. 5. 2009)
7. Philippson, P., Eden od zemljevidov gestalt terapije. Dostopno na: *http://www.gita.si/clanki.htm#phillipson* (24. 5. 2009)
8. Ščuka, V., (2007): Šolar na poti do sebe. Radovljica: Didakta,: 210.
9. Vries, de S., Bouwkamp, R., (1995): Psihosocialna družinska terapija, Logatec: Firis.
10. Verbnik Dobnikar, T., (2005): Razrednikov dialog na stičišču vlog. Ljubljana. Bileten slovenske mreže zdravih šol. Inštitut za varovanje zdravja: 24–32
11. Žorž, B., (1997): Stiska je lahko tudi izziv, Nova Gorica: Educa,: 24–31.
12. Žorž, B., (2008): Moteč in nasilen otrok. Tipkopis.
13. Žorž, B., (2001): Polarizacija in notranji dialog. Dostopno na: *http://marela.uni-mb.si/skzp/Srecanja/SloScena/StudDneviSKZP/Prispevki/Rogla2001/Splet/Delavnice/Zorz.html* (24. 5. 2009)

14. Watzlawic, P. Aksiomi komunikacije. Dostopno na: *http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Theory/watzlawick/* (24. 5. 2009)

Aleš Bučar-Ručman

Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem?

POVZETEK

Šola je eden ključnih dejavnikov, ki nas učijo delovanja v družbi in tudi odnosa do nasilja. Različne raziskave so ugotovile povezanost med družbenimi razmerami in odklonskostjo med učenci, dodatno pa se je od 70. let začelo intenzivnejše in sistemsko raziskovanje subjektivnega nasilja v šolah. Na osnovi različnih raziskav lahko oblikujemo tri temeljne kategorije nasilja med učenci v šolah: fizično, psihično in spolno nasilje. Ob poznavanju vzorcev in vzrokov šolskega nasilja lahko oblikujemo tudi učinkovite strategije preprečevanja. Te vključujejo kombinacijo različnih ukrepov, ki morajo temeljiti na politiki vključevanja, sodelovanja, oblikovanja pozitivnega razpoloženja, pozitivnih zgledov, potrjevanja uspeha posameznika. V soočanje s šolskim nasiljem mora biti vključen širok krog akterjev, ki oblikujejo partnerstvo za trajno delo, celotno njihovo delovanje pa mora temeljiti na deliberativnih načelih, tako da se z iskanjem konsenza, vključevanjem in enakimi možnostmi za participacijo zagotavlja legitimnost ukrepov in rešitev.

KLJUČNE BESEDE: nasilje, šolsko nasilje, preprečevanje, trpinčenje, subjektivno nasilje

ABSTRACT

School is one of the key factors that teach us how to function in society and also influences on our attitude to violence. Various studies confirmed the connection between social conditions and delinquency of students. In addition intensive and systematic research connected to bullying has been performed ever since 1970s. On the basis of research we can categorize school violence (among students) into three different groups: physical, psychical and sexual violence. After knowing the patterns and causes of school bullying, effective preventive strategies can be established. They must include combination of various actions, based on the politics of inclusion, cooperation, creation of positive atmosphere, positive role models, and conformations of individuals' success. School bullying must be faced with wider group of practitioners who crate partnership for permanent cooperation. Their actions must rest on principles of deliberation, where consensus, inclusion and equal chances of participations are used for achieving legitimacy of provisions and solutions.

KEY WORDS: violence, school violence, prevention, bullying, subjective violence

Uvod

Preučevanje šolskega nasilja se je začelo v Skandinaviji, Angliji in na Japonskem po dogodkih, ki so odmevali v javnosti. Praviloma je šlo za samomore otrok, ki so jih dlje časa trpinčili in niso videli drugega izhoda kot samomor (Pušnik 1999: 34; Rigby, Smith, Pepler 2004: 1). Dodatna pozornost preučevanju in preprečevanju nasilja v šolah je bila posvečena po množičnih strelskih obračunih na ameriških šolah, saj je bilo ugotovljeno, da so bili nekateri akterji takšnega početja sami žrtve nasilja vrstnikov (Kimmel, Mahler 2003: 1445; Patchin, Hinduja 2006: 151; Piotrowski, Hoot 2008: 358). Raziskovalci po svetu so dokaj podrobno razvili metode raziskovanja šolskega nasilja, katerega akterji so učenci oziroma dijaki (najbolj znan je Olweusov vprašalnik o šolskem nasilju), še vedno pa ostajajo določene oblike šolskega nasilja dokaj neraziskane. Greene (2005: 238) tako na primer ugotavlja, da obstaja malo raziskav sistemskega šolskega nasilja, tiste ki so izvedene, pa osrednjo pozornost namenjajo predvsem sankcijam, kakršni sta začasna izključitev ali izključitev za vselej. Podobno je premalo raziskano tudi nasilje, katerega žrtve so učitelji in/ali zaposleni na šolah.

Prevencija šolskega nasilja

Z analizo nasilja na slovenskih šolah lahko ugotovimo, da je ukrepanje ob nasilju v številnih primerih (večinoma) prepuščeno subjektivni presoji učiteljev in vodstva šole. Nekateri učitelji in vodstva šol tudi ko so odkriti hujši primeri trpinčenja, ne ukrepajo ustrezno. Po pogovorih z učitelji in ravnatelji je mogoče ugotoviti, da ne obstajajo oziroma niso realizirana jasno določena pravila, ki bi se jih dosledno držali vsi učitelji in zaposleni na šolah. Na podlagi omenjenih pogovorov in raziskav (na primer Pušnik 1999) lahko ugotovimo, da v določenih primerih vodstva šol tudi nočejo priznati, da na šoli, ki jo vodijo, obstaja nasilje. Strah pred potrditvijo nasilja na šoli in s tem nezavedanje Durkheimove (1895/1982) ugotovitve o tem, da je kriminaliteta – in s tem tudi nasilje – v vseh družbah, je verjetno tudi razlog, da se je nekaterim študentom zgodilo, da so vodstva šol z različnimi utemeljitvami zavrnila možnost izvajanja raziskave o nasilju na njihovi šoli. Takšen pristop

je napačen, saj so prav odkrivanje nasilja, razumevanje vzrokov in poznavanje pojavnih oblik med prvimi koraki uspešnega soočanja s tem problemom.

Med vodstvi šol (zlasti srednjih) je v številnih primerih čutiti strah pred izgubo ugleda šole. Ugled je v kombinaciji z zmanjševanjem števila dijakov kot posledico negativnih demografskih gibanj in zmanjševanja števila mladih v slovenski družbi, tudi pomemben dejavnik pri zagotavljanju finančnih sredstev šole. Izguba ugleda namreč vodi v zmanjšano zanimanje za vpis na določeno srednjo šolo, manjše število dijakov pa praviloma pomeni tudi zmanjšanje finančnih sredstev. Večina primerov nasilnega vedenja je tako rešenih v skladu s splošno uveljavljenim načinom reševanja problemov, ko se nasilje že pojavi. To največkrat vključuje pogovore z nasilneži in njihovimi starši. Opravijo jih razredniki, psihologi in/ali ravnatelji. Takšno kurativno ukrepanje lahko sicer prinese določene (individualne) uspehe, vendar ne predstavlja sistemske rešitve, težava pa se pojavi zlasti ob soočanju z disfunkcionalnimi družinami. Kot pravi Meško (1997: 13), je pri mladih delinkventih prav družina tista, ki največkrat pade na izpitu. Temu lahko dodamo ugotovitev Filipčičeve (2002: 56), da ne moremo trditi, da bo vsak, ki je bil v otroštvu priča ali žrtev nasilja v družini, tudi sam postal nasilnež. Velja namreč tudi obratno – nasilneži lahko izhajajo tudi iz povsem nenasilnih družin.[1] V teh primerih je možen vzrok prisotnost nenasilne disfunkcionalnosti v družini, vzroke pa lahko najdemo tudi v drugih dejavnikih (vrstnikih, šoli, pritisku družbe, bioloških vzrokih itd.).

Za uspešno soočanje s šolskim nasiljem (in tudi drugimi oblikami) ne obstaja preprosta formula ukrepov, ki bi jih lahko izvedli in odpravili problem oziroma kot pravijo Skiba et al. (2000: 7) ni samostojne hitre rešitve, vendar dodajajo, da so (najbolj) učinkoviti obsežni programi, ki vključujejo številne ukrepe za oblikovanje varnega šolskega okolja in soočanje s kršitvami. *Soočanje z nasiljem v šolah mora biti sistemsko urejeno, vključevati mora preventivno in kurativno delovanje*. V oblikovanje strategije za soočanje morajo biti vključeni ukrepi različnih oblik kriminalne prevencije.

Strategija uspešnega soočanja s šolskim nasiljem

Šolskega nasilja (in tudi drugih oblik nasilja) ni mogoče povsem odpraviti, vendar so raziskave potrdile, da obstajajo učinkoviti načini soočanja s tem

---

[1] Ob raziskovanju nasilja in mladih (Bučar-Ručman et al., 2004) so bile ugotovljene tri skupine staršev nasilnih otrok: starši, ki otroku ne dajejo dovolj ljubezni in ga ne spoštujejo, starši, ki otroka razvajajo,mu dajejo preveč svobode in ne postavijo jasnih meril, starši, ki otroka vzgajajo grobo, kaznovalno v družinah z nasiljem kot sredstvom za reševanje sporov.

problemom (na primer Greeene 2005; Olweus 2001; Rigby, Smith, Pepler 2004; Skiba et al. 2000; Smith et al. 2000;). Smith et al. (2000) navajajo primere uspešnih projektov v Veliki Britaniji, ki so omogočili, da so zaposleni na šolah bolje reagirali ob pojavu nasilja, manj učencev je postalo žrtev in manj se jih je pridružilo nasilju. Pomembno je tudi, da je več učencev povedalo za nasilje učiteljem in staršem. Olweus (2001) poroča, da so v njihovih raziskavah dodatno ugotovili, da se je z izvajanjem preventivnega programa zmanjšalo antisocialno vedenje (pretepanje, tatvine, pijančevanje in izostajanje iz šole), izboljšali pa sta se tudi ozračje v razredu in zadovoljstvo učencev s šolo.

Oblikovanje sistema učinkovitega soočanja z nasiljem na šolah je proces, v katerega mora biti vključen širok krog akterjev. Nasilje ni le problem šole, temveč je širši družbeni problem in šola sama se ne more uspešno soočati s tem pojavom. Svet Evrope je v svojih priporočilih za preprečevanje nasilja kot glavno priporočilo predlagal oblikovanje partnerstva za trajno delo, ki vključujejo socialne mreže okrog vsake posamezne šole (Titley 2005: 34). Zagotoviti je treba multiagencijski pristop in vzpostaviti partnerstvo med šolskim osebjem, učenci/dijaki, starši, nacionalno oblastjo, lokalno oblastjo in lokalno skupnostjo, policijo, nevladnimi organizacijami, strokovnjaki, akademiki, raziskovalci in mediji. Šole in vključeni akterji morajo razviti *strategijo soočanja z nasiljem; ta* mora nastajati postopoma in biti rezultat deliberativnega procesa, ki vključuje te faze (prirejeno po Greene 2005; Skiba 2000; Smith et al. 2000;): analiza stanja, načrtovanje aktivnosti/ukrepov, implementacija aktivnosti/ukrepov, evalvacija in nadgraditev. V nadaljevanju prispevka so podrobneje predstavljene posamezne faze omenjenega procesa nastajanja strategije soočanja s šolskim nasiljem.

Analiza stanja

Za načrtovanje in realizacijo vsakega projekta oziroma aktivnosti so ključnega pomena nekateri univerzalni dejavniki. V zvezi s pripravo strategije za uspešno soočanje s šolskim nasiljem lahko omenimo prvi pogoj – potrebno je zagotoviti ustrezno strokovno usposobljenega in motiviranega nosilca projekta in v šoli oblikovati *ožjo strokovno skupino*, ki bo (tudi v fazi implementacije strategije) skrbela za pripravo izhodišč in koordinacijo aktivnosti ter predstavljala strokovno pomoč učiteljem, staršem in vez s preostalimi vključenimi akterji. Oblikovanje podobne skupine je tudi pomemben ukrep za preventivno dejavnost na ravni šole, ki ga navaja Olweus (2001). V to skupino je potrebno vključiti zaposlene na šoli (psihologe, učitelje, vodstvo šole), starše in po potrebi tudi druge strokovne sodelavce. Kot pravi Greene (2005: 246) je potrebno skupini zagotoviti začetno in konstantno podporo vodstva šole in sveta šole. Naloga te skupine je priprava strokovnih izhodišč za identifikacijo oblik nasilja, realizacijo izobraževanja za

zaposlene, organizacijo ozaveščanja o problemu in sodelovanje z drugimi sodelujočimi posamezniki in skupinami. Omenjene aktivnosti so lažje in kvalitetnejše izvedljive, če je šolam zagotovljena pomoč na nacionalni ravni (na primer izvajanje strokovnih usposabljanj za zaposlene v šolah za celotno Slovenijo).

Za uspešno soočanje z nasiljem je potrebno najprej *identificirati naravo pojava* – ugotoviti fenomenološko strukturo, obseg in značilnosti. Kot pravijo Smith et al. (2000: 18), je potrebno poiskati odgovore na vprašanja, kako pogosto se dogaja nasilje, kakšne so oblike, na koga se obrnejo žrtve, kako pogosto učenci trpinčijo vrstnike, kje se nasilje izvaja? Potrebno je tudi ugotoviti, kje učenci vidijo pomanjkanje v trenutnem načinu soočanja in kako bi bilo treba ukrepati po njihovem mnenju. Za iskanje odgovorov na ta vprašanja lahko šole uporabijo različne metode: vprašalnike, intervjuje, fokusne skupine, spodbujanje pisanja esejev o nasilju na šoli, označevanje varnih/nevarnih mest na zemljevidu oziroma fotografijah šole. Za pridobivanje podatkov o značilnostih in obsegu šolskega nasilja in z njim povezanih procesov, je potrebno v identifikacijo vključiti tudi učence, starše, lokalno policijsko postajo, center za socialno delo, nevladne organizacije, lokalno skupnost, mladinske institucije (mladinski svet, mladinski center), neformalna mladinska združenja. Ker je za uporabo posameznih raziskav potrebno določeno predznanje (poznavanje metodologije, statistike, uporabe programov za statistično analizo), je smiselno uvesti sodelovanje šol z univerzami in fakultetami (na primer izvedba raziskav v okviru raziskovalnih in diplomskih nalog). Večjo učinkovitost bi lahko dosegli tudi na ravni države, kjer bi bilo potrebno izvajanje nacionalne raziskave o nasilju na šolah, ki bi potekale v določenih časovnih intervalih, dodatno bi lahko večjo kvaliteto zagotovili tudi s pripravo izhodišč strategije in predlogov za učinkovite ukrepe za soočanje z nasiljem na šolah.

Načrtovanje aktivnosti/ukrepov

Po končani analizi in identifikaciji pojavnih oblik nasilja na šoli sta potrebni ozaveščanje in posvetovanje z vsemi akterji, vključenimi v proces nastajanja strategije. Začeti je potrebno javno razpravo o nasilju v šolah in družbi v razredih, šolah, lokalnih skupnostih in tudi na nacionalni ravni. Pri tem je učinkovito, če se šole povezujejo z medijskimi hišami (zlasti lokalnimi mediji, lahko tudi nacionalnimi mediji v smislu oblikovanja nacionalne kampanje, vse to pa bi moralo potekati koordinirano na nacionalni ravni). Smith et al. (2000: 4-5) navajajo, da je potrebno organizirati srečanja, sestanke in razprave vseh vključenih akterjev. Cilj tega procesa je oblikovanje konsenza glede definicij trpinčenja in pravil, v katerih je zapisano prepovedano vedenje. Oblikovanje pravil s konsenzom vseh vključenih (vodstva šole, učiteljev,

učencev/dijakov, staršev in ostalih akterjev) zagotavlja nujno potrebno visoko stopnjo legitimnosti. Greene (2005: 242) navaja, da morajo pravila upoštevati sorazmernost (kazen mora biti sorazmerna kršitvi) in morajo biti zaznana kot pravična. Prav to je mogoče doseči s sodelovanjem vseh akterjev pri oblikovanju teh pravil. Določiti je potrebno cilje strategije soočanja z nasiljem in doseči konsenz o ukrepih, ki naj bi jih izvajali ob pojavu trpinčenja. Predlog ukrepov naj pripravijo strokovnjaki (najbolje če je ta faza koordinirana z nacionalnega nivoja), upoštevati je treba značilnosti lokalnega okolja, na koncu pa je potrebno doseči soglasje vseh vključenih. Na osnovi tega je treba oblikovati *natančen in konkreten načrt ukrepanja ob pojavu nasilja*. Oblikovati je potrebno seznam preventivnih dejavnosti in dejavnosti za prosti čas in določiti načine vključevanja diskusij o nasilju v šolske vsebine.[2] Ob tem je potrebno upoštevati značilnosti šole in lokalnega okolja ter, kot pravi Greene (2005: 247), pridobiti informacije, da so predlagani ukrepi in programi učinkoviti, da ustrezajo kulturnemu okolju, da jih je mogoče vključiti v šolsko dejavnost, oceniti je potrebno stroške, zmogljivosti zaposlenih, potrebe po usposabljanju, kompleksnost programa, ideološko kompatibilnost in podporo ključnih akterjev. Z multiagencijskim pristopom se v vseh fazah prevencije omogoči izmenjava znanj in izkušenj in v soočanje z nasiljem vključi širši krog institucij. Priznavanje lastnih omejitev in iskanje širše pomoči v primerih, ko nimamo znanja, je ključno za uspešno ukrepanje.

V nadaljevanju so predstavljeni ukrepi, razvrščeni na osnovi kategorizacije, ki so jo oblikovali Olweus (1995, 2001), Rigby, Smith, Pepler (2004) in Skiba et al. (2000). Ta vključuje ukrepe v šoli, oddelku, za posameznike. Opozoriti je treba, da je za uspešno soočanje z nasiljem potrebno koordinirano izvajanje ukrepov na vseh ravneh. Tako na primer raziskovalci (Greene 2005: 241; Skiba et al. 2000: 15) opozarjajo, da samo individualni ukrepi proti storilcem niso dovolj za preprečevanje nasilja in učinkovito soočanje z njim.

---

[2] Omenjene naloge lahko osnovne šole zapišejo v hišni red šole, s katerim šola določa ukrepe za zagotavljanje varnosti. Na podlagi vzgojnega načrta šola pripravi pravila šolskega reda in natančneje opredeli dolžnosti in odgovornosti učencev, načine zagotavljanja varnosti, pravila obnašanja in ravnanja, določi vzgojne ukrepe za posamezne kršitve pravil, organiziranost učencev. Pri pripravi pravil šolskega reda sodelujejo strokovni delavci šole ter učenci in starši. Pravila šolskega reda sprejme svet šole na predlog ravnatelja, ki si predhodno pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, Ur. list RS 102/2007).

Aktivnosti in ukrepi izvedeni na ravni šole

Med ukrepi v šoli je potrebno poudariti nujnost doslednega izvajanja zapisanih pravil, v katerih sta določeni nesprejemljivo vedenje in ukrepanje ob kršitvah (Greene 2005; Pušnik 1996). Vsi zaposleni v šoli morajo spoštovati pravila in ukrepati v skladu z dogovorjenimi protokoli. Po oblikovanju jasnih pravil, določitvi načinov ukrepanja in oblikovanju preventivnih dejavnosti, je ključnega pomena, da so te informacije posredovane učencem, staršem in preostalim vključenim akterjem. Smith et al. (2000: 36, 62–66) predlagajo oblikovanje plakatov, postavljenih na vidna mesta v šoli, in brošur za učence (kaj storiti, če si žrtev/opazovalec, na koga se obrniti) in starše (kakšni so znaki nasilja, kaj storiti, če je otrok žrtev/nasilnež). Šole lahko izdelajo svoje materiale, vsebino lahko vključijo v predstavitveno publikacijo, ki jo morajo izdelati na podlagi 13. člena Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (Ur. list RS 102/2007), ali uporabijo publikacije, ki so že na voljo – na primer, Unicefov priročnik za otroke "Povej!: spregovorimo o nasilju med otroki: za varno šolo" (Lesar, Koler Križe 2007). Za zmanjšanje stroškov in zagotovitev večje kvalitete je smiselno izdelati informativne materiale za vse šole v državi in jim dodati le informacije, vezane na lokalno okolje. Informacije je potrebno objaviti tudi na internetu in omogočiti anonimen način prijavljanja nasilja (nabiralnik na šoli in poseben elektronski poštni naslov). Starši morajo ta gradiva in dopis vodstva šole dobiti vsako leto, o nasilju in soočanju z njim pa se je potrebno pogovarjati tudi na roditeljskih sestankih. Na ravni šole je potrebno ohranjati sodelovanje staršev z učitelji in vodstvom šole in tudi drugimi vključenimi akterji (na primer z organizacijami, ki skrbijo za pomoč žrtvam/nasilnežem).

Skiba et al. (2000) v preprečevanju šolskega nasilja poudarjajo prizadevanja za oblikovanje varnega, odgovornega in pozitivnega šolskega vzdušja. To je mogoče doseči z vsebinami v šolskem kurikulu – z diskusijami, katerih cilj je oblikovati razmišljanje in vzpostaviti negativen odnos do nasilja. Omenjeni pristop zahteva aktivno sodelovanje učiteljev ali drugih strokovnjakov, zato morajo biti primerno usposobljeni. Olweus (1995, 2001) predlaga oblikovanje šolskega dne, namenjenega problemu trpinčenja med učenci, sestanke in sodelovanje med starši in učitelji (in drugimi vključenimi akterji – učenci, mladinskimi in nevladnimi organizacijami, policijo, lokalno skupnostjo itd. – dodal A. B. R.). Z učenci je mogoče o problemu nasilja govoriti tudi na različnih delavnicah, taborih in šoli v naravi. Omenjeno sodelovanje med vsemi akterji lahko poteka v obliki formalnih sestankov, posebno vlogo imajo lahko tudi neformalna srečanja in dogodki, na katerih se lahko pridobi odgovore, naveže stike in omogoči kasnejše sodelovanje.

Pomembno vlogo pri reševanju nasilja v šolah lahko v šoli odigrajo tudi vrstniki. Smiselno je uvesti sistem vrstniškega svetovanja (Bučar-Ručman et al. 2004: 115). Ta sistem bi deloval kot pomoč (prostovoljno delo ali v sodelovanju s fakultetami, ki bi študentom priznale določene obveznosti – na primer obvezno prakso) za to usposobljenih uglednih in zaupanja vrednih dijakov višjih letnikov oziroma študentov, ki bi lahko sodelovali na šoli, ki so jo nekoč obiskovali ali tudi na drugih šolah. Smiselnost uvedbe takšnega sistema temelji na ugotovitvi, da številni mladostniki svoje težave najprej zaupajo vrstnikom, nato staršem in šele potem učiteljem.

Bučar-Ručman et al. (ibid.) ugotavljajo, da morajo biti preprečevanje nasilja v šolah in izobraževanje ter vzgajanje otrok in mladostnikov v duhu nenasilja, dopolnjeni pa tudi z dejavnostmi, ki spodbujajo pozitivno in prijetno vzdušje v šoli, učenci morajo imeti možnost kvalitetno preživljati prosti čas tudi znotraj (objekta) šole, ni pa nujno, da so te dejavnosti organizirane izključno v okviru šole. Poleg krožkov, ki jih organizirajo šole, bi bilo smiselno izkoristiti šolske prostore tudi za delovanje različnih mladinskih društev oz. društev, ki se ukvarjajo s kvalitetnim načinom preživljanja prostega časa mladih (npr. modelarska društva, fotografska društva, športna društva itd.). Za številna takšna društva glavno oviro predstavlja pomanjkanje prostora, po drugi strani pa so šolske učilnice, telovadnice, delavnice itd. v popoldanskih oz. večernih urah prazne; če jih oddajajo, jih izključno zaradi profitne najemnine, zanjo pa društva nimajo denarja.

Šola mora zagotoviti kontinuirano izobraževanje in usposabljanje zaposlenih za obravnavanje nasilja (Pušnik 1996) in prepoznavanje različnih, tudi novih oblik trpinčenja (na primer internetno trpinčenje). Zaposleni na šoli morajo biti sposobni prepoznati zgodnje znake trpinčenja (izolacija iz družbe, izogibanje šoli in neupravičeni izostanki, samotarstvo, zloraba alkohola in drog, grožnje, vzkipljivost, spremembe v šolskem uspehu) (Greene 2004; Skiba et al. 2000). Šola lahko (sama ali v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki) organizira tudi izobraževanja za starše (na primer o tem, kako prepoznati, da je otrok žrtev/akter trpinčenja, kako prepoznati zlorabo drog, kaj storiti v določenih primerih).

Ukrep, ki se je izkazal za učinkovitega, je povečan nadzor odraslih na straniščih, hodniku, v jedilnici in drugih skupnih prostorih med odmori (Greene 2005; Olweus 1995, 2001; Pušnik 1996; Rigby, Smith, Pepler 2004). Učenci si ne upajo biti nasilni pred odraslimi, zlasti če vedo, da ti prepoznajo znake nasilja in ukrepajo v skladu s pravili. Posebno pozornost morajo zaposleni posvetiti novincem in mlajšim, ki se (še) ne znajdejo dobro in so lahko žrtve starejših učencev. Ker je nasilje mogoče tudi na poti v šolo, je smiselno v bližini izpostavljenih mest zagotoviti (če še ne deluje) Unicefovo

varno točko (več na http://www.unicef.si/main/varne_tocke.wlgt) Pri tem je pomembno, da šola učence obvesti o natančnem kraju varnih točk in njihovem namenu (na primer v sklopu razredne ure lahko poteka skupen ogled okolice šole in obisk varnih točk, na šoli je mogoče obesiti seznam/zemljevid varnih točk).

Dodaten način soočanja z nasiljem na šolah, ki je postal priljubljen, vendar bi ga lahko umestili predvsem med ukrepe penalnega populizma, je nameščanje varnostnih kamer na šolah (vhodih, hodnikih in celo učilnicah), mogoči pa so tudi drugi "priljubljeni" ukrepi situacijske prevencije, a ni dokazov o uspešnosti (Greene 2005). Videonadzor zunanjosti šol je lahko sicer učinkovit za preprečevanje različnih oblik vandalizma ali lažje odkrivanje storilcev (odvisno od kakovosti kamere), preventivna uporaba za preprečevanje nasilja v šolah pa je sporna iz (najmanj) dveh zornih kotov: i) ker so raziskave pokazale, da uporaba videonadzora ni učinkovita (Hempel, Töpfer 2009), skupaj z drugimi ukrepi situacijske prevencija kriminalitete pa vodi v prostorsko *premestitev kriminalitete* in ne v odpravo ali zmanjšanje kriminalitete, saj je učinek kamer (odvračanje in zastraševanje) deluje le krajši čas (Crawford 1998: 80, 88). Nasilje se tako preseli tja, kjer ni nadzora kamer (okolica šole, stranišča in druga mesta, ki jih kamere ne pokrijejo); ii) šola kot institucija in vsi procesi znotraj nje morajo naučiti otroka samonadzora tudi takrat, ko ga nihče ne opazuje/nadzoruje. Večina se nas vede družbeno sprejemljivo zato, ker smo ponotranjili pravila in jih vnesli v svojo moralo in ne zato, ker nas nekdo nadzoruje. Kot pravi Kanduč (2003: 117–118) se človek v šoli uči, kako nadzorovati samega sebe, kako se refleksivno opazovati in s samokontrolo obvladovati notranje in zunanje aktivnosti. Samonadzorovanje postane sčasoma "druga narava" oziroma avtomatično, "spontano" ali rutinsko samoupravljanje misli, čustev in dejanj v skladu s "posplošenim drugim", veljavnimi moralnimi nazori ali normativnimi standardi, ki so skupni večini podobnih ljudi v čredi. Videonadzor v učilnicah pa temelji na principu Benthamovega panopticona z značilno nadzorstveno vsevednostjo, ki naj bi zagotovila konformno vedenje.

Aktivnosti in ukrepi izvedeni na ravni oddelka

Prizadevanja za oblikovanje varnega, odgovornega in pozitivnega šolskega vzdušja, potekajo na ravni oddelka. Vsebine, vezane na ozaveščanje o nasilju, je mogoče predstaviti v obliki aktivnosti, kot so igranje vlog, diskusije, ogled filmov, analiza literature (Olweus 1995, 2001; Skiba et al. 2000; Smith et al. 2000). Učenci tako izvedo, kaj je trpinčenje, kakšne so posledice, kakšna pomoč jim je na voljo, analizirajo specifične oblike nasilja v šolah (nestrpnost, spolno nasilje; Rigby, Smith, Pepler 2004: 3; Smith et al. 2000). Ključno je, da učenci spoznajo načine ukrepanja in spregovorijo o trpinčenju. Ob tem morajo

učitelji vsako pritožbo obravnavati resno. Učenci morajo vedeti, da takrat, ko spregovorijo, sledi ukrepanje, saj se drugače zmanjša pripravljenost učencev za prijavljanje nasilja. Greene (2004: 243) ugotavlja, da je pri posredovanju informacij o težavah ključno zaupanje med odraslimi in učenci.

V razredu sta pomembna vloga učitelja in njegov način dela, ki lahko bistveno pripomore k oblikovanju pozitivnega vzdušja. Piotrowski in Hoot (2008: 363) navajata, da učitelji, ki kažejo topel odnos in prijaznost do vseh učencev, s svojim vzorom vplivajo na zmanjšanje trpinčenja. Martinez (2009: 156) dodatno ugotavlja, da na zmanjšanje vedenjskih težav v razredu bistveno vpliva sposobnost in pripravljenost učiteljev za soočanje z vedenjskimi težavami, učinkovita in motivacijska predavanja in učitelji z visokimi pričakovanju (ki pa morajo izpolnjevati predhodna kriterija – dodal A. B. R.). Učitelji lahko vplivajo na ustvarjanje pozitivnega vzdušja tudi s poudarjanjem in nagrajevanjem pozitivnih zgledov, zanimivim podajanjem učne snovi, humorjem, doslednim spoštovanjem pravil, ponavljanjem pravil in celo postavitvijo miz v učilnici, da bi omogočili čim boljši prehod (Skiba et al. 2000). Prav pozitivno vzdušje v šoli in razredu vpliva na zmanjševanje nasilja (Greene 2005: 243).

Aktivnosti in ukrepi izvedeni na ravni posameznika

Olweus (1995, 2001) predlaga, da bi poskrbeli za pogovore med nasilneži in žrtvijo ter starši vključenih otrok. Dodatno je treba poskrbeti za pomoč in podporo staršem, smiselno je tudi oblikovanje individualnih načrtov ukrepanja. Smith et al. (2000: 37) predlagajo, da bi starše vključili v reševanje težav že na začetku, tako da ne bi bili le izhod v sili.

Ena izmed oblik reševanja sporov je tudi mediacija. To je način, pri katerem vrstnik ali odrasla oseba, ki mora biti posebej usposobljena, deluje kot nevtralen posrednik (mediator) v komunikacij, s katero želita sprti strani rešiti spor na miren način. Skiba et al. (2000: 11) in Smith et al. (2000: 30) navajajo, da je za mediacijo potrebno, da obe strani prostovoljno privolita v to obliko reševanja spora. Nekateri avtorji (Piotrowski, Hoot 2008: 361; Rigby, Smith, Pepler 2004: 4) na drugi strani opozarjajo na pomisleke pri uporabi mediacije ob morebitnem trpinčenju. Pri trpinčenju je namreč značilno, da je v odnosu storilec – žrtev navzoče neravnovesje moči, v takšnem stanju pa bi mediacija (ki je po definiciji nevtralna) lahko le še dodatno viktimizirala žrtev. Nekatere šole zato izvajajo vrstniško mediacijo zgolj v primerih manjših konfliktov, v primerih hujšega trpinčenja pa (če sploh) mediacijo izvajajo odrasli.

Skiba et al. (2000: 21) kot enega izmed načinov preventivnega delovanja navajajo sistem mentorstva; pri tem povežejo učence, ki sodijo v rizično skupino morebitnih nasilnežev ali pa so že bili akterji nasilja, in vzorne osebe

(odrasle ali starejše vrstnike). Namen takšne aktivnosti je vzpostavitev zaupanja in podajanje pozitivnega zgleda.

Avtorji (Greene 2005; Pušnik 2003; Rigby, Smith, Pepler 2004;) ugotavljajo, da je učence mogoče naučiti posebnih tehnik, ki jim pomagajo pri soočanju z nasiljem oziroma jih odvračajo od takega vedenja. Te tehnike vključujejo na primer treninge asertivnosti, obvladovanja jeze, ukrepanja opazovalcev. Za izvajanje ukrepov na individualni ravni so ustrezni tudi različni programi in delavnice za pomoč žrtvam in tudi nasilnežem. Programe je mogoče izvajati na šoli ali v sodelovanju z organizacijami, ki jih izvajajo (če obstajajo v določenem lokalnem okolju). Potekajo lahko individualno ali v skupinah.

Kot skrajni ukrep avtorji navajajo tudi spremembo oddelka ali šole (Olweus 1995: 39, Smith et al. 2000: 38). Prešolanje s soglasjem staršev je dopuščal tudi Zakon o osnovni šoli (Ur. list RS 12/1996), Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. list RS 102/2007) pa je soglasje staršev odpravil in omogočil prešolanje učenca tudi brez soglasja staršev. Pred izvedbo tega ukrepa je potrebno poskrbeti, da so izčrpana preostala sredstva za reševanje problema, potrebno je dodatno izvajanje dopolnilnih ukrepov za odpravo odklonskega vedenja pri posamezniku, ki se ga prešola. Prešolanje samo namreč ne predstavlja rešitev problema.

Implementacija ukrepov

Po koncu faze načrtovanja ukrepov je potrebno zagotoviti dosledno izvajanje na vseh ravneh. Ključnega pomena za dosledno izvajanje sta obveščenost in usposobljenost zaposlenih na šoli. Za realizacijo in koordinacijo dejavnosti je zadolžena strokovna skupina. Kot pravijo Smith et al. (2000: 5), morajo zaposleni natančno vedeti, kaj je potrebno storiti ob morebitnem nasilju, ukrepanje pa mora biti konsistentno. Intervenciji ob pojavu nasilja morata slediti spremljanje dogodka in ponovna ocena odnosa med žrtvijo in storilcem v 14 dneh in čez nekaj mesecev. Raziskave so namreč pokazale, da se trpinčenje lahko le začasno ustavi in kasneje ponovi oziroma se, ko je napovedano spremljanje dogajanja, nasilni učenci ne odločajo več za trpinčenje (ibid.: 6).

Evalvacija in nadgraditev

Za ugotovitev učinkov, doseženih z uvedbo strategije za soočanje s šolskim nasiljem in realizacijo vseh faz, je potrebno izvesti evalvacijo. Vključevati mora vse akterje (učence, učitelje, starše in ostale sodelujoče). Vsaj enkrat na leto je potrebno oceniti stanje – najbolje z uporabo istih metod, kot smo jih uporabili za identifikacijo oblik nasilja. Ob tem je potrebno upoštevati ugotovitev Smitha et al. (2000: 7), ki navajajo, da je prvo leto po novem načinu

dela in implementaciji strategije mogoče pričakovati povečanje števila prijav. Povečanje je predvsem posledica večje ozaveščenosti učencev in staršev, saj so bolj pripravljeni prijavljati nasilje.

Evalvacija tudi omogoča, ugotoviti težave, s katerimi se soočajo vključeni v implementacijo strategije. Pridobljeni podatki so lahko uporabni tudi za oblikovanje nadgraditve strategije, izboljšanje/opuščanje že obstoječih ukrepov, uvajanje novih aktivnosti za soočanje s težavami, ki jih ukrepi v strategiji (še) niso pokrili. Ob analizi podatkov evalvacije je potrebno upoštevati tudi opozorilo Greenea (2005: 249), ki pravi, da je za dosego rezultatov potreben čas, v celotnem procesu pa je ključna stabilnost programa. Tisti, ki odločajo, se morajo upreti skušnjavi, torej nenehnemu menjavanju programov/strategij in iskanju resnično "pravih". Smith et al. (2000) na primer ugotavljajo, da so pozitivni rezultati v nižjih razredih osnovne šole vidni šele po enem letu, v višjih pa šele po dveh letih. Celostni pristop in kontinuirano izvajanje preventivnih aktivnosti in kurativnih ukrepov se pokažeta kot uspešna, vendar na drugi strani že kratka opustitev omogoči vrnitev starih vzorcev vedenja.

Zaključek

Pečar (1993: 36) ugotavlja, da je šola neke vrste mehanizem ali *prostor za socializacijo z nasiljem* (poudarek v originalu). Vrednote, ki jih promovirajo zahodne družbe, v katerih je postal glavno merilo uspeha posameznika predvsem njegov materialni položaj (s katerim je povezana tudi družbena moč posameznika), vodijo v težnjo po nenehnem napredovanju in nujnosti uspeha za vsako ceno.[3] Dovoljena so skrajno nemoralna in nelegitimna, vendar legalna, dejanja. Šola je okolje, v katerem je mogoče to tekmo in njej pripadajoče vrednote, spodbujati ali pa usmerjati v drugo smer. Ob tem ne smemo pozabiti na velik pomen drugih ključnih dejavnikov socializacije (zlasti družine in vrstnikov). Šola s svojo ključno socializacijsko vlogo mora učiti ustrezne načine soočanja z nasiljem.

Če ob zaključku prispevka skušamo poiskati odgovor na vprašanje, postavljeno v naslovu, lahko ugotovimo, da se s šolskim nasiljem ni mogoče učinkovito soočati z uporabo represije, nadzora in groženj, temveč le s

[3] To potrjujejo tudi Mertonove (1938/2003) ugotovitve, da posamezniki zaradi različnega sprejemanja splošno postavljenih družbenih ciljev in različne možnosti dostopa do sredstev za dosego teh ciljev, oblikujejo različne načine prilagoditve, med katerimi nekateri vodijo tudi v odklonsko vedenje. Odklonsko vedenje pa ne generira zgolj odsotnost dostopa do možnosti uspeha. Odklonskost se pojavi, ko sistem kulturnih vrednot povzdiguje skupne simbole uspeha za večino populacije, medtem ko družbena struktura omejuje ali popolnoma onemogoča dostop do sprejetih načinom doseganja teh simbolov.

politiko vključevanja, sodelovanja, oblikovanja pozitivnega vzdušja, pozitivnih vzgledov, potrjevanja uspeha posameznika, ki dosega individualen in ne družbeno determiniran cilj. Najprimerneje in najbolj učinkovito je preprečevanje nasilja s celostnim pristopom, ki temelji na deliberativnem delovanju ne samo v šoli, temveč v celotni družbi. Kot pravi Habermas (2006: 4), deliberativna paradigma v svoji skrajni empirični obliki predvideva oblikovane legitimacije skozi proces oblikovanja mnenja in volje. To dosežemo z zagotavljanjem javnega in transparentnega deliberativnega procesa, z vključevanjem in enakimi možnostmi za participaciji in utemeljenim pričakovanjem, da bodo argumenti imeli vpliv na oblikovanje odločitev. To je tudi pristop, ki ga moramo uporabiti pri oblikovanju strategije za soočanje s šolskim nasiljem. Učenje takšnega pristopa pri reševanju problemov mora biti cilj delovanja institucij, katerih naloga je učiti ljudi konstruktivnega delovanja v družbi, uporabe razuma in tudi kritičnosti. Raziskovanje šolskega nasilja je bilo do sedaj usmerjeno predvsem na subjektivno raven nasilja, v prihodnje pa bo potrebno raziskati tudi prispevek šole pri zagotavljanju legitimnosti strukturnemu nasilju. Nadzor nad sredstvi distribucije znanja in vsebino, ki jo posredujejo, ima ključno vlogo pri usmerjanju razvoja družbene miselnosti in njej pripadajočega razvoja.

Literatura

1. Bučar-R., A. et al. (2004): Nasilje in mladi. Novo mesto: KMKC.
2. Crawford, A. (1998): Crime Prevention & Community Safety: Politics, Policies & Practices. Harlow: Longman.
3. Durkheim, E. (1895/1982): The Rules of Sociological Method; And Selected Texts on Sociology and its Method. The Free Press: New York.
4. Filipčič, K. (2002): Nasilje v družini. Ljubljana: Bonex.
5. Greene, M. B. (2005): Reducing Violence and Aggression in Schools. V: Trauma and Violence Abuse, letnik 6, številka 3, str. 236-253.
6. Habermas, J. (2006): Political Communication in Media Society – Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. Plenary Addres for 2006 International Communication Association Conference, Dresden, Germany: http://www.icahdq.org/Speech_by_Habermas.pdf (vstop 9. 2. 2008)
7. Hempel, L., Töpfer, E. (2009): The Surveillance Consensus – Reviewing the Politics of CCTV in Three European Countires. V: European Journal of Criminology, letnik 6, številka 2, str. 157-177.
8. Kanduč, Z. (2003): Onkraj zločina in kazni. Ljubljana: Študentska založba.

9. Kimmel, M., Mahler M. (2003): Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence: Random School Shootings, 1982-2001. V: American Behavioral Scientist, letnik 46, številka 10, str. 1439-1458.

10. Lesar, S., Koler Križe, A. (2007): Povej!: spregovorimo o nasilju med otroki: za varno šolo. Ljubljana: UNICEF.

11. Martinez, S. (2009): A System Gone Bersek: How Are Zero-Tolerance Policies Really Affecting Schools? Preventing School Failure, letnik 53, številka 3, str. 153-157.

12. Merton, K., R. (1938/2003): Social Structure and Anomie. V: Bean, P. (ur.): Crime – Crtical Concepts in Sociology, Volume III. London: Routledge.

13. Meško, G. (1997): Družinske vezi na zatožni klopi? Ljubljana: Educy.

14. Olweus, D. (1995): Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenje za šolstvo in šport.

15. Olweus, D. (2001): Bullying at School: Tackling the Problem: http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434 (vstop 15.4. 2009)

16. Patchin, J. W., Hinduja, S. (2006): Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. V: Youth Violence and Juvenile Justice, letnik 4, številka 2, str. 148-169.

17. Pečar, J. (1993): Nasilje in prisila. Revija za kriminalistiko in kriminologijo, letnik 44, št. 1, str. 34-48.

18. Piotrowski, D., Hoot, J. (2008): Bullying and Violence in Schools – What Teachers Should Know and Do. Childhood Education, letnik 84, številka 6, str. 357-363.

19. Pušnik, M. (1996): Projekt trpinčenje med otroki in mladostniki, delovno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

20. Pušnik, M. (1999): Vrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

21. Pušnik, M. (2003): Tuji prijemi v oblikovanju programa za zmanjševanje nasilja v šoli. Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

22. Rigby, K., Smith, P. K., Pepler, D. (2004): Working to Prevent School Bullying: Key Issues. V: Smith P. K., Pepler, D., Rigby, K. (ur.): Bullying in Schools: How Successful Can Intervention Be? Cambridge: University Press.

23. Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A., Peters, R. (2000): Preventing School Violence: A Practical Guide to Comprehensive Planning: http://www.indiana.edu/~safeschl/psv.pdf (vstop 17.2.2009)

24. Smith, P., et al. (2000): Bullying: Don't Suffer in Silence – an anti-bullying pack for schools:

http://publications.teachernet.gov.uk//DownloadHandler.aspx?ProductId=DfES+0064+2000&VariantID=Bullying+-+don%e2%80%99t+suffer+in+silence+-+PDF& (vstop 25.1.2009)

25. Titley, G. (ur.) (2005): Mladi in preprečevanje nasilja – priporočila za mladinsko politiko. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK in Urad za mladino RS.

26. Zakon o osnovni šoli: Ur. list RS 12/1996.

27. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli: Ur. list RS 102/2007.

28. www.unicef.si/main/varne_tocke.wlgt (vstop 12. 5. 2009)

Predstavitve avtoric in avtorjev

Milica Antić Gaber
je redna profesorica na oddelku za sociologijo, Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer med drugim predava tudi sociologijo spola. Bila je soustanoviteljica podiplomskega interdisciplinarnega programa Ženskih študij in Feministične teorije na Filozofski fakulteti in tam tudi koordinira (bolonjski) doktorski program Študiji spola. Predavala je na Centralno Evropski univerzi v Budimpešti in podiplomski šoli Institutum Studiourum Humanitatis v Ljubljani. Predmet njenega (raziskovalnega) zanimanja so naslednja področja: feministična politična teorija, prisotnost žensk v politiki, državljanstvo in spol, spol in telo, spol in nasilje, spol in globalizacija.

Milica Antić Gaber is a full professor at Department of Sociology, Faculty of Arts, University of Ljubljana where among other lectures also sociology of gender. She was co-founder of postgraduate interdisciplinary program Women's Studies and Feminist theory at Faculty of Arts and there coordinates (bologna) doctoral program Gender Studies. She lectured at Central European University in Budapest and postgraduate school Institutum Studiourum Humanitatis in Ljubljana. The subjects of her research interests are: feminist political theory, presentation of women in politics, citizenship and gender, gender and body, gender and violence, gender and globalization.

Aleš Bučar-Ručman
je višji predavatelj na Fakulteti za varnostne vede Univerze v Mariboru. Je urednik in avtor raziskave Nasilje in mladi (2004) in (so)avtor več prispevkov o nasilju in drugih kriminoloških, socioloških temah. Njegovo trenutno področje raziskovanja vključuje vlogo medijev v demokratičnih družbah, medijski prikaz kriminalitete; kriminaliteto in migracije in kriminaliteto migrantov.

Aleš Bučar-Ručman, MA, Senior Lecturer, Faculty of Criminal Justice and Security, University of Maribor, Slovenia. He is the editor and author of the study Violence and Young People (2004) and co-author of several papers on violence and other criminological, sociological topics. His present research interests include the role of media in democratic society and their presentation of crime; crime and migrations, and criminality of migrants.

Neva Čebron je po diplomi opravila specializacijo iz kitajske tradicionalne umetnosti na pekinški Osrednji umetniški akademiji, nato pa zaključila še magisterij iz primerjalnega jezikoslovja in doktorat iz primerjalne korpusne

metode na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Ukvarja se z raziskovanjem semantičnih tem, kognitivne lingvistike, medkulturnega sporazumevanja in didaktiko poučevanja angleškega jezika, še posebno različnih strokovnih jezikov.
Strokovno angleščino je poučevala na različnih srednješolskih in visokošolskih ustanovah (Gostinska šola v Izoli, Fakulteta za pomorstvo in promet), trenutno pa poučuje angleščino študente geografije, antropologije in medijskih študijev na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem.
Kot voditeljica in sodelavka je bila udeležena pri več mednarodnih aplikativnih in raziskovalnih projektih, ki so se ukvarjali z razvijanjem medkulturne sporazumevalne zmožnosti (CCBC, Labicum, Permit). Svoje delo je predstavila na mednarodnih srečanjih v Sloveniji in tujini. Njeni prispevki so bili objavljeni v različnih strokovnih publikacijah.

Neva Čebron, Ph.D. specialized into history of Chinese art at the Central Academy of Art in Beijing, China, and holds a M. Sc. into comparative linguistics and a Ph.D. in English linguistics, both defended at the UL – FF in Slovenia. Her professional interests include semantics, cognitive linguistics, intercultural communication and didactics of English for Specific Purposes.
She has taught ESP at various institutions (School for Catering and Tourism, Faculty of Transport and Maritime Studies) and currently teaches English for geography, anthropology and Media Studies at the UP – FHS.
She has participated in a number of international research projects on intercultural communicative competence (CCBC, Labicum, Permit). She has presented her work at numerous professional conferences in Slovenia and abroad. Her research has been published in a number of professional publications.

Mojca Dobnikar

je prevajalka, publicistka in ena od začetnic gibanja proti nasilju nad ženskami in otroki v Sloveniji. Bila je ena od ustanoviteljic SOS telefona za ženske in otroke – žrtve nasilja leta 1989 in soustanoviteljica prve nevladne varne hiše leta 1997. Od leta 1987 je objavila vrsto člankov o nasilju nad ženskami in otroki, zlasti v družini.

Mojca Dobnikar is a translator, publicist and one of the pioneers of the movement against violence against women and children in Slovenia. She was one of the founders of the SOS Help-line for women and children – victims of violence in 1989 and a co-founder of the first nongovernmental women's shelter in 1997. Since 1987 she has published a series of articles on violence against women and children, especially in the family.

Vesna Dolničar
je asistentka na področju družboslovne informatike in metodologije ter raziskovalka na Centru za metodologijo in informatiko na Fakulteti za družbene vede, Univerzi v Ljubljani. Pedagoško sodeluje pri izvedbi več predmetov in je (bila) aktivno vključena v številne nacionalne in mednarodne projekte iz področja merjenja, spremljanja in razumevanja informacijske družbe ter specifičnih potreb in motivov potencialno izključenih skupin, tudi starejših.

Vesna Dolničar, PhD, is a teaching assistant in the field of social informatics and methodology and a researcher at the Centre for Methodology and Informatics, Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. She is pedagogically engaged in several courses and has been actively involved in (inter)national research projects related to the field of measuring, monitoring and understanding the information society and the specific needs and motives of the potentially excluded groups, including elderly.

Maša Filipovič Hrast
je znanstvena sodelavka na Centru za proučevanje družbene blaginje na Fakulteti za družbene vede ter docentka za področje sociologije. Področja raziskovanja, s katerimi se aktivno ukvarja, so socialna vključenost in kohezija, skupnost ter kakovost življenja ranljivih skupin, kot so starejši.

Maša Filipovič Hrast is a researcher and assistant professor at Faculty of Social Sciences. Her reserach field encompass social inclusion and cohesion, community and quality of life of vulnerable groups (e.g. older people).

Valentina Hlebec
je izredna profesorica za področje sociologije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se poleg sociologije staranja ukvarja s proučevanjem omrežij socialne opore in anketne metodologije, še posebej oblikovanjem in testiranjem anketnih vprašalnikov. Vključena je v nacionalne in mednarodne raziskovalne skupine s teh področij.

Valentina Hlebec is associate professor for sociology at University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences. Her research interests cover topics in sociology of ageing, social networks and survey methodology, especially designing and testing survey questionnaires. She has been involved in several national and international project groups in these fields.

Majda Hrženjak, majda.hrzenjak@guest.arnes.si
Dr. Majda Hrženjak deluje kot višja znanstvena sodelavka, raziskovalka, koordinatorica in vodja nacionalnih in mednarodnih projektov na Mirovnem

inštitutu. Raziskovalno se ukvarja s socialnimi politikami, študijami spolov in kulturnimi študijami.

Majda Hrženjak PhD, sociologist, is acting as a research fellow, coordinator and manager of national and international projects at Peace Institute. Her current research topics are social policies, gender studies and cultural studies.

Živa Humer, ziva.humer@guest.arnes.si
Živa Humer je sociologinja, doktorska študentka na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Deluje na Mirovnem inštitutu, kjer se raziskovalno ukvarja s študijami spolov, sociologijo družine, politikami enakosti spolov in etiko skrbi.
Živa Humer, Sociologist, is a PhD student at Department of Sociology at the Faculty of Social Sciences at the University of Ljubljana and works at the Peace Institute. Her research interests cover mainly the fields of gender studies, sociology of family, gender equality politics and ethics of care.

Roman Kuhar
je docent na oddelku za sociologijo Filozofske fakultete, kjer med drugim predava gejevske in lezbične študije in sociologijo družin in življenjskih stilov, hkrati pa je tudi raziskovalec na Mirovnem inštitutu. Je avtor več knjig: Mi, drugi: oblikovanje in razkritje homoseksualne identitete (Škuc, 2001), Medijske podobe homoseksualnosti (Mirovni inštitut, 2003) in Neznosno udobje zasebnosti: vsakdanje življenje gejev in lezbijk (Mirovni inštitut, 2005, skupaj z A. Švab). Uredil je tudi zbornik Beyond The Pink Curtain: Everyday Life of LGBT People in Eastern Europe (Mirovni inštitut, 2007, skupaj z Judit Takács). Je urednik GLBT revije *Narobe* (www.narobe.si).

Roman Kuhar is an Assistant Professor at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, and researcher at the Peace Institute. He is the author of two books: *Mi, drugi* (2001) and *Media Construction of Homosexuality* (2003) and co-author (with A. Švab) of *The Unbearable Comfort of Privacy* (2005) and co-editor (with J. Takács) of *Beyond The Pink Curtain: Everyday life of LGBT people in Eastern Europe* (2007).

Sonja Kump
je izredna profesorica za področje primerjalne andragogike in sociologije izobraževanja na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Njen raziskovalni interes je osredotočen na področje izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja, sociologije visokega šolstva in evalvacije raziskovanja ter visokega šolstva. Trenutno proučuje pomen in vpliv izobraževanja na kakovost življenja starejših odraslih.

Sonja Kump is associate professor of sociology of education and comparative adult education at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Arts at the University of Ljubljana. Her research interests are oriented on comparative adult and lifelong education, sociology of higher education and evaluation of quality in higher education and research. Currently she examines the impact of education on the quality of life of the older adults.

Irena Lesar

je docentka za področje teorije vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja zlasti z vprašanjem (moralne) vzgoje in inkluzivno naravnanostjo vzgojno-izobraževalnih ustanov ter tudi s pravičnostjo in multikulturalizmom v šolskem sistemu. Je avtorica knjige *Med iskanjem in izbiro smisla – vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso* (Inštitut za psihologijo osebnosti, 2002) in soavtorica znanstvene monografije *Pravičnost slovenske šole – mit ali realnost* (Sophia, 2006).

Irena Lesar, Ph.D, is assistant professor of theory of education at University of Ljubljana, Faculty of Education. Her particular research interests are in inclusive and moral education, justice in educational system and multicultural education. She is the author of *Med iskanjem in izbiro smisla – vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso* (Inštitut za psihologijo osebnosti, 2002) and the co-author of *Pravičnost slovenske šole – mit ali realnost* (Sophia, 2006)

Jana Mali

doktorica znanosti socialnega dela, zaposlena na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani kot asistentka za področje socialnega dela. Njeno področje raziskovanja in pedagoškega dela predstavljajo socialno delo s starimi ljudmi, supervizija in socialno delo.

Jana Mali has PhD in social work, is social worker and is currently employed as teaching assistant at the University of Ljubljana, Faculty of Social Work. Her areas of research and teaching include social work with older people, supervision and social work.

Karin Marc Bratina

doktorica znanosti, je zaposlena na Fakulteti za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem in se ukvarja z dialektologijo slovenskega jezika, narečno frazeologijo, kulturno semantiko frazemov, slovenščino kot drugim/tujim jezikom, medkulturnim sporazumevanjem.

Karin Marc Bratina's research topics in the field of slovene dialectology and slovene as second/foreign language cover dialectal phraseology, cultural semantics of phraseology, intercultural communication.

Metka Mencin Čeplak
dipl. psih., je asistentka na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, kjer predava predmeta Identitete in Socialna psihologija, osrednje področje njenega raziskovalnega dela pa so procesi in učinki stigmatizacije.

Metka Mencin Čeplak, Ph.D. Psychologist; teaching assistant at Faculty of Social Sciences University of Ljubljana, lecturing Identities and Social psychology. Her main research interest is the construction of stigmatised identities.

Vesna Mikolič
je docentka na Fakulteti za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem in se v okviru družbenega jezikoslovja in pragmatike ukvarja s področji jezikovne politike, etnične identitete, sporazumevalne zmožnosti v prvem in drugem jeziku, medkulturne komunikacije in analize diskurza s poudarkom na jeziku v znanosti in turizmu. Je avtorica znanstvene monografije *Jezik v zrcalu kultur* in soavtorica strokovne monografije *Med kulturami in jeziki*. Predavala je na več tujih univerzah in sodelovala na številnih mednarodnih znanstvenih konferencah; objavlja v slovenski in tuji periodiki.

Vesna Mikolič's research topics in the fields of Sociolinguistics and Pragmatics cover language policy and politics, communicative competence in First and Second Language, intercultural communication and discourse analysis, with emphasis on language of science and tourism. She is the author of the scientific monograph »Language in the Mirror of Cultures« and co-author of the monograph »Between Cultures and Languages«. As a visiting professor she has held lectures at many universities abroad. She publishes in scientific periodicals and presents papers at international scientific congresses.

Mateja Nagode
je višja raziskovalka na Inštitutu RS za socialno varstvo. Osrednje področje njenega dela je spremljanje storitev in programov socialnega varstva in sodelovanje pri vpeljevanju individualiziranega financiranja storitev.

Mateja Nagode is a senior researcher at the Social Protection Institute of the Republic of Slovenia. Currently she is working in the area of social care services, social welfare programs and direct funding.

Julija Pelc že četrt stoletja opravlja svetovalno delo v osnovni šoli. Nenehno se izpopolnjuje na področju svetovanja, diagnostike, psihoterapije in supervizije. Poleg rednega svetovalnega dela vodi še supervizijske skupine za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju ter za druge zainteresirane, izobražuje učitelje in starše, objavlja strokovne in poljudne članke. S

področjem nasilja, zlorab in travm se srečuje vsak dan, saj je njen šolski okoliš znan po rejništvu, kjer živijo otroci, ki so zaradi slabih izkušenj v primarni družini utrpeli veliko škode in posledic.

Julija Pelc is already performing consultancy work in primary school for a quarter of century. She is continuously improving in the fields of advice, diagnosis, psychotherapy and supervision. In addition to the regular job of the counseling work she manages the supervisions for practitioners in education and other interested parties, training teachers and parents, publishes professional and popular articles. She is facing the scope of violence, abuse and the trauma everyday, as she works in a school environment district known for its foster care, where children who are due to bad experiences in the primary family suffered great damage and consequences live.

Sara Rožman

je leta 2006 diplomirala iz sociologije kulture in pedagogike na Filozofski fakulteti. Trenutno je zaposlena kot mlada raziskovalka na oddelku za sociologijo Filozofske fakultete v Ljubljani.

Sara Rožman graduated in Sociology of Culture and Pedagogy from the Faculty of Arts in 2006. She is currently employed as a Junior Researcher at the Department of Sociology.

Jana S. Rošker

redna profesorica, predstojnica katedre za sinologijo, FF Ljubljana

Jana S. Rošker, Ph.D., Full Professor of Sinology and Head of Chinese Studies, Faculty of Arts and Humanities, Ljubljana University

---

Irena Selišnik

je zaposlena kot raziskovalka na Oddelku za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Študirala je zgodovino in sociologijo kulture ter na oddelku za sociologijo doktorirala na temo »Volilna pravica žensk kot demokratična novost«. Raziskovalne teme s katerimi se ukvarja so povezane z vprašanji spola, političnega in zgodovine.

Irena Selišnik is employed as a researcher at the Department of Sociology at Faculty of Arts, University of Ljubljana. She has studied history and sociology of culture and has made a PhD. on subject "Women's right to vote as democratic innovation". Her research interests include gender, politics and history.

Ana M. Sobočan

je doktorska kandidatka, asistentka in mlada raziskovalka na katedri za preučevanje socialne pravičnosti in vključevanja Fakultete za socialno delo. Je avtorica prve kvalitativne študije o istospolnih družinah v Sloveniji. Raziskovalno se posveča vprašanjem socialne pravičnosti in socialnega vključevanja, istospolnim družinam in socialnemu starševstu, ter etiki v raziskovanju in socialnem delu.

Ana M. Sobočan holds an M.A. in Gender studies and is a PhD candidate, assistant lecturer and a junior researcher at the Faculty of Social Work at the University of Ljubljana. She has conducted the first qualitative study on same-sex families in Slovenia. Her research interests include issues of social justice and inclusion (in particular with marginalized social groups), same-sex families and social parenting, and ethical issues in research and social work.

Renata Šribar

je zasebna raziskovalka na področju sociologije in kulturne ter socialne antropologije, kot zunanja sodelavka sodeluje s Fakulteto za podiplomski humanistični študij v Ljubljani. Doktorirala je iz antropologije vsakdanjega življenja – smer medijski študiji, dela pa kot feministična teoretičarka in aktivistka; najbolj jo zanimajo teme feministične subjektivacije, telesnosti, seksualnosti in porno seksualnosti. Je avtorica dveh znanstvenih monografij: O mestruaciji: Telo v diskurzu, diskurz v telesu (Delta, 2004) in O pornografiji: Porno konstrukcija in feministična rekonstrukcija seksualnosti (Sophia, 2006), ter mnogih člankov.

Renata Šribar is a self-employed researcher in the field of sociology and cultural and social anthropology, and an external research fellow of the Ljubljana Graduate School of the Humanities. She has PhD in the Anthropology of everyday life – Media studies, and works as a feminist theoretician and activist – the topics of feminist subjectivation, corporeality, sexuality, and porno-sexuality being of utmost interest to her. She is the author of two scientific monographs: On Menstruation: The Body in Discourse, Discourse in the Body (Delta, 2004) and On Pornography: Porno Constructions and Feminist Reconstruction of Sexuality (Sophia, 2006), and many articles.

Veronika Tašner

dipl. fil. in soc. kulture, je doktorska študentka na oddelku za sociologijo Filozofske fakultete v Ljubljani in asistentka za področje sociologije vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z meritokracijo, pravičnostjo in neenakostjo v edukaciji.

Veronika Tašner is doctoral student at the Department of Sociology at Faculty of Arts, University of Ljubljana and assistant of sociology of education

at Faculty of Education, University of Ljubljana. Her research areas are meritocracy, equity and inequality in education.

Beatriz Tomšič Čerkez
je akademska slikarka, arhitektka, docentka za likovno didaktiko. Rodila se je v Buenos Airesu, Argentina. Leta 1987 je diplomirala na Fakulteti za arhitekturo in urbanizem Univerze v Buenos Airesu. Leta 1988 se je preselila v Slovenijo, kjer je leta 1993 diplomirala na Oddelku za slikarstvo Akademije za likovno umetnost v Ljubljani. Leta 1994 je zaključila magisterij iz sociologije kulture na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2005 je zaključila doktorat iz likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer je na Oddelku za likovno pedagogiko zaposlena kot docentka za likovno didaktiko. Objavila je znanstvene in strokovne članke ter dele monografij v domačem in tujem tisku. Sodelovala je pri samostojnih projektih na področju arhitekture, svoja likovna dela je predstavila na več skupinskih in samostojnih razstavah.
(E-pošta: beatriz.tomsic@pef.uni-lj.si)

Beatriz Tomsic Cerkez is a native of Buenos Aires, Argentina where she earned her degree as an architect at the University of Buenos Aires in 1987. In 1988, she moved to Slovenia, where in 1993 she earned a degree in Fine Arts at the University of Ljubljana, and later received her Mr. Sc. at the Department of Sociology of Culture of the University of Ljubljana. She is Professor for Didactics of Art Education at the Department of Art Education and a member of the Faculty of Education in Ljubljana where she earned her PhD with a thesis on experiential learning and spatial design. She is the authoress of many articles in domestic and international editions. She also works on architectural and artistic projects and exhibitions
(E-mail: beatriz.tomsic@pef.uni-lj.si).

Polona Tratnik
(1976, Slovenj Gradec) je docentka za filozofijo kulture na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za humanistične študije Koper, in znanstvena sodelavka na UP Znanstvenoraziskovalnem središču Koper. Kot ustvarjalka, organizatorka in kustosinja je dejavna tudi v kulturi. Zanima se za filozofijo umetnosti in kulture, kulturne in medijske študije, raziskovalne umetniške prakse pod globalnimi pogoji, odnos med umetnostjo in znanostjo, potencial kritičnega odporništva v današnjih umetniških in kulturnih praksah ipd. Je avtorica znanstvene monografije *Konec umetnosti – genealogija modernega diskurza: od Hegla k Dantu* (Annales, 2009) ter soavtorica in urednica *Art: Resistance, Subversion, Madness* (Annales, Monitor ZSA, 2009). URL: *www.ars-tratnik.si*

Polona Tratnik (born 1976, Slovenj Gradec), Ph.D, is assistant professor of philosophy of culture at University of Primorska, Faculty of Humanities

Koper (UP FHŠ), researcher in the Science and Research Centre Koper (UP SRC), and cultural worker (also a bio artist). Her interests are philosophy of art and culture, cultural and media studies, experimental art practices under contemporary global conditions, the relation between art and science, and the potential for critical resistance in today's artistic and cultural practices. She is the author of *Konec umetnosti – genealogija modernega diskurza: od Hegla k Dantu / The End of Art – genealogy of modern discourse: from Hegel to Danto* (Annales, 2009) and the co-author and editor of *Art: Resistance, Subversion, Madness* (Annales, Monitor ZSA, 2009). URL: *www.ars-tratnik.si*

Tomaž Vec

je specialist psihološkega svetovanja, zaposlen kot asistent z doktoratom na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, in se ukvarja s socialno psihologijo, skupinsko dinamiko in komunikacijo. V slovenskih vzgojnih zavodih, v katerih je začel poklicno kariero, je uvajal številne novosti (sistemski pristop, delo s skupinami staršev, doživljajsko pedagogiko …). Opravlja supervizorsko delo za učitelje, vzgojitelje in ravnatelje ter v Svetovalnem centru svetuje otrokom, mladostnikom, družinam in šolam ob soočanju s problematičnim vedenjem.

Tomaž Vec is specialist of psychological counseling. He is assistant for lectures in social psychology, group dynamic and communication on Faculty of Education in Ljubljana. In the institution for emotional and behavioral disturbed children, where he started his carrier, he tries to implement different novelties (systemic approach, group treatment for parents, life pedagogic…). Beside that he is supervisor for teachers, educators and principals and counselor for children, youngster, families and schools in Counseling Center.

Valerija Vendramin

je višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Magistrirala je iz sociologije kulture, doktorirala pa iz ženskih študij na Univerzi v Ljubljani. Med njenimi raziskovalnimi interesi so ženske študije in feministična teorija, edukacijske študije in kulturne študije (v navezavi na problematiko spolne razlike, kurikula, uradne vednosti, epistemologije). Je avtorica številnih člankov s teh področij in prevajalka teoretskih del. Je tudi avtorica knjige *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura*.

Valerija Vendramin is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. She received her M.A. in Sociology of Culture and her Ph.D. in Women's Studies from the University of Ljubljana. Among her current fields of interest are women's studies and feminist theory, educational studies, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning sexual difference, curriculum, official knowledge, epistemology). She is the author of various articles on these issues and the

translator of a number of relevant theoretical works. She is also the author of the book *Shakespeare's Sisters: Feminism, Psychoanalysis, Literature* (in Slovene).

Nives Zudič Antonič
doktorica znanosti, je predstojnica Oddelka za italijanistiko Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem, kjer je na Oddelku za italijanistiko nosilka predmetov Italijanska književnost, Italijanska književnost in film ter Italijanska književnost in gledališče. Poleg pedagoškega dela sodeluje pri pripravi novih študijskih programov in programov za vseživljenjsko učenje. Kot raziskovalka Znanstveno raziskovalnega središča Koper raziskuje italijansko književnost in medkulturno sporazumevanje ter didaktiko književnosti italijanskega jezika, in sicer s poudarkom na proučevanju sodobnih učnih tehnik, razvijanju učnih strategij in spodbujanju motivacije pri spoznavanju ter proučevanju in interpretaciji književnih besedil. Sodeluje in koordinira delo na nacionalnih in mednarodnih projektih za promocijo manjšinskih jezikov in za usposabljanja učiteljev v večjezičnih okoljih. Je dobitnica Nacionalnega jezikovnega priznanja za izjemne dosežke na področju učenja in poučevanja. Znanstvene članke objavlja v slovenski in tuji strokovni literaturi in je soavtorica učnih enot za poučevanje medkulturne komunikacije pri poučevanju italijanščine na univerzitetni ravni in interaktivnega didaktičnega gradiva za zgodnje poučevanje manjšinskih jezikov. Redno organizira seminarje in usposabljanja za učitelje italijanskega jezika kot maternega in tujega jezika ter sodeluje pri organizaciji mednarodnih znanstvenih simpozijev, kjer tudi sama predava. Je predsednica državne maturitetne komisije in članica poklicne mature za italijanski jezik kot materni jezik ter predsednica komisije za nacionalne preizkuse v devetletni osnovni šoli.

Nives Zudič Antonič is Head of Department of Italian Studies at the Faculty of Humanities, University of Primorska, where she lectures in Italian literature, literature and film, and literature and theatre. In addition to her pedagogical work, she participates in the drafting of new study and professional development programmes and courses. As a researcher at the Science and Research Centre of Koper she researches Italian literature, intercultural communication and literature teaching methodology, with the emphasis on examining contemporary teaching methods, developing teaching strategies and encouraging motivation in learning about, examining and interpreting literary texts. She participates in and coordinates work at national and international projects aimed at promoting minority languages and teacher training in multilingual environments. She has been awarded the National Linguistic Award for high achievement in the field of learning and teaching languages. She has published articles in Slovenian and international journals and has co-authored course material for teaching inter-cultural communication in teaching Italian at university level, and interactive material for the early learning of minority languages. She regularly organises seminars

and training for teachers of Italian as a first and second language, and participates in the organisation of international scientific symposia, where she also gives lectures. She is head of Secondary School-leaving Certificate Examination Board for Italian, a member of Vocational Secondary School-leaving Certificate Examination Board for Italian as Mother Tongue and head of the Testing Team for Italian in Primary Schools.

Paula Zupanc
predava kot docentka sociologije spola in kulture na oddelku za kulturne študije Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem v Kopru. Njena raziskovalna področja so reprezentacije spola in jezika, estetika, mediji, francoska književnost in feministične študije. V zadnjih obdobjih je predstavila razprave v obliki člankov ali poglavij v knjigah o sodobni francoski literarni kritiki, o tematiki spolne subjektivitete v nacionalnih in supra-nacionalnih Ustavah, o spolni razliki in spolni enakopravnosti, o estetiki v delih Gida, Kristeve in Irigaray.

Paula Zupanc is an Assistant Professor of Sociology of Culture in the Department for Cultural Studies, Faculty for Humanities, University of Primorska in Koper. Her main areas of interest are the expression of gender in culture, feminist theories, aesthetics, the media, and literary criticism. Recently she published articles and book chapters on contemporary and recent French theory, sexual identities in national and supranational constitutions, on André Gide, Julia Kristeva, Luce Irigaray, and on the sexual difference.

Sabina Žnidaršič Žagar
je predavateljica na UP FHŠ v Kopru in raziskovalka na Inštitutu za zgodovinske študije ZRS Koper. V svojih raziskavah se posveča zgodovini žensk v 19. in 20. stoletju; glavne teme njenega dela so: žensko delo, oblikovanje ženskih poklicev, pojavnost in podobe žensk v (predvsem) slovenski družbi. Med drugim je avtorica monografije *Ora et labora – in molči, ženska!* (2000) in študijskega priročnika *Ženski so pa vzrasle svetlejše dolžnosti nego kuhati in prati…* (2008).

Assistant profesor **Ph.d. Sabina Žnidaršič Žagar** is the lecturer at the University of Primorska, Faculty for Humanity Science and reasearcer in Institute for Historical Studies of Science and Reasearch Center of Koper. The women's history of the 19. and 20. century is the main subject of her reasearch work; the main topics of her reasearch work are: women's work, women's professions, the images and appearance of women in Slovenian society. She is also the authoress of monograph *Ora et labora – in molči, ženska!* (2000) and the study manual *Ženski so pa vzrasle svetlejše dolžnosti nego kuhati in prati …* (2008).

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A
abortus - glej splav
Adorno, T. 104
aktivizem 5, 65, 85-87, 91-96
Albertini, M. 197, 208, 258, 259, 269
Althusser, L. 104, 105
analiza stanja 366
Antonucci, T. C. 258
Araeen, R. 75, 76
asimilacija 63, 71, 73, 74, 76
avantgarda 85-89, 95

B
blaginja 77, 134, 149, 179, 181, 187, 195, 197, 198, 200, 204, 205, 210, 224, 230, 238, 281
Boone, K. 376
Bourdieu, P. 66, 87, 96, 103, 105, 106, 108, 111
Bouwkamp, S. R. 355, 357
Bregant, L. 302
Bučar-Ručman, A. vii, 293, 363, 370
Burke, J. D. 296, 301
Butler, J. 120, 173
Byram, M. 20, 23-26, 34, 35, 37

C
CAE (Critical Art Ensemble) 93-95
Cajvert, L. 356, 357
Crawford, A. 371
Crowther, J. 234
Cui, Q. 8
Cummins, J. 66, 68

Č
čez-kulturno sporazumevanje 19, 20, 27

D
deček 108-110, 114, 122, 125, 161, 317, 330, 331, 338-340
dejavnik 7, 11, 16, 57, 61, 62, 65, 68, 96, 104, 105, 107, 111, 119, 124, 148, 172, 186, 197, 210, 222, 226, 246, 258, 259, 277, 280, 281, 295, 296, 298, 301-303, 305, 308, 332, 348-350, 354, 355, 357, 358, 363, 365, 366, 374
dekle 105, 106, 109-113, 123, 133, 135, 172, 293, 329-332, 337-341
deklica 105, 108-110, 112-114, 117, 118, 121, 122, 125, 126, 161, 175, 317, 318, 329-332, 337, 338, 350, 353
dekonstrukcija 87, 96, 103
delo 4, 5, 10, 25, 40, 61, 63, 71, 73, 79, 81, 94, 95, 101, 110, 134, 135, 138, 153-157, 162, 180-187, 198, 201, 205, 210, 220, 225, 234, 237, 243, 245, 248-250, 253, 254, 306
trg dela 100, 103, 105, 107, 108, 138, 139, 153, 156, 157, 180, 182, 184, 186, 187, 201
delovna sila 66
demografske spremembe 192, 197, 204, 215-217, 219, 224, 231, 237, 243-245, 275, 277
demografski preplah 217
Dernovšek, I. 255
dolgotrajna oskrba 183, 201, 225-227, 277, 287
Dominkuš, D. 226
družbena moč 92, 94, 118, 313
družbena neenakost 104, 108, 179,
družina 10, 40, 46, 61, 62, 66, 74, 100, 101, 104, 110, 125, 129, 134-137, 155, 156, 165, 167-177, 179-187, 192, 193, 195, 197-199, 201-211, 216-219, 221-226, 230, 231, 287, 292, 293, 297, 302-304, 313-320, 322-324, 332, 338, 339, 347, 348, 354, 365, 374
družinski člani 232, 237, 246, 249-252, 254, 255, 257-259, 261-269, 278, 281, 283-287
država 2, 5, 14, 57, 58, 61, 63, 66, 73-75, 79, 86, 101, 109, 112, 118, 126, 131, 134-139, 149, 153, 154, 156-158, 179-182, 184-187, 192, 195, 197-199, 203-205, 207, 210, 215-

218, 221, 222, 224, 226, 229, 230, 234, 236, 244-246, 248, 250, 255, 259, 278-280, 315, 317, 318, 322, 323, 332-334, 341, 367, 369
socialna - 120, 134, 135, 162, 222
državljanska vzgoja 43, 45
državljanstvo 23, 26, 33, 58, 80, 129, 130, 166, 167, 180, 184, 187
seksualno/intimno - 100, 165, 170
Durkheim, E. 364

E
Esping-Andersen, G. 181
etika dela 181, 187
etika skrbi 181, 187
etnične študije 64
etos spoštovanja 67
evalvacija 237, 358, 366, 373, 374
evrocentrizem 71, 75, 82

F
feministična kritika 8, 166,
feminizacija 100, 153, 156, 157, 158, 161, 162
Filipčič, K. 365
Filipovič Hrast, M. vi, 192, 195, 208, 257, 258, 260
Fisk, M. J. 280, 284
Flaker, V. 220, 221, 258
Fontanini, A. 376
Foucault, M. 93, 105, 111, 113, 124, 334
frazem 47-54
frazeologija 5, 43, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 383
Freire P. 4, 65, 68

G
Gantjes, G. 76
gej 100, 165, 167-172, 175-177
gender 117, 120, 123, 124
Goffman, E. 119, 219
gospodinjstvo 155, 156, 184, 201, 218-220, 231, 268, 277, 287, 316
govor 15, 36, 37, 39, 46, 87, 94, 100, 119, 121, 126, 143, 145, 147-150, 333, 336, 341
Greene, M. B. 364, 366, 368-374

H
Habermas, J. 68, 375
habitus 103, 108
Hatton-Yeo, A. 231, 232, 236, 238
hegemonija 66, 75, 94
heker 94, 95
Hempel, L. 371
heteronormativnost 100, 120, 124, 165, 169, 171
hibridizacija 89
hierarhija 10, 100, 103, 117, 119, 123, 124, 143, 184, 204, 338, 339, 340
Hinduja, S. 364
Hlebec, V. vi, 192, 199, 208, 209, 258, 260, 261, 277, 280
Hofstede, G. 20, 21, 25, 35, 36
Hochschild, A. 180
Hojnik-Zupanc, I. 245, 280
homoseksualnost 124, 165, 168, 170, 172, 176
Hoot, J. 364, 372
Hrženjak, M. vi, 101, 184

I
identiteta 4, 19, 26, 30, 33, 38, 39, 47, 58, 59, 63, 64, 66, 67, 71, 74-76, 79-82, 88, 92, 100, 103, 104, 108, 111, 113, 119, 161, 165, 167, 168, 170, 171, 232-234, 238, 284
IKT (Informacijsko-komunikacijske tehnologije) 276, 279, 281-285, 287, 293, 329, 330, 332, 333, 340-342
implementacija 38, 121, 226, 229-231, 237, 280, 286, 366, 373, 374
individualizacija 104, 108, 218, 247
informatizacija 85, 91, 94
inkomensurabilnost 15
institucija 15, 94-96, 104, 105, 114, 119, 120, 132, 139, 182, 198, 199, 219, 230, 233, 247-249, 270, 293, 295, 298, 308, 314, 315, 318, 324, 339, 353, 367, 368, 371, 375
institucionalna skrb 210, 243, 249
inteligenca 275, 279, 280, 287, 340
interkulturalnost 71, 73, 77, 79
internacionalizem 75
interpretacija 4, 7, 8, 10-12, 14, 15, 17, 46, 48, 61, 66, 91, 100, 103, 109,

110, 117, 121, 126, 137, 144, 150, 165, 293, 305, 329, 332, 334, 337, 338, 340, 341, 361
istospolna družina 100, 165, 167, 168, 172-177
izobraževanje 1, 5, 30, 46, 57, 58, 64, 65, 72, 79, 100, 103, 105-107, 113, 114, 117, 118, 121, 122, 132, 133, 137, 138, 153, 156-158, 160-162, 165, 176, 192, 197-199, 231-232, 237, 238, 246, 253, 254, 285, 307, 324, 329, 331-334, 355, 367, 370
multikulturno - 64, 65
skupnostno - 231-233
izvor 15, 26, 50, 51, 53, 73, 112, 113, 145, 147, 171, 292, 298, 301, 302, 304, 305, 345-347, 349

J
Jakoš, A. 217
Jamieson, A. 248
jezik 4, 7, 10, 11, 17, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 30-34, 36-41, 43-52, 54, 57, 60-62, 65, 68, 74, 76, 100, 120, 143-150, 236, 283, 305, 317, 331, 332,
jezik poučevanja 57, 60, 104

K
kakovost življenja 202, 220, 221, 226, 234, 236, 258, 276-279, 334
kamere 92, 371
Kanduč, Z. 371
Kehily, M. J. 334, 337, 339
Kimmel, M. 364
Kobolt, A. 357
kodifikacija 5, 85, 94, 96, 97
Kogovšek, T. 260, 261
Kolarič, Z. 198, 199
Koler Križe, A. 369
komunikacija 31, 33, 43, 44, 46, 49, 50, 54, 61, 64, 77, 85, 87, 90, 91, 94, 95, 109, 125, 145, 149, 168, 237, 245, 296, 304, 307, 308, 323, 340, 345, 347, 351, 356, 358-360, 372
medkulturna - 29, 32, 36, 38, 41
konflikt 31, 105, 108, 144, 204, 205, 210, 249, 299, 302, 304, 317, 324, 348, 372
konstrukcija spola 100, 117, 121, 122, 124, 126, 193, 329, 333, 334, 341, 342
kontracepcija 136, 137
konverzacija 46
Kuhar, R. vi, 100, 165, 167, 168
kultura 1, 4, 5, 7-11, 14, 15, 17, 20-25, 27, 29-41, 43-54, 57-59, 63, 64, 67, 68, 71-82, 85-89, 91, 92, 94, 113, 114, 120, 122, 123, 126, 143, 144, 148, 150, 155, 167, 182, 197, 217, 224-226, 231, 235, 238, 253, 299, 305-307, 318, 320, 329, 333, 334, 337, 340, 341
pluralnost kultur 72
kulturni kapital 107
kulturni študiji 96, 121, 144, 340
kurikul 4, 29-32, 65, 66, 74, 75, 78, 117, 119, 121-123, 176, 306, 329, 334, 369

L
Lahey, B. B. 296, 301
Lee, C. 305, 306
Lee, D. 10
Lesar, S. v, 369
lezbijka 100, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 176, 177
likovna vzgoja 71-73, 77, 79-82
lingva franka 19
Lister, R. 180

M
Maharat, S. 76
Mahler, M. 364
Mali, J. vi, 192, 200, 202, 209, 246
marginalizacija 77, 243, 250, 255
Marshall, T. H. 130, 166
Martinez, S. 372
medgeneracijska solidarnost 181, 182, 192, 193, 195, 197, 198, 200, 203, 207, 208, 210, 211, 216-218, 221-224, 230, 237, 244, 257-259, 261-269, 275, 276, 278
medgeneracijski odnosi 195, 216, 232, 237, 250, 252
medgeneracijski viri opore 260-262, 264, 269

medgeneracijsko sožitje 1, 192, 215, 216, 218, 220-226, 237, 243-245, 249, 250, 252, 255
medgeneracijsko učenje 192, 229-232, 234-238
mediacija 372
mediji 89, 92, 100, 117-119, 238, 292, 293, 329, 330, 333, 334, 336, 340-342, 366, 367
medijski študiji 96
medkulturna frazeologija 43
medkulturna kompetenca 5, 29, 30, 43, 44, 46
medkulturna pragmatika 43, 44, 46
medkulturna vzgoja 33, 34, 40, 43, 45
medkulturna zmožnost 25, 26, 29, 30, 32-41, 43, 45, 47, 48, 52, 54
medosebni prostor 57, 66, 67 , 119
Merton, K. R. 374
Meško, G. 365
Miloševič-Arnold, V. 358
mladi 58, 65, 68, 110, 111, 176, 192, 198-200, 204, 205, 208, 210, 211, 215, 216, 221, 229, 231, 234, 236, 238, 244, 254, 258, 259, 316, 318, 365, 370
mnogojezičnost 23
moč 4 , 21, 62, 65, 67 , 76, 86, 87, 90-96, 105, 107, 110, 112, 117, 119, 124, 126, 130-132, 134, 147, 162, 167, 169, 176, 234, 235, 238, 299, 304, 323, 333, 334, 336, 342, 345, 355, 356, 358, 360, 361, 372, 374
spolna - 329, 337-339
model SIVI 295, 298, 308
modeli multikulturnega šolanja 57
modernizacija 246
modernost 86, 88, 91
moški 100, 106, 109, 110, 112, 117, 119, 120, 126, 129-139, 143-148, 150, 154-162, 166, 172, 175, 180-182, 184-187, 196, 199, 218, 219, 262, 301, 318-321, 323, 332, 333, 335-340
- v ženskih poklicih 153
moteče vedenje 292, 295-308, 346, 347, 359
multiagencijski pristop 366, 368
multikulturalnost 63, 71, 73, 77

N

nacionalni program 201, 202, 209, 215, 220-223
nadzor 76, 88, 91, 92, 93, 96, 105, 112, 134, 253, 275, 276, 281, 286, 313, 321, 338, 341, 353, 355, 370, 371, 374, 375
Nagode, M. vi, 192, 200, 207, 258, 278, 280, 287, 288
nasilje 1, 2, 8, 67, 124, 132, 168-170, 176, 235, 292, 293, 297, 313-324, 329-342, 345, 348, 349, 358-360, 363-375
- v družini 292, 293, 313-319, 322-324, 348, 365
- v odnosih 313, 320, 321, 332
preprečevanje nasilja 1, 292, 293, 313, 314, 316, 318, 319, 322, 324, 364, 366, 368-371, 375
znaki nasilja 292, 313, 316, 369, 370
Nayak, A. 334, 337, 339
neenakost 59, 100, 103-105, 108, 113, 179, 181, 182, 187, 223, 336, 338
nesoizmerljivost 15
Newman, S. 231, 238
nomadstvo 88, 90
novo očetovstvo 179, 180, 185, 186

O

oblastna razmerja 103, 108, 122
oblike pomoči 183, 199, 202, 220, 221, 226, 249, 251, 254, 277, 324, 349
očetovski dopust 185-187
odporništvo 5, 85-87, 91, 93, 94
Ohsako, T. 236
Oksaar, E. 21, 23
Olweus, D. 364, 366, 368-373
orientalizem 8
oskrba na domu 202, 203, 226, 275, 278-280, 288
ospoljenje 117, 120, 123, 329, 330, 333, 335, 336, 339, 340
otrok kot priča 313, 316, 317
otrok kot žrtev 313, 314, 316, 323, 349, 365, 369, 370

otrok v stiski 316, 345, 349, 350
otroštvo 109, 293, 301, 329, 330, 365
ozaveščanje 19, 20, 22, 23, 25, 255, 331, 332, 340, 345, 367, 371

P
Pahor, M. 257, 260
Patchin, J. W. 364
Pečar, J. 374
Pepler, D. 364, 366, 368, 370-373
Perat, J. 246, 247
Peters, R. 376
Philippson, P. 355
Piotrowski, D. 364, 372
Plummer, K. 167
plurilingvizem 19
podporna tehnologija 193, 275, 276, 278-287
poklic 61, 100, 103, 105-108, 111, 112, 138, 153, 156-158, 160-162, 236, 330, 337
pokojninski sistem 192, 197-200, 203-205, 210, 277
pomen stika 345
postmoderna 76, 86, 89, 91, 94
poučevanje 4, 19, 22, 33, 34, 41, 44, 57, 60-62, 64, 65, 67, 73, 104, 106, 233, 351, 358
Požarnik, H. 247
pravice 26, 68, 74, 75, 80, 100, 112, 129-137, 149, 165-168, 170, 172, 175-177, 180, 182, 184, 185, 197-199, 203, 245, 304, 319, 323, 355
človekove - 5, 23, 58, 62, 65, 100, 117, 119, 126, 139, 184, 315, 323
osebne - 134, 136
politične - 129, 131-134, 221
- deklic 117, 121, 126, 331
- otrok 5, 314, 315, 316, 323, 331
- žensk 117, 119, 129-134, 136, 140, 181, 323, 338
socialne - 129, 131, 134, 181
prepad med generacijami 246
preventivni dejavniki 295, 308
prikriti kurikulum 117, 119, 122, 123, 125, 329, 334
prostovoljstvo 211, 225, 238, 255
Pušnik, M. 364, 369, 370, 373

R
Ramovš, J. 203, 218, 249
razkritje 100, 121, 165, 168-171
razvoj 5, 8, 11, 22, 30, 38, 48, 57-59, 62, 64-67, 71, 73-75, 78, 82, 89-91, 100, 112, 129, 135, 137, 144, 147, 153, 156, 180, 200-203, 209, 216, 220-225, 230, 233, 234, 237, 238, 245, 246, 248, 250, 252, 253, 255, 259, 275-277, 279, 280, 282, 286, 287, 292, 295, 297-299, 301, 304, 306, 308, 331, 349, 354, 361, 375
rdeči gumb 252, 279, 280, 287
režim blaginje 179, 181
Richardson, M. 282, 283
Rigby, K. 364, 366, 368, 370-373
Rogers, W. A. 284

S
Said, E. W. 8
Schein, E. H. 305, 307
seksualnost 117, 120, 121, 124, 169, 170, 330, 333, 335, 337, 338, 340, 342
sistem socialne varnosti 192, 195, 197-200, 203, 210
Skeggs, B. 337, 341
Skiba, R. 365, 366, 368-372
skrbstveno delo 101, 179-182, 184-187
skupnost 2, 9, 10, 22, 26, 36, 38, 40, 43, 47-49, 54, 58, 63, 66, 67, 92, 167, 171, 192, 202-204, 207-211, 216, 226, 229-238, 251, 258, 285, 316, 339, 341, 348, 366, 367, 369
skupnosti za vse starosti 229, 230
skupnostna skrb 243
Slovenija 1, 27, 40, 45, 59, 60, 62, 63, 66, 92, 100, 103-107, 111, 113, 124, 133, 138, 139, 144, 146, 149, 150, 153, 154, 156, 159, 160, 165, 167-169, 176, 180, 182-186, 192, 193, 195-201, 204-206, 208-210, 215-219, 223-226, 229, 236, 237, 244-246, 248, 249, 258-260, 262, 263, 268, 269, 277, 279, 280, 287, 314-316, 318, 322, 323, 332, 338, 367
slovenščina 45, 60, 120, 150
Smith, P. K. 364, 366-374

Sobočan, A. M. vi, 100, 167, 168
socializacija 4, 7, 10, 20, 110, 113, 174, 374
socialna opora 192, 193, 208, 218, 257-269, 275, 276
socialna politika 101, 131, 134, 182, 187, 192, 197, 203, 215, 219, 225, 237, 248
socialni kapital 211, 238
socialno omrežje 195, 208, 216, 218, 232, 257-262
socialno starševstvo 9, 165
socialno učenje 229, 233
Spivak, G. C. 77
splav 91, 129, 136, 137
spol 1, 2, 10, 46, 47, 50, 57, 58, 63, 65, 100, 101, 103, 104, 107-109, 111-113, 117-126, 129, 131, 132, 134, 136-140, 143-150, 153, 154, 156-162, 167, 168, 172-174, 179-182, 184-187, 197, 293, 314-317, 319, 323, 329, 331-336, 338, 339, 341, 342, 354
spolna hierarhija 10, 117, 123, 340
spolna identiteta 103, 104, 108, 111, 113, 161, 167
spolna ureditev 117, 119, 120, 337
spolna usmerjenost 65, 117, 119, 136, 168, 332
spolna vloga 103, 104, 111, 123, 168, 181, 320, 329, 335, 340
spolni subjekt 100, 143, 149, 150
spolnost 120-122, 124-126, 136, 148, 176, 293, 329, 330, 332-337, 339-342
starejši 181-183, 187, 192, 193, 195-205, 207-211, 215, 217, 218, 220, 221, 223-226, 229-232, 234-238, 244, 245, 249, 253, 254, 259, 260, 269, 275-279, 281-287, 318, 319
starostniki 208, 237, 243, 247, 251, 255, 275
stereotip 5, 27, 36, 37, 38, 65, 71, 94, 109, 110, 125, 157, 162, 175, 224, 235, 320, 336, 337
stigmatizacija 157, 246
strategija soočanja 179, 365, 366, 368, 373, 375
Strussell, A. 376
subjektivacija 103, 104, 108, 113, 117, 333, 335
subjektna pozicija 103, 110, 111
svetovanje 250, 370

Š

Šadl, Z. 258, 260
Ščuka, V. 361
šola 1, 5, 20, 57, 59-68, 72-74, 79-82, 100, 104-107, 109, 111, 113, 114, 117, 121, 122, 125, 157-161, 165, 171, 174-176, 209, 232, 236, 237, 262, 292, 293, 297, 301, 302, 304, 306-308, 313, 314, 322, 330, 334, 335, 337-339, 345-348, 350, 353, 357, 363-375
šolsko nasilje 293, 363-367, 374, 375
Švab, A. 165, 167, 168, 173, 181

T

telesnost 117, 121, 124, 333
telo 117, 119, 121, 123-125, 134, 136, 167, 253, 334, 339, 340, 342, 352, 379,
Thompson, J. 233, 234
Titley, G. 366
Töpfer, E. 371
tradicija 4, 7, 8, 9, 12, 15-17, 36, 43, 47, 49, 54, 71, 72, 74, 75 ,78, 82, 88, 95, 121, 136, 146, 197, 229, 232, 233, 235, 236, 259, 337
transdisciplinarnost 89, 90
tranzicija 195, 197, 198, 203, 204, 208-211, 260
trpinčenje 292, 317, 363, 364, 367-373

U

učenec 25, 26, 30-33, 35-37, 57, 60-68, 71, 73, 74, 77-81, 104, 109, 111, 123, 125, 126, 161, 176, 292, 293, 297, 299, 306, 307, 330, 345-351, 354, 355, 360, 361, 363, 364, 366-374
učenje civilizacije 44, 52, 53
učiteljstvo 1,24, 25, 30-32, 34, 36, 38-41, 59, 60, 65-67, 71, 78-81, 104, 109, 110, 112, 125, 133, 153, 158-162, 174, 175, 232, 237, 293, 295-297, 300, 301, 307, 308, 330, 338,

340, 345, 347, 349, 350, 351, 353-355, 357, 360, 361, 364, 366, 368-370, 372, 373
učni pristopi 23, 39
Ule, M. 246, 330, 332, 340
umetnost 5, 44, 71, 75-79, 82, 85, 87-93, 95-97, 106, 148, 235, 335
likovna - 71, 73, 76, 80-82
sodobna - 5, 85, 87, 89, 92, 96
univerza 20, 27, 45, 150, 157, 160, 230, 237, 250, 253, 338
univerzalno 11, 12, 47, 48, 52, 91, 117, 122, 126, 143, 148, 176, 180, 198, 248, 340, 366
urbanizacija 245, 246
ustava 129, 134-137, 148, 149, 373

V
varne točke 292, 314, 371
Vaux, A. 259, 262
Vec, T. vii, 299, 300, 307
večjezičnost 4, 19, 23, 30, 31
Verbnik Dobnikar, T. 356
Vertot, N. 218, 244, 277, 278
visoka pričakovanja 34, 67, 372
vodenje 237, 250, 295, 298, 300, 303-306, 308, 323, 355
volilna pravica 129, 131-134
vrednote 4, 22, 26, 31, 36, 38, 46, 54, 58, 63, 64, 66, 68, 75, 80, 85, 94, 100, 121, 122, 126, 181, 182, 195, 197, 204, 205, 207, 210, 230, 231, 302, 304-307, 317, 353, 361, 374
Vries, S. de 355
vrtec 1, 5, 57, 65, 121, 122, 158, 159, 161, 199, 200, 249, 297, 314, 339

W
Walkerdine, V. 103, 109, 110, 112, 339
Wall, D. S. 341, 342
Watzlawick, P. 351
Wenger, E. 232
Wierzbicka, A. 21, 24, 44, 46
Williams, F. 189
Wu, T. 376

Z
zakonodaja 129, 134-139, 149, 182, 315, 341
Zaviršek, D. 165, 166, 172, 320
zdravstveni sistem 192, 197-199, 277
znanost 8, 11, 48, 77, 89, 112, 120, 123, 128, 138, 157, 172, 225, 245, 246

Ž
ženska 100, 103, 105-113, 117-121, 123, 126, 129-140, 143, 145-150, 154-162, 166, 169, 172, 179-187, 196, 199, 200, 218, 219, 249, 260, 262, 283, 314-316, 318-321, 323, 324, 331, 332, 335-340
Žorž, B. 346-348, 350-353, 359, 360

Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju **socialnih** in **državljanskih kompetenc** v letih 2008–2011

IZ UVODA

DELO PRINAŠA OBRAVNAVO različnih tem, vprašanj, odgovorov in dilem s področij medkulturnega dialoga, enakih možnosti spolov, medgeneracijskega sožitja ter prepoznavanja in preprečevanja nasilja. Dodatna znanja iz izbranih področij prinašajo del tistih znanj, ki jih danes označujejo kot ključne kompetence, saj so pomembne za vse, ne glede na spol, etnično poreklo, socialne in ekonomske okoliščine ali religiozno prepričanje. Gre za kompetence, ki nam omogočajo "svobodno, smiselno, odgovorno in uspešno življenje" (Eurydice 2003: 1). (...)

Želja, da bi delo doseglo čim širše bralstvo, izhaja iz namere v premišljevanje in ravnanje ponuditi razmisleke, ki lahko "pridejo prav" članicam in članom različnih skupnosti/združb, državljankam in državljanom. Od dodatnih vpogledov v družbo in državo, v vprašanja spola, sobivanja (z manj nasilja) v generacijah in med generacijami bomo imeli korist ne le kot posameznice in posamezniki, reflektirano bomo lažje "potrpeli drug z drugim".

Univerza *v Ljubljani*
Pedagoška fakulteta

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

9 789612 530389