

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Mojca Komar

**KREPITEV SOCIALNIH OMREŽIJ IN AKTIVACIJA V PROGRAMU
PROJEKTNO UČENJE ZA MLADE (PUM):
PREVENTIVNA DEJAVNIKA ZASVOJENOSTI**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2006

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Mojca Komar

Mentorica: red. prof. dr. Mirjana Ule

Somentorica: asist. dr. Metka Mencin Čeplak

**KREPITEV SOCIALNIH OMREŽIJ IN AKTIVACIJA V PROGRAMU
PROJEKTNO UČENJE ZA MLADE (PUM):
PREVENTIVNA DEJAVNIKA ZASVOJENOSTI**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2006

Primož hvala! Pot nastajanja mojega diplomskega dela je bila zaradi tebe in tvoje opore neizmerno lažja. Tvoje social work znanje rules!

Hvala tudi mami Darji in babici Giti za vse njune spodbude.

Hvala tudi izjemni somentorici dr. Metki Mencin Čeplak.

KAZALO

1 UVOD.....	6
2 DRUŽBENE SPREMEMBE ODRAŠČANJA V POZNI MODERNI.....	9
2.1 Pritiski na mlade po čim višji izobrazbi in podaljševanje mladosti.....	9
2.2 Individualizacija osebnih poti.....	11
2.3 Socialna omrežja mladih.....	13
2.4 Preživljanje prostega časa mladih.....	16
2.5 Dve kontrastni skupini mladih.....	19
3 VISOKO SOCIALNO RANLJIVA IN IZKLJUČENA MLADINA.....	20
3.1 Visoko socialno ranljiva mladina (»vrh ledene gore«).....	20
3.2 Socialna (družbena) izključenost mladih.....	23
4 MLADI, KI SO PREDČASNO OPUSTILI ŠOLANJE.....	24
4.1 Izkušnja neuspeha v svetu, kjer se odgovornost za neuspeh individualizira.....	26
4.2 Razlogi za osip, povezani s šolsko klimo.....	28
4.3 Dejavniki osipa povezani z družino in socialnim okoljem.....	32
4.3.1 Težave starša(ev) z alkoholom.....	35
4.3.2 Nerazrešeni, pogosti konflikti v družini.....	35
4.3.3 Šolski neuspeh in odnosi v družini.....	37
4.3.4 Bolezen v družini.....	38
4.3.5 Finančna stiska in prezaposlenost staršev.....	38
4.3.6 Stigmatizirane družine.....	39
4.3.7 Struktura družine.....	40
4.4 Individualni dejavniki osipa.....	41
4.5 Eksperimentiranje z alkoholom in drogami.....	42
5 VAROVALNI DEJAVNIKI PSIHIČNEGA ZDRAVJA MLADOSTNIKOV.....	45
5.1 Šolski varovalni dejavniki.....	46
5.2 Sprememba paradigme v šolah.....	47
5.3 Projektno učenje za mlade – primer »dobre prakse«.....	48
6 KREPITEV VIROV V PROGRAMU PROJEKTNO UČENJE ZA MLADE.....	50
6.1 Aktivacija kot varovalni dejavnik.....	51
6.2 Vzpostavljanje novih in krepitev obstoječih socialnih vezi.....	53
6.2.1 Dober odnos z mentorjem ali »z mentorjem se lahko vedno pogovoriš«.....	55
6.2.2 Razširitev vrstniške mreže ali »sem med enakimi«.....	57
6.2.3 Vključevanje v širšo in lokalno skupnost.....	59
6.3 Doživljanje uspehov na učnem področju.....	60

6.4 »Dodajanje moči«.....	63
7 SKLEP.....	67
8 SEZNAM LITERATURE.....	72
9 PRILOGE.....	77

1 UVOD:

Osrednja tema naše naloge so mladi, ki so predčasno opustili šolanje (t.i. osipniki), socialne posledice njihovega predčasnega izstopa iz formalnega šolanja ter socialno-integracijski vpliv njihove vključenosti v program Projektno učenje za mlade (PUM).

Problem osipa je aktualen problem v večini zahodnoevropskih držav, zato mu vlade (skupaj z problemom brezposelnosti mlajših odraslih) namenjajo precej pozornosti. Neproblematiziran osip namreč pušča dolgoročne družbene in individualne posledice. Tudi v Sloveniji je bil v zadnjih letih deležen precejšnje pozornosti, kar je prav gotovo (skupaj še z drugimi dejavniki) prispevalo k temu, da se je osip pri nas zmanjšal.

Problem osipa je v kontekstu naše naloge relevanten predvsem z vidika že omenjenih socialnih posledic izključenosti mladega človeka iz izobraževalnega in zaposlitvenega trga. Mladostnik, ki je predčasno opustil formalno šolanje, se zaradi svojega »izstopa« iz rednega šolanja znajde v t.i. »statusu nič«, torej brez dokončane šole, s slabšimi možnostmi dobiti zaposlitev ter s posledično pogostokrat oslabljenim socialnim omrežjem. Tak status je za vsakega mladostnika, ki se znajde v njem, izjemno obremenjujoč. Ena od naših intervjuvank je obdobje, ko ni bila vključena ne v šolo, ne v PUM, opisala z besedo *zapor*. Posledice neproblematiziranega osipa pa niso le individualne. Neproblematiziran osip za sabo pušča tudi dolgoročne posledice za celotno družbo (Žalec 2005: 4).

Mladi, ki so se zaradi predčasne opustitve šolanja znašli potisnjeni na rob družbe, so po mnenju strokovnjakov (Žalec 2005: 5) skupina, ki je bolj ogrožena za različne »socialne patologije«. Še posebej to velja takrat, kadar se reševanje problema osipa posameznika prepušča posamezniku samemu in njegovi družini.

V tem kontekstu je naš namen raziskati, na kakšen način vključenost mladega človeka v program PUM, vpliva na njegove/njene morebitne potrebe po zatekanju v strategije, ki nudijo hiter občutek ugodja (alkohol, droge itd.). V skladu s tem namenom smo si zastavili tudi dve glavni hipotezi:

- Udeleženci programa v PUM-u krepijo svoja socialna omrežja (z vrstniki, mentorji).
- V programu se mladi naučijo bolj aktivnega pristopanja k reševanju problemov.

Iz teh dveh hipotez smo izpeljali hipotezo, da krepitev socialnih omrežij in aktivacija mladostnika delujeta preventivno na razvoj različnih vrst zasvojenosti.

Na osnovi naših hipotez smo strukturirali tudi poglavja oz. dele naloge. V prvem poglavju opisujemo *spremembe v odraščanju poznoderne mladine*, ki se še posebej dotikajo problemov, s katerimi se soočajo mladi, ki so predčasno opustili šolanje. Osrednji fokus tega poglavja je prikazati, kako se rizičnost odraščanja, ki je sicer značilna za celotno kohorto pozno modernih mladostnikov – in ki jo zaznamujejo pojmi, kot so individualizacija življenjskega poteka, razkroj ligatur, izobraževalni pritiski, tveganja, fragmentacija, potrošniško orientirani prosti čas, pomanjkanje spoznavnih orientacij itd. – dotika mladih, ki so zaradi takih in drugačnih dejavnikov potisnjeni na obrobje družbe.

V drugem poglavju poskušamo opredeliti skupino *visoko socialno ranljivih* (t.i. »vrh ledene gore«) in *izključenih* mladih ljudi. V to skupino strokovnjaki uvrščajo tudi mlade, ki so predčasno opustili šolanje.

V tretjem poglavju najprej definiramo, kaj osip sploh je, nato se podrobneje lotimo dejavnikov osipa, ki so se kot ključni pokazali v naši raziskavi. Najprej problematiziramo *šolske dejavnike osipa* (vpliv psihosocialne klime šole, pomen dobrega odnosa z učiteljem, vpliv skrite moči prikritega učnega načrta, pomanjkanje pozornosti s strani učitelja itd.). Nato se lotimo *družinskih dejavnikov osipa*. Analiza intervjujev je pokazala naslednje dejavnike, ki znotraj družine lahko pripomorejo k osipu: problem staršev z alkoholom, slabi odnosi v družini, bolezen v družini, finančna stiska, struktura družine itd. Kot zadnji sklop dejavnikov osipa problematiziramo tudi *individualne lastnosti osipnikov*, ki pa jih zaradi pomanjkanja strokovne literature o tej tematiki (in morebitne stigmatizacije, ki bi sledila iz uporabe strokovno vprašljive literature, ki na to temo sicer obstaja), obravnavamo bolj površno. Poglavje sklenemo s podpoglavjem o povezavi obdobja adolescence z eksperimentalno fazo uporabe alkohola in drog. V tem delu naloge se sprašujemo o tem, ali lahko vključenost mladostnika v nek program kot je PUM, prestavi (ali ukine) zgodnjo iniciacijo v droge in alkohol – kar, kot ugotavljajo strokovnjaki, zmanjšuje verjetnost problematične oz. odvisne zlorabe substanc.

Četrto poglavje govori o varovalnih dejavnikih psihičnega zdravja mladostnikov s poudarkom na šolskih varovalnih dejavnikih. O slednjih več govorimo zato, ker je program PUM oblika (neformalnega) izobraževalnega programa. V tem kontekstu se opremo na Rutterjevo in Kolvinovo študijo o šolskih varovalnih dejavnikih duševnega

zdravja mladostnikov. Nadalje na kratko problematiziramo obstoječi šolski sistem in govorimo o nujnosti spremembe paradigme v šolah, in sicer v smeri šol, kjer bi prevladovala kultura dobre skupnosti. Za konec poglavja kot primer »dobre prakse« analiziramo program PUM.

Sklepno poglavje govori o krepitevi virov (socialnih omrežij, talentov, dosežkov ipd.) znotraj programa PUM. Najprej PUM umestimo v kontekst poznomodernih družb, kjer ugotavljamo, da program »odgovarja« na individualistične zahteve sodobnih družb, saj mlade uči samoodkrivanja in samousposabljanja – vendar, kot ugotavlja sociolog Močnik, na solidaren in k spodbujanju kohezivnosti naravnani način. Temu sledi podpoglavje, ki govori o tem, da program mlade uči aktivacije (kar v kontekstu sodobnih družb deluje varovalno na psihično zdravje otrok). V drugem podpoglavju raziskujemo, kaj se glede socialnih omrežij dogaja mladostniku, ki se je vključil v program. Tu predvsem pokažemo na vpliv vključenosti v vrstniško skupino ter na izjemen pomen mentorjev, kot t. i. »pomembnih drugih«. Tretje podpoglavje govori o pomembnem varovalnem dejavniku psihičnega zdravja otrok, in sicer doseganju uspehov na učnem področju (pri projektih, ponovnem vključevanju v formalno šolanje ipd.). Sklepno podpoglavje govori o »dodajanju moči« (koncept Dennisa Saleebeyja) udeležencem programa PUM.

Analizo relevantne znanstvene literature v nalogi dopolnjujemo z metodo sekundarne analize podatkov (gre za podatke zbrane v evalvacijski študiji programa PUM), ter z rezultati manjše empirične kvalitativne raziskave, ki je temeljila na metodi poglobljenih intervjujev z uporabniki programa PUM (t.i. »pumovci«). Za poglobljene individualne intervjuje smo se odločili zato, ker je tematika raziskave (zasvojenost, negativni občutki, problemi v družini itd.) precej občutljiva. Sklepali smo, da se bodo mladi lažje odprli na samem, torej v dialogu in ne v skupinskem pogovoru (fokusnih skupinah). V nalogi smo uporabili šest intervjujev, čeprav jih je bilo opravljenih več. Vsi se namreč niso izkazali za uporabne. Osebe, ki smo jih izbrali za individualne pogovore so bile med udeleženci programa izbrane naključno, in sicer v različnih PUM-ih po Sloveniji. V intervjujih so sodelovali Blaž¹ (18), Dejan (19), Marko (19), Natalija (21), Sebastjan (21) in Tina (16).

¹ Vsa imena intervjuvancev so izmišljena. Številka v oklepaju predstavlja starost intervjuvanca.

2 DRUŽBENE SPREMEMBE ODRAŠČANJA V POZNI MODERNI

Sociologi že od sedemdesetih let naprej ugotavljajo, da klasična mladost – kot linearno prehodno obdobje med otroštvom in odraslostjo – izginja (Ule 2000; du Bois - Reymond in Lopez 2003: 20). Klasično mladost industrijskega kapitalizma so zaznamovali pojmi kot so linearnost prehodov, »normalne« biografije (torej jasno definirane spolne in razredne vloge), kolektivne povezave itd. (du Bois - Reymond in Lopez 2003: 20). Današnjo mladost označujejo pojmi, kot so nepredvidljivost, ranljivost, tveganja, fragmentacija, individualizacija življenjskega poteka, biografizacija, podaljšani prehodi, jo-jo prehodi itd. (du Bois - Reymond, 2003: 20).

V nadaljevanju si bomo podrobneje pogledali spremembe v odraščanju poznomoderne mladine, ki se še posebej dotikajo problemov, s katerimi se soočajo *mladi, ki so predčasno opustili šolanje* (t. i. osipniki).

2.1 Pritiski na mlade po čim višji izobrazbi in podaljševanje mladosti

Prva značilnost sprememb otroštva in mladosti v devetdesetih je, kot ugotavlja Uletova, rastoč pritisk na mlade, da si pridobijo čim več in čim višjo izobrazbo, visoko kulturno raven in nanju vezana »priznanja«, »spričevala«, »nazive«, ki omogočajo družbeno promocijo, kariero, privilegije in podobno, in sicer tako v formalnem kot tudi neformalnem izobraževanju (krožki, tečaji, šport itd.) (Ule 2000: 19).

V izobraževalne projekte mladino (in tudi odrasle) med drugimi dejavniki silijo trenutne razmere na trgu delovne sile² (du Bois - Reymond in Lopez 2003: 20). (Dobra) izobrazba namreč v družbah tveganja predstavlja *vstopnico na trg dela* in s tem tudi *vstopnico v odraslost* (Ule in Kuhar 2002: 51). Nekvalificiranost oz. neizobraženost pa pogosto pomeni izključitev iz trga delovne sile (torej nezaposlenost) in posledično tudi socialno izključenost (Kieselbach 2003: 43). Nezaposlenost mladih je tudi eden glavnih razlogov socialne ranljivosti mladih – ne le zato, ker postavlja mladega človeka v neugoden socialno-ekonomski položaj, ker mu zmanjšuje status in ugled v družbi in ker ga marginalizira – ampak tudi zato, ker povzroča dolgotrajne psihične poškodbe in posledice na samopodobi mladega človeka (Ule 2000: 49).

² Študije trgov delovne sile (še posebej mladinskih trgov delovne sile) kažejo na trenutno zaposlitveno krizo (Trbanc 2005). Še posebej so v slabem položaju nizko kvalificirani mladi ali mladi, ki so opustili šolanje.

Kompleksnost in nujnost izobraževalnih projektov vodi v t. i. *biografizacijo*, ki jo Alheit povezuje s konceptom *vseživljenjskega izobraževanja* (Alheit v du Bois - Reymond in Lopez Blasco 2003: 24). Posameznik (in mladostnik), ki želi »preživeti« na trgu delovne sile, mora biti fleksibilen in pripravljen na stalne spremembe ter doživljenjsko izobraževanje.

Konkurenca za kariero, naslove in položaje (in s tem povezani izobraževalni projekti), trenutno kritične razmere na (mladinskih) trgih delovne sile ter drugi družbeni dejavniki skupaj vplivajo na to, da se mladost v poindustrijskih družbah podaljšuje vse tja do tridesetih³ let (Rener 1996: 139; Trbanc 2005: 161). Bob Coles govori o t. i. »podaljšanih« *prehodih*, ki pa zahtevajo veliko družinskih⁴ podpor, in sicer finančnih in emocionalnih (Coles 2004: 92). Vprašanje, ki se nam na tem mestu zastavlja v kontekstu naše naloge je, kaj se dogaja z mladimi, ki takšnih podpor (zaradi različnih dejavnikov) niso deležni?

Vzporedno s podaljševanjem otroštva, pa prav tako zaradi konkurenčnosti na izobraževalnem⁵ in pozneje zaposlitvenem trgu prihaja do pojava, ki ga je Elkind poimenoval *pospeševanje otroštva* (Elkind v Ule 2000: 20). Izobraževalni proces se v sodobnih družbah načrtno premika v vedno bolj zgodnja otroška leta. Otroci, ki so »prikrajšani« za pospešeno otroštvo, ker njihovi starši na primer nimajo denarja za drage tečaje, ali pa ker starši sami niso dovolj izobraženi, da bi lahko svojemu otroku nudili obšolsko učno pomoč, se s tem znajdejo v nekonkurenčnem položaju z vsemi tistimi, ki so takšnih »spodbud« deležni. Gre za nekak paradoks – otroci, »prikrajšani« za tovrstne spodbude, niso prikrajšani za otroštvo, hkrati pa obstaja večja verjetnost, da se bodo ob začetku šolanja znašli v slabšem izhodiščnem položaju.

Izobraževalni projekti so skupaj z drugimi družbenimi dejavniki v poznejša leta premaknili tudi (kar je problematično) vstop mladih odraslih v ekonomsko

³ Vse več mladih svojo podaljšano mladost živi pri starših – tudi (precej izrazito) v Sloveniji (Rener 1996: 139).

⁴ Investiranje staršev v izobraževanje svojih otrok je v pozno modernih družbah postalo eden pomembnejših družinskih projektov, uspešnost otrok v šoli pa glavni pokazatelj »uspešnosti« družin (Ule 2000).

⁵ Med dejavniki, ki najbolj vplivajo na pospeševanje otroštva sta najvplivnejša dva, in sicer krepitev trga neformalnega izobraževanja (ki s svojo ponudbo »pritiskajo« na starše) ter vpliv množičnih medijev (Ule 2000: 21).

neodvisnost⁶, v osrednje družbene pozicije, v kontinuirano in trajno zaposlitev ter v formiranje družine in starševstvo (Ule 2000: 20; du Bois - Reymond in Lopez 2003: 25; Trbanc 2005: 162).

2.2 Individualizacija osebnih poti

»Normalne biografije« z jasno določenimi spolnimi in razrednimi vlogami, ki so bile značilne za industrijske družbe, v poindustrijskih družbah zaradi modernizacijskih pritiskov izginjajo (du Bois - Reymond in Lopez 2003: 25). Na njihovo mesto vstopajo »izbirne biografije«, ki zahtevajo od posameznikov stalno odločanje, povečano samorefleksijo o pravilnosti svojih odločitev oz. samoevalvacijo v smislu »zakaj sem se odločil za X.... ali bi se morda moral raje odločiti za Y?« itd. (du Bois - Reymond in Lopez 2003: 25).

Otroci in mladostniki se morajo tako že zelo zgodaj »sami«⁷ odločati o svojem življenju oz. o poteku svoje »življenjske biografije«⁸, kar so različni avtorji poimenovali *proces zgodnje biografizacije* (Ule 2000: 128).

V povezavi z zgodnjo biografizacijo in s pritiski družbe po nenehni reinterpretaciji identitet se spreminjajo tudi otroci in mladostniki. Uletova ugotavlja, da se že pri otrocih kaže *povečana sposobnost samorefleksije*⁹ in sposobnost načrtovanja ter usmerjanja svoje prihodnosti (Ule 2000: 22). Današnji otroci in mladostniki (gledano na splošno) so posledično znatno bolj govorno in psihično usposobljeni kot prejšnje generacije (ibid.). Seveda nosi to svojo ceno. Sociolog Baumann ugotavlja, da je življenje, ki je polno nenehnega pregledovanja osebnih projektov, nenehnih sprememb v samointerpretacijah in biografskih konstrukcijah, izjemno zahtevno in izčrpavajoče (Baumann v Ule 2000:100).

⁶ Socialno-ekonomska neodvisnost je v sodobnih družbah povezana z bolj ali manj stabilno zaposlitvijo (Trbanc 2005: 161). Dokler se mladi ljudje tudi ekonomsko ne osamosvojijo, živijo še naprej neke vrste podaljšano otroštvo, v odvisnosti od (izvirne) družine in širše odvisnosti od družbe. Brezposelnost mladih v povezavi z ekonomsko odvisnostjo ima tudi negativne psihološke posledice, kot so npr. slaba samopodoba, občutek neobvladovanja življenja itd. (ibid.)

⁷ Biografije tveganja na prvi pogled sicer izgledajo izbirne, v resnici pa so pogostokrat vsiljene s strani družbe (Ule 2003).

⁸ Nemški sociolog Ulrich Beck »življenjsko biografijo« poimenuje »biografija tveganja«, govori pa tudi o »naredi si sam« biografiji« (Sande 2004: 13). Britanski sociolog Anthony Giddens pa v kontekstu biografizacije življenja govori o »življenjskem projektu« (ibid.).

⁹ Tako za Becka kot tudi za Giddensa je refleksivnost ključna sestavina izgradnje pozno modernih biografij. Biografije torej v pozno modernih družbah veljajo za *refleksivni projekt* (Sande 2004: 13).

Modernizacijski pritiski vplivajo tudi na to, da se v sodobnih družbah *tveganje in odgovornost individualizirata* (Rener 2000: 98). Odgovornost se tako v poindustrijskih družbah pojmuje v tem smislu, da je posameznik sam »odgovoren« oz. »kriv« za svoje (napačne) odločitve (tudi tiste, ki so strukturnega značaja). Tako lahko neki nezaposleni nekvalificirani delavec krivi samega sebe za to, da ne dobi službe (»premalo sem hodil v šolo«), v resnici pa vsaj del odgovornosti leži na strukturni značilnosti – da v poindustrijskih družbah primanjkuje služb za nekvalificirane delavce (Serrano Pascual 2003: 97). Tudi mlad človek, ki je »pustil« šolo, lahko zaradi individualiziranega občutka odgovornosti odgovornost in krivdo za svoj neuspeh išče izključno v sebi, ne pa tudi v (morebitni) diskriminatornosti šolskega sistema.

Beck v tem kontekstu govori o tem, da sodobni kapitalizem izkorišča (samo)odgovornost posameznikov, zaradi česar so ti danes v podjetjih (sama dodajam v šolah) pripravljene veliko bolj trdo in zagreto delati (Beck v Ule 2000: 35). Tisti seveda, ki »zmorejo« družbo tveganja – kar pomeni, da posedujejo določeno stopnjo socio-kulturno-ekonomskega kapitala, družinskih podpor ipd. Tisti, ki takšne družbe, zaradi različnih dejavnikov ne »zmorejo«, pogosto na tak ali drugačen način obupajo ali pa se uprejo (Beck in Beck – Gernsheim v Sande 2004: 13).

Kombinacija pritiskov k individualni odgovornosti na eni strani in izkušnja dejanske nemoči in ranljivosti na drugi strani vpliva na to, da med mladimi naraščajo občutja negotovosti (Rener 2000: 98). Pojav je Uletova poimenovala *življenjska demoralizacija*¹⁰ (mladih) in pomeni sklop stališč in drž, ki jih označuje občutek nizkega samospoštovanja, nemoči, nedoločenih strahov v prihodnosti in na splošno potlačenega temeljnega razpoloženja (Ule 2000: 50).

Življenjska demoralizacija (ki je povezana z individualizacijo odgovornosti in dosežkov) je povezana še z enim pojavom, značilnim za poznomoderne družbe – *individualizacijo prehodov* (iz šolanja v zaposlenost; iz statusa »otrok« v status državljana itd.) (du Bois - Raymond in Lopez Blasco 2003: 19). Individualizacija prehodov pa ustvarja dva tipa poznomodernih prehodov: že omenjene »podaljšane«

¹⁰ V ZDA ugotavljajo, da je demoralizirana tretjina prebivalstva (Ule 2000: 50). Približno polovica demoraliziranih kaže klinično prepoznavne bolezenske simptome. Tudi raziskave nemške mladine kažejo, da med mladimi narašča število oseb, ki jih mučijo glavoboli, so nervozni in nemirni, se ne morejo skoncentrirati, ki imajo bolečine v križu, vrtoglavico, pomanjkanje apetita, trpijo za nespečnostjo ipd. (Hurellmann v Ule 2000: 59). Med mladimi naraščajo tudi duševne motnje; po nemških raziskavah jih ima kar 10 do 15 % mladih (ibid.).

prehode (*extended transitions*) in »propadle« prehode (*failed transitions*) (Coles 2004: 92).

Podaljšani prehodi zahtevajo, kot smo že omenili, veliko družinskih podpor, tako finančnih kot emocionalnih. To po mnenju Colesa v sodobnih družbah predstavlja problem, saj je v zadnjih petindvajsetih letih izjemno naraslo število ločitev in enostarševskih družin¹¹ (Coles 2004), ki pa, kot bomo videli v nadaljevanju naloge, živijo, v primerjavi z drugimi oblikami družin v najtežjih življenjskih razmerah (Rener 2000).

Propadli prehodi po mnenju Colesa prizadenejo predvsem tiste *mlade, ki ne dokončajo šolanja* in ki hkrati *nimajo zagotovljene varne službe; mlade, ki zgodaj odidejo od doma* (ali iz rejniške družine) in zato pogosto končajo na ulici kot brezdomci; *mlade, ki zapustijo družino in nimajo nobenih drugih podpor* (Coles 2004: 91). Propadle prehode Coles povezuje s faktorji, kot so *neuspeh v šoli, problemi doma, z zlorabo drog, s samopoškodbami in kriminaliteto* (Coles 2004: 92). Propadle prehode torej najbolj doživljajo prav socialno ranljive skupine (ibid.).

Na splošno sociologi ugotavljajo, da so družinske podpore zaradi zmanjšane vloge socialne države v sodobnih poindustrijskih družbah postale odločilen dejavnik socialne (ne)ranljivosti mladih (Rener 2000). Več o družinskih dejavnikih socialne ranljivosti mladih, ki so predčasno opustili šolanje, v nadaljevanju naloge.

2.3 Socialna omrežja mladih

Modernizacija poindustrijskih družb vpliva tudi na spremembe v socializacijskih procesih in spremembe v povezovanju mladih ljudi v socialna omrežja. Individualizacija, ki na eni strani sicer povečuje množico in tudi kvaliteto izbir, hkrati namreč ustvarja problematičen *proces razkroja in zmanjševanja obsega in moči tradicionalnih ligatur*¹² (družina, sloj, razred, pripadnost določeni religiji, spol, vrstni red rojstva ipd.) (Ule 2000: 32). V prejšnjih obdobjih modernizacije so bile le te še močne, kar pomeni, da so močno *omejevale* posameznikovo delovanje in izbire

¹¹ Manj kot polovica britanskih šestnajstletnikov živi s poročenima biološkima staršema (Coles 2004: 92).

¹² Dahrendorf, ki je sicer avtor koncepta, razloži ligature kot med- in nadosebne povezave in zavezanosti posameznikov tem povezavam (Dahrendorf v Ule 2000: 32).

(ibid.). Posameznik je imel takrat sicer na voljo manj izbir, hkrati pa je bilo tudi zaradi tega njegovo življenje manj tvegano, bolj določeno in je dajalo občutek večje varnosti. Tradicionalne ligature so delovale kot nekakšni socialni odbijači, ki so posameznikom pomagali premostiti osebne¹³ krize, in sicer tako, da so bile te skupno občutene in se jih je zato (lažje) dalo prenesti (Ule 2000: 32).

V poindustrijskih družbah si vsak posameznik »sam« izbira, v katero ligaturo bo vstopil. Uletova ugotavlja, da v sodobnih družbah vsak posameznik postaja *graditelj svojih socialnih mrež* (Ule 2000: 32). Beck ugotavlja, da je človek tako kot na drugih področjih¹⁴ tudi pri gradnji socialnih omrežij postal *homo options* (Beck in Beck – Gernsheim v Sande 2004: 12). Ravno zaradi izbirnosti novih ligatur pa se družbeni konflikti in nasprotja v poindustrijskih družbah lomijo neposredno na posamezniku (Ule 2000: 34). Poindustrijske »izbirne« ligature zaradi svoje izbirnosti, in kot bomo videli pozneje, tudi zaradi svoje »neavtonomnosti«¹⁵ (Ule 2000: 87) posamezniku ne dajejo več toliko varnosti, kot so jo dajale tradicionalne ligature .

Ljudje so v prejšnjih obdobjih modernizacije ravno zaradi obstoja tradicionalnih ligatur imeli na voljo nekakšne koordinate, ki so pomagale usmerjati izbire (Ule 2000: 32). O tem govorita tudi Rutter in Smith, ki povezujeta pomanjkanje spoznavnih orientacij in fragmentacijo referenčnih območij s tem, da pri mladih narašča vrste psihosocialnih problemov (Rutter in Smith v Renner 2000: 93).

Poznomodernemu (še posebej mlademu) človeku zaradi razkroja tradicionalnih ligatur (kar je povezano s tem, da se zavezanosti posameznikov tem povezavam zmanjšujejo) pogosto »zmanjka« koordinat oz. usmeritev, kam iti (Ule 2000: 32). O tem, da potem, ko je pustila šolo in ko je ostala doma, ni vedela, v katero smer naj gre, govori Natalija, ena od naših intervjuvank, vključenih v program PUM:

»Kakšne cilje si pa imela pred tremi leti (op. v času, ko je pustila šolo in ko še ni bila vključena v PUM)?«

»Nisem jih imela. Nisem vedela, kam bi se dala.« (Natalija, 21)

¹³ Brezposelnost v prejšnjih obdobjih modernizacije ni bila toliko individualizirana, saj je med posameznikom in njegovo brezposelnostjo stala solidarnostna ligatura delavskega razreda (Ule 2000: 32).

¹⁴ Sande ugotavlja, da sodobni človek izbira med življenjem, smrtjo, telesnostjo, identiteto, religijo, zakonom, starševstvom, drogami in mobilnimi telefoni (Sande 2004: 12).

¹⁵ Pogosto jih ustvarjajo pritiski potrošniške množične kulture (Ule 2000: 87).

Glede sprememb v socialnih omrežjih pa ni problematična le »izbirnost« novih ligatur. Problematično je tudi to, da se v sodobnih poindustrijskih družbah zaradi različnih dejavnikov (izobraževalnih projektov, pasivizacije prostega časa ipd.) *vloga avtonomnih vrstniških skupin oz. subkultur*¹⁶ zmanjšuje (Ule 2000: 87). Mladi so v pozni moderni prenehali proizvajati svoje »alternativne svetove« (Ule 2000: 87). Namesto svojih subkultur zdaj pasivno prevzemajo subkulturne identitete, ki jih proizvaja trg množične potrošnje. Poznomoderna mladina postaja, tudi zaradi odsotnosti avtonomnih subkultur, vedno bolj prepuščena sama sebi, »osebnim projektom« in množični potrošniški kulturi (televiziji, nakupovanju, računalniškim igracam ipd.) (Ule 2000). S tem je prikrajšana za pomemben del socialnega imunskega sistema (Ule 2000: 40). Uletova v tem kontekstu ugotavlja, da nobena psihološka, terapevtska ali »socialna« pomoč mladim ne more nadomestiti tega primanjkljaja (Ule 2000: 89).

Študije poznomoderne mladine kažejo še na eno družbeno spremembo, ki se dotika sprememb v socialnih omrežjih mladih ljudi – mladi govorijo o *težavah, ki jih imajo pri vzpostavljanju »pristnih, resničnih prijateljstev«, torej močnih odnosov* (Rener 1996: 113; Rener 2002: 99). Zdi se, da mladim ob obilici izobraževalnih in drugih projektov ter pasiviranem preživljanju prostega časa za poglobljene odnose zmanjkuje časa in moči (ibid.). Prisiljeni so vstopati v »odnosne minimalizme« in v »kalkulativni egoizem« (Rener 2002: 99). Uletova osamljenost poznomoderne mladine povezuje s tem, da po njenem mnenju, za današnjo mladino večina zvez (ki jih morda niti ni malo) nima nekega globljega pomena, da je večina le teh zgolj začasna in preračunljiva (Ule 2000: 53). Mladim v sodobnih družbah *primanjkuje pomembnih drugih, ki bi jim pomenili »zrcalo«*, v katerem bi lahko ugledali svoj zrcalni jaz (Ule 2000: 53) oz. s pomočjo katerih bi lahko reflektirali sebe in svoje življenje. Mladim manjka trajnih in stabilnih zrcal. O pomanjkanju pravih prijateljstev ter pomenu mentorjev, kot pomembnih drugih oz. zrcal, govori izjava Natalije:

»Mislim, da še vedno nisem našla prave prijateljice. Zato, ko jaz pridem v PUM, in se z Majo (op. mentorico) ali pa Petro (op. mentorico) usedem, jima povem vse. Saj se pogovarjam s prijateljico o tem, ampak... ne vem no... ne dobim takšne pozornosti. Saj prijateljica točno ve, kakšno je moje

¹⁶ Mladinske subkulture (npr. punk, hipi gibanja) so v preteklosti mladim dajale specifične generacijske in subkulturne identitete in samozavesti (Ule 2000: 26). Delovale so kot nekakšen socialni imunski sistem oz. socialni odbijač, ki je blažil njihove stiske ali pa jim je predstavljal modele za reševanje problemov (Ule 2003: 130). To, da so bile *njihove*, je mladim dajalo vsaj vtis *kolektivne moči* (ibid.).

stanje... ampak... ne, da ne razume... ampak se mi zdi, da jo s tem niti ne bi rada obremenjevala, ker je to itak nekaj iz preteklosti. Tukaj (op. v PUM-u) sem pa navajena, da mentorjem vse povem. Mislim Maji in Petri. Ko sem prišla, sem čisto vse povedala. Vsak svoj korak. V bistvu me je to gor postavilo.» (Natalija, 21)

Kot ugotavlja Renerjeva, so odgovori mladih iz raziskave o pomanjkanju globljih prijateljstev¹⁷ presenetljivi, prvič zato, ker *naj bi mladost predstavljala obdobje sklepanja intenzivnih socialnih vezi*, in drugič zato, ker naj bi sodobne rizične družbe mlade ljudi intenzivno napeljevale k vzpostavljanju čim intimnejših vrstniških podpornih mrež (Rener 2002: 100). Očitno je, da je mladina pomemben delež čustvenih in tudi instrumentalnih investicij, ki jih je še pred nekaj desetletji usmerjala v »najboljša prijateljstva«, zdaj premaknila v območja ožjih družinskih mrež,¹⁸ predvsem mater (Rener 2002: 100). Vprašanje, ki se nam zastavlja na tem mestu in na katerega bomo poskušali odgovoriti v nadaljevanju naloge je, kaj se dogaja s tistimi mladimi, ki nimajo ne »najboljšega« prijatelja, ne domačih podpor.

2.4 Preživljanje prostega časa mladih

Zaradi stresov, ki jih mladi vsak dan doživljajo v povezavi z različnimi izobraževalnimi in drugimi projekti, postaja prosti čas vse bolj pomemben. (Mladi) ljudje ga namreč potrebujejo za *reintegracijo in za kompenzacijo identitetnih izgub iz neprostočasnih aktivnosti*, kot so šola in druga neformalna izobraževanja (Ule 2003: 13). Nujno je potreben tudi za razreševanje konfliktov v socialni sferi in za vzdrževanje socialnih omrežij (Ule 2000: 62).

Za kvalitetno sprostitvev je potrebno aktivno in kreativno preživeti prosti čas, kar je za marsikaterega mladostnika danes postalo problematično, saj se prenekateri med njimi

¹⁷ Podatki iz raziskave o slovenski mladini so (presenetljivo) pokazali, da je kar 30,8 odstotka mladostnikov pritrnilo trditvi v raziskavi, da »sicer imajo prijatelje/ice, vendar ne najboljšega prijatelja« (Rener 2002: 100).

¹⁸ Raziskave slovenske mladine kažejo, da se pri mladih ljudeh *povečuje pomen in vloga staršev, še posebej to velja za vlogo mater* (Rener 2000; Švab 2001). Matere so tiste, h katerim se mladi najpogosteje zatekajo tako po instrumentalno kot tudi po čustveno oporo. Matere danes nastopajo kot izjemno pomembne »terapevtke« in blažilke stisk in konfliktov »zunanjega sveta« (Rener 2000: 108).

lahko ujame v »past« pasivnega,¹⁹ potrošniško orientiranega načina preživljanja prostega časa (Ule 2000: 67). Takšne pasivnosti so, kot ugotavlja Uletova, trenutna in začasna oblike »zabave« in »zabijanja časa« (ibid.). Prosti čas preživet na tak način, sicer omogoča hitro in kratkočasno zmanjšanje kaosa v zavesti, vendar pa za seboj pušča občutek brezbržnega nezadovoljstva (Ule 2000: 67). O pretiranem preživljanju prostega časa pred televizorjem in računalnikom ter o spremljajočih občutkih govorita tudi naša intervjuvanca Dejan in Blaž:

»Zakaj pa misliš, da bi te oni (op. učitelji) hoteli ven (op. iz šole) vrgli«?

»Zato, ker se mi itak ni dalo v šolo hoditi. Ker sem stalno šprical. Stalno playstation. Gremo domov igrat playstation«. (smeh)

»Koliko ur playstationa«?

»Koliko ur!? Cel dan, vse do treninga«. (Dejan, 19)

Na splošno se je pri nekaterih pumovcih, ki so sodelovali v naših intervjujih, pokazalo, da vsak dan več ur neselektivno preživljajo pred televizorjem:

»Koliko časa pa gledaš televizijo?«

»Ja tako no... (tišina)... dosti ... kakor je. Zdaj, zadnje čase jo precej več. Poleti jo dosti manj. Grem ven. /.../ Edino kar vsak dan gotovo pogledam je TV spored. Potem pa gledam kakšne dokumentarne filme. (Blaž, 18)

»Kaj pa glede televizije. Koliko si jo gledal pred PUM-om?«

»Ful sem jo gledal. Saj jo še zdaj veliko gledam. Pred ekranom sem na dan zagotovo štiri ure. S tem, ko igrice igram ali pa ko sem na računalniku. Veliko sem.«

»Kaj pa starši pravijo na to?«

»Kaj bodo... ni več tako, kot včasih, ko sem ves dan bulil.«

»A to se je spremenilo – količina časa pred televizijo?«

»Ja, to se takrat, ko sem prišel na PUM, zelo spremenilo.« (Dejan, 19)

Problem leži prav v tej neselektivnosti, nekritičnosti ter neustvarjalni izrabi televizije, o čemer govorijo tudi študije o vplivu televizije na (mlade) ljudi (Erjavec in Volčič 1999: 6). Televizija sama po sebi po mnenju medijskih strokovnjakov ni neki demon, ki bi povzročal raznovrstne probleme, to pa lahko postane, kadar k njej pristopamo na pasiven način (ibid.). Zanimivo je, da se v ljubljanskem PUM-u udeleženci učijo

¹⁹ Gre za dejavnosti, ki posamezniku nudijo najmanj zadovoljstva, ki hkrati najmanj prispevajo k njegovi samopodobi in ki imajo majhen socialni pomen (televizija, nakupovanje, računalniške igre, branje lahkega »trač čtiva«, opijanje, drogiranje, promiskuitetna seksualnost itd.) (Ule 2000: 67).

selektivnega, ustvarjalnega gledanja filmov. Ob petkih pogosto gledajo kvalitetne filme, z najrazličnejšimi aktualnimi tematikami, čemur sledi skupinska diskusija udeležencev in mentorjev.

Aktivna in kreativna izraba prostega časa (ukvarjanje s športom, hobiji itd.) je naporna in zahteva določeno disciplino, vadbo, znanje in sposobnosti (Ule 2000: 67). Zato se bo v past pasivnega preživljanja časa lažje ujel posameznik, ki je *utrujen* (od raznih šolskih, delovnih in podobnih projektov), ki je *anksiozen* (nima na primer emocionalnih podpor v družini), ki mu *manjka samodiscipline* za preseganje začetnega odpora do potrebnih naporov in vadbe (ibid.). Pasivno preživljanje časa bo za takega človeka manj »naporno«, vendar mu bo nudilo le malo zadovoljstva, samospoštovanja in užitka (ibid.). Pretirano gledanje televizije v tem kontekstu torej ni vzrok pasivizacije, temveč bolj beg pred deprimirajočo dejanskostjo.

Seveda se moramo, v kontekstu problematizacije preživljanja prostega časa, vprašati tudi o tem, koliko časa in energije ob vseh projektih in obveznostih, ki jih zahteva pozno moderni čas, sploh ostane mladim – seveda tistim, ki aktivno pristopajo k izzivom življenja v pozni moderni? In na drugi strani, kaj naj z obilico časa, ki jim »ostaja«, storijo mladi, ki so predčasno opustili šolanje?

Mladi, ki zaradi predčasne opustitve formalnega šolanja pristanejo na ulici ali doma, so zaradi obilice »prostega časa« in pomanjkanja spoznavnih orientacij, za »zabijanje časa«, kot temu pravi Uletova, še posebej ranljivi. O tem (posredno) govori tudi Marko:

»Kaj si delal v tem letu, ko si bil doma? Kaj se ti je dogajalo?«

»Bluzil sem ga... tako... nič pametnega.«

»Zanima me, kdaj si na primer vstal?«

»Okrog dvanajstih, enajstih.«

»Kaj pa popoldne? Kaj si počel?«

»Nič. Bluzil ... lutal okoli po Ljubljani. Na pijače sem hodil.«

»Koliko si v tem času gledal TV?«

»Gledal sem jo gledal ... preveč!« (Marko, 19)

2.5 Dve kontrastni skupini mladih

Sociologi (idealno-tipsko) govorijo o tem, da modernizacijska dogajanja sodobnosti promovirajo dve (kontrastni) skupini mladih ljudi in sicer t. i. »zmagovalce« ter t. i. »poražence« (Renner 2000: 93; Trbanc 2005: 166).

Zmagovalci imajo *družbene in osebne vire*, s katerimi izkoriščajo priložnosti, ki jim jih ponuja modernizacija (Renner 2000: 93). Ti mladi so uresničevalci izbirnih biografij. Premorejo namreč *visoko stopnjo kognitivne in emocionalne stabilnosti* – kar postaja v sodobnih družbah odločilni faktor socialne odpornosti na strese sodobnih družb (Ule 2000: 56). Uresničevalci izbirnih biografij premorejo občutek *življenjske skladnosti*, ki je vir pozitivnega občutka o lastni usposobljenosti za to, da človek lahko sam vodi in oblikuje svoje življenjske pogoje (Antonowski v Ule 2000: 56).

Mladi ljudje, ki se ne zmorejo prilagajati modernizacijskim zahtevam, ker so osebno in družbeno nanje manj ali sploh nepripravljeni, pa tvegajo vstop v kategorijo poražencev (Renner 2000: 93). Uletova to skupino mladih poimenuje »spregledana pomembna manjšina« (Ule 2002: 67). Njih še posebej zaznamuje izginjanje podpornih omrežij in gotovosti, ki so povezane z njimi (Sande 2004: 16). Zaradi težav, ki jih imajo ti mladi v soočanju z rizičnostjo odraščanja v kompleksnih in vedno bolj spremenljivih ekonomskih in kulturnih okoljih, so le ti pogostokrat potisnjeni na obrobje družb tveganja (ibid.). V delu mladih, ki je na tak način potisnjen na rob, po mnenju nekaterih raziskovalcev *naraščajo »socialne patologije«, kot so delinkventnost, uporaba drog, sovražnost do tujcev in samomorilnost* (Ule in Kuhar 2002: 67).

»Naredi si sam« izbirne biografije torej zaradi omejenih sredstev ali kapacitet, niso dosegljive vsem posameznikom. Zato v ljudeh, ki do njih nimajo dostopa, ustvarjajo bodisi obup, bodisi bes (Beck in Beck - Gernsheim v Sande 2004: 13). Kot take so biografije tveganj *gojišče nasilja, neonacionalizma in revolucije*²⁰ (ibid.).

²⁰ Ilustrativen primer se je pred kratkim dogajal v Franciji, kjer se uprla »pomembna« manjšina priseljenih, marginaliziranih, neasimiliranih, »trajno nezaposljivih« mladostnikov.

3 VISOKO SOCIALNO RANLJIVA IN SOCIALNO IZKLJUČENA MLADINA

Raziskovalke socialne ranljivosti mladih v obsežnih študijah slovenske mladine ugotavljajo, da je *socialno in psihično ranljiva celotna populacija mladih* (Ule 2000; Renner 2000). Ranljivost celotne kohorte je povezana s tem, da poznomoderne družbe sistematično proizvajajo tveganja (Renner 2000: 96), za katera so mladi še posebej ranljivi.

Kljub obči ranljivosti celotne kohorte pa so *socialna tveganja še vseeno neenakomerno porazdeljena*²¹ (Renner 2000: 96). Obstaja del kohorte, ki je za socialna tveganja in socialno izključenost še bolj ranljiv. Jill Jones ta najbolj ranljivi del v celoti ranljive kohorte mladih pojmuje kot »*vrh ledene gore*« (Jones v Renner 2000: 116).

3.1 Visoko socialno ranljiva mladina (»vrh ledene gore«)

Kdo so ti mladi in od kod prihajajo? Kot ugotavljajo sociologi, so socialna tveganja bolj koncentrirana pri mladih *iz neugodnih družinskih ozadij* (revščina, enostarševske družine, alkoholizem itd.) in pri mladih *iz manjšinskih skupin* (Romi, priseljenci itd.) (Sande 2004). Zinnecker, ki v kontekstu socialne ranljivosti mladih govori o t. i. *depriviligiranih otroštvih (disadvantaged childhoods)*, ugotavlja, da takšna otroštva najdemo predvsem v *urbanih etničnih subkulturah* ter v *družinah, ki živijo izven urbaniziranih regij*, kar onemogoča opremljenost staršev za socializacijo otrok v socialno in kulturno ugodni klimi (Zinnecker 1995: 86).

O težavah odraščanja v priseljeniški družini, ki so jo izrazito zaznamovale diskriminatorne posledice razpada bivše države, govori naslednja Dejanova izjava:

»Kaj pa starši? So ti kaj težili, da bi se moral kaj prej začeti učiti?«

»**Ne. Veš, kako je pri nas... oba starša sta delala cele dneve. Zato se je to pri sestri in meni bolj poznalo kot pri bratu** (op. brat je uspešen študent).

²¹ Beck v tem kontekstu ugotavlja, da se bogastvo »vselej zgošča na vrhu«, tveganja pa »na dnu družbene hierarhije« in da »revščina priteguje nesrečno obilje tveganj ali nasprotno, bogastvo v dohodku, moči in izobrazbi lahko zagotavlja varnost in brani pred tveganji« (Beck v Renner 2000: 96).

Bolj sva bila sama sebi prepuščena. Zdaj pa, ali se boš učil, ali pa se ne boš. Ali boš izkoristil, ali pa ne.»

»Kaj sta dve službi delala?«

»Ne, taki službi imata. Fotr dela v avtopralnici. No, zdaj je že dva meseca v penziji. Ker boljše službe itak ni mogel dobiti, ker je bil prej oficir (op. v JLA) in so jih čisto do konca zaribali... in je delal dobesedno zjutraj od osmih, pa do petih popoldne. Mama pa, da ne govorim! Tudi po 12 ur dela. Dela v menzi in imajo kosila... Ja, brat je pa tako... takrat je bilo malo drugače, ne. Takrat sta starša še imela tiste stare službe. Zato sta se mu lahko malo bolj posvečala. Zato on ima eno tako maniro. /.../ Zmeraj so se ukvarjali z njim, ga priganjali... zato je imel boljše učne navade, in zato je tudi tako gor prilezel, model. Jaz in mlajša sestra sva bila do male šole, oziroma prvega razreda, še nekako pod nadzorom, potem pa ravno takrat, ko človek rabi starše, sta onadva morala delati. Zato sva si svoje delovne navade ufurala. In to se takoj potem pozna. Saj ju nič ne krivim. Morala sta preživeti družino.« (Dejan, 19)

V kontekstu definiranja »vrha ledene gore« in problema mladih, ki predčasno opustijo šolanje, je zanimiva tudi definicija britanskega raziskovalca Boba Colesa, ki označuje kot *visoko socialno ranljive mlade predvsem tiste skupine mladih ljudi, za katere se prehodi²² v odraslost izkazujejo kot posebej težavni* (Coles v Rener 2000: 94), kar kot bomo videli v nadaljevanju velja, tudi za mlade, ki so predčasno opustili šolanje.

Schuyt razdeli *kazalce socialne ranljivosti* v štiri skupine (Schuyt v Ule 2000: 44):

1. **Neopravičeno izostajanje iz šole, milejše oblike mladinskega kriminala, zgodnje in redno uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogami, občasno eksperimentiranje s spolnostjo, slaba disciplina pri delu, splošen odpor do zunanjega sveta, staršev, starejših in predstavnikov avtoritet. Za te reakcije je tipično agresivno reševanje tako umišljenih kot dejanskih problemov.** O eksperimentiranju z drogo pred vključitvijo v program PUM govori Dejan:

»Preden si prišel v PUM, si pa kadil travo?«

»Ja, itak. Kot opica.«

»Kdaj si pa začel? Koliko si bil star?«

Ene sedmi, osmi razred. Zakajal sem se približno štiri leta in pol.«

»Kako intenzivno si jo takrat kadil?«

»Redno.«

²² Po mnenju Uletove bodo ravno *tvegani prehodi* tisti, katerim bo nova socialna politika morala posvetiti več pozornosti in sredstev (Ule 2000: 33).

»Kako je bilo pri tebi glede trave?«

»To mora vsak človek pri sebi razčistiti. Pri meni je bilo tako... začelo se je vsak petek... potem je šlo na soboto. Takrat v nedeljo še nisem kadil trave, ker je bila v ponedeljek šola. No, potem se je pa še na nedeljo razširilo. Potem pa tudi med šolo... vsak dan... tudi med odmori.« (Dejan, 19)

2. Umik iz vrstniških skupin in iz šolskih aktivnosti, izogibanje iniciativam in aktivnostim, slabšanje šolskega uspeha, splošna neaktivnost. Včasih je to vedenje posledica strogih norm staršev, ki sovpadajo z zahtevami šole. Ti otroci hitro postanejo tarče draženja in zasmehovanja, kar še okrepi težnje po umiku. Tipična lastnost tega znaka je povsem *pasiven odziv* na probleme, neke vrste paraliza. O umiku iz vrstniških skupin in šolskih aktivnosti govori Natalija:

»Jaz sem v drugem letniku, tam nekje v januarju... pač dogajale so se mi ene stvari v šoli. In enostavno ne vem... ne vem zašilo me je... nisem več zmogla. Ne samo v šoli, na splošno. Energija mi je čisto... primanjkovalo mi je energije. Enostavno sem depresivna postala. Enostavno sem se zaprla. In ven iz šole. Za štiri leta sem se notri domov zaprla. /.../ Enostavno nisem več nobenega hotela videti. Saj to se zdaj ful smešno sliši, samo jaz sem se enostavno zaprla. Nobenih prijateljic.« (Natalija, 21)

3. Iskanje močnih skupinskih povezav zunaj družine, iskanje alternativnih avtoritet, vključevanje v religiozne skupine oz. verske sekte ali v mladostniške tolpe, ki zahtevajo izjemno pokorščino močnim voditeljem. Upoštevanje skupinskih norm daje posameznikom občutek varnosti in priznanje s strani skupine. Potrebo po močni povezanosti z drugimi lahko zadovolji tudi aktivno članstvo v športnih klubih. Ta vrsta aktivnega sodelovanja v skupinah, z razliko od prve skupine znakov, ne zahteva posameznikove osebne iniciative. Oblikovanje identitete v pretežni meri temelji na *identiteti, ki jo daje skupina*.
4. Strahovi in regresivne oblike vedenja, močna težnja po ostajanju doma, psihosomatske težave in drugi znaki slabega zdravja. V tej skupini se nahajajo najbolj ekstremne manifestacije problemov, ki jih imajo mladi sami s seboj, starši in učitelji. Največkrat je potrebna strokovna obravnava. O osebni krizi, ki jo je doživljala, in sicer tik pred izstopom iz šole in še tri leta po njem (do vključitve v PUM), govori Natalija:

Ležala sem! Samo ležala sem! Pa še takrat, ko sem ležala, me je dušilo. Ne vem, kaj se je dogajalo z mano. Pritisk totaln. Tudi, ko sem bila v

domačem okolju, ko sem doma ležala, sem čutila pritisk. Nisem mogla vstati, dušilo me je. Kaj šele, da bi šla ven. /.../ Potem k zdravniku. Zelo malo manjkalo, da me niso zaprli v bolnišnico. Čeprav, sploh če danes gledam, sem ful hvaležna, da me niso, ker bi morala celo življenje tja hoditi. So mi dali tablete, ja. Šla sem tudi k psihiatru. Samo razlika je bila /.../ samo saj veš, pri zdravniku, ko rečeš kaj takega, pa ti samo napotnico za psihiatrijo napiše. Družinska prijateljica je poznala tisto psihiatrinjo, tako da ni potem napisala. Mi je pa rekla, da je porazno. Potem sem hodila k njej dva meseca redno. Na koncu so pa ugotovili, da nimajo pojma, zakaj se je to zgodilo. So dali vse čez... od otroštva... in nimam pojma, zakaj...» (Natalija, 21).

3.2 Socialna (družbena)²³ izključenost mladih

Družbeno izključevanje temelji na novih izkušnjah in oblikah revščine, ki jih bolj kot objektivno stanje stvari (npr. nizki dohodki, revščina, nezaposlenost, odvisnost od socialnih podpor) določajo *primanjkljaj alternativ, volje in motivacije ter revna predstava o možnosti drugačnega življenja* (Ule 2000: 39). Gre torej bolj za občutek pomanjkanja družbenega prepoznanja in občutek nemoči, da bi lahko spremenili lastno situacijo (Rener 2000: 116).

Takšni občutki pa so, kot ugotavlja Renerjeva, značilni za ljudi, ki *nimajo lastnih virov dohodkov*, so *nezaposleni*, imajo *izkušnjo dezorganizacije družine* in *nimajo kakovostnih socialnih mrež* (Rener 2000: 116). Po teh kriterijih lahko mlade, ki so neizobraženi, nezaposleni in socialno slabo omreženi, uvrstimo v visoko socialno ranljiv in hkrati tudi socialno izključen oz. marginalizirani del mladinske kohorte.

O pomenu, ki ga imata izobrazba in zaposlitev za socialno vključenost mladega človeka, govorijo tudi različni avtorji (Bendit in Stokes 2003: 261; Kronauer v Kieselbach 2003: 45). Le ti ugotavljajo, da trenutne družbene in ekonomske spremembe (spremembe na trgu delovne sile), o čemer smo že govorili v prvem poglavju, najbolj prizadevajo prav *nekvalificirane (mlade) ljudi, ki jim primanjkuje osebnih, socialnih, kulturnih in finančnih virov*. Zaradi svoje nekvalificiranosti in

²³ Gre za prevod angleškega izraza »*social exclusion*«. Trbančeva ugotavlja, da je »družbena izključenost« ustreznejši prevod kot »socialna izključenost«, ki v slovenščini bolj asociira na izključenost iz socialnih omrežij in ne toliko na izključenost iz ključnih družbenih virov, institucij in mehanizmov (Trbanc 1996).

pomanjkljivega sociokulturnega kapitala so ti mladi visoko socialno ranljivi ter socialno (in ekonomsko) izključeni (Bendit in Stokes 2003: 261).

Kieselbach navaja dejavnike ranljivosti, ki *povečujejo socialno izključenost mladih* (nizke kvalifikacije, pasivnost na trgu delovne sile, finančna odvisnost, nizka ali pomanjkljiva socialna podpora ter nezadostna ali neobstoječa institucionalna podpora) ter dejavnike, ki mlade *ščitijo pred socialno izključenostjo* (visoke kvalifikacije, aktivno delovanje na trgu delovne sile, varna finančna situacija, socialna in institucionalna podpora, visoka samozavest in visoka stopnja socio-kulturnih aktivnosti) (Kieselbach 2003: 61).

Osipnike različni avtorji uvrščajo v visoko socialno ranljiv del kohorte mladih (Ule 2003; Trbanc 1996). Izključeni so namreč iz za mladostnike ključne institucije – šole, poleg tega pa zaradi razmer na trgu delovne sile (nezaposljivost nekvalificiranih delavcev) ne morejo dobiti službe in so zato, če jih družba prepusti samim sebi, v nevarnosti, da vstopijo v skupino trajno nezaposljivih, marginaliziranih in demoraliziranih (odvisnosti, patologije itd.).

4 MLADI, KO SO PREDČASNO OPUSTILI ŠOLANJE

Osipniki²⁴ so tisti, ki:

- ne nadaljujejo izobraževanja po osnovni šoli in ki se ne vpišejo niti v poklicno usposabljanje;
- prenehajo obiskovati srednjo šolo med ali na koncu prvega leta, ko so se vpisali;
- ne zaključijo srednje šole oz. poklicnega usposabljanja (Bucchi 2000: 33).

Razlogi za šolski neuspeh so *kompleksni* (Wehlage idr. v Ule 2003: 47). Ponavadi pride do kritične napetosti med *osebnimi problemi* in *pogoji, ki so povezani z družino* ali socialnim okoljem učenca, ali s *šolskimi procesi* (Ule 2003: 47).

²⁴ V angleški literaturi se za osipnike uporabljata izraza »drop-outs« in »excluded young people from school«. Izraz osipnik se v slovenskem jeziku počasi opušča, ker je slabšalen. Uporablja se izraz »mladi, ki so (predčasno) opustili šolanje«. V naši nalogi izmenično uporabljamo oba izraza.

Izstop iz šole torej ni rezultat neke hipne, impulzivne odločitve, ampak gre za kumulativen proces (Finn in Rock v Ule 2003: 47). Tveganje za osip se po mnenju raziskovalcev pogosto začne razvijati že zgodaj v učenčevem življenju (Ule 2003: 47).

V zborniku »*Dropouts back on The Track*« so norveški avtorji identificirali skupine, ki so bolj podvržene tveganjem osipa (Beraglien et al. 2004: 19):

1. učenci z različnimi oblikami učnih težav in/ali pomanjkljivim splošnim znanjem, ki bi ga morali pridobiti v osnovnem izobraževanju,
2. učenci, ki doma dobijo malo podpore, ali učenci, ki prihajajo iz družin, kjer je veliko konfliktov,
3. učenci, katerih starši imajo zelo negativen odnos do šole in izobraževanja in ki so morda tudi sami osipniki,
4. učenci s psihološkimi problemi in učenci, ki imajo probleme z zlorabljanjem različnih zasvojljivih substanc,
5. učenci, ki prihajajo iz emigrantskih okolij in slabo govorijo jezik države, v kateri sedaj živijo,
6. učenci, ki so pripadniki kriminalnih tolpa in/ali pripadajo neo-nacističnim skupinam.

Jordon idr. govorijo o dveh kategorijah vpliva: potisk (*push*) in poteg (*pull*) (Ule 2003:48):

1. *Učinki potiska* so dejavniki, ki *znotraj šole negativno vplivajo* na povezavo s šolskim okoljem in povzročajo, da imajo učenci negativen odnos do šole (ponavljanje razreda, slabe ocene, izključenost, preveliko število neopravičenih ur, nerazumevanje z učitelji, občutek, da učenec ne mara šole, občutek, da učenec ne zmore opravljati šolskega dela, občutek, da se ne počuti sprejetega itd.).
2. *Učinki potega* vključujejo *zunanje dejavnike*, ki lahko ovirajo učenčev uspeh (družina, sosedske, religiozne in druge skupine, zdravje, nosečnost, skrb za družinskega člana, nujna zaposlitev itd.).

V strokovni literaturi (predvsem literaturi psihološke in psihiatrične stroke) je govora predvsem o teh, zgoraj naštetih, individualiziranih in z družino ter s socialnim okoljem povezanih razlogih za osip. Njihovo proučevanje je seveda pomembno in nujno, vendar pa se je hkrati pomembno zavedati, da je, kot ugotavlja Mencin Čeplakova, subjektivna plat šolske neuspešnosti pogosto družbeno proizvedena prek strukturnih družbenih razlik ter političnih in vrednostno obteženih strokovnih in teoretskih govorov (Mencin Čeplak, 2002b: 19). Takšen individualiziran pogled na problematiko osipa tako včasih preprečuje problematizacijo obstoječih strukturnih neenakosti in diskriminacij. V tem kontekstu so zanimive predvsem raziskave vpliva prikritega učnega načrta na šolsko (ne)uspešnost določenih skupin.

V nadaljevanju si bomo podrobneje pogledali faktorje osipa, ki so se kot odločilni pokazali v intervjujih, opravljenih z mladostniki.

4.1 Izkušnja neuspeha v svetu, kjer se odgovornost za neuspeh individualizira

Jordon med učinke potiska, ki znotraj šole povzročajo, da imajo učenci negativen odnos do šole, uvršča tudi dejavnike, kot so ponavljanje razreda, slabe ocene, izključenost, preveliko število neopravičenih ur, občutek, da učenec ne zmore opravljati šolskega dela itd. (Jordon v Ule 2003). O vplivu slabih ocen na to, da se je v šoli slabo počutila, govori Natalija:

»Imela sem tudi ful pritiska zaradi ocen v šoli. Enkrat mi je bilo v šoli tudi slabo in od takrat enostavno nisem več hotela iti v šolo. Nisem več šla nikamor. Nisem se sploh mogla več pobrat.«

»Kaj si pa mislila s tem, ko si rekla, da si bila pod pritiskom zaradi ocen?«

»Ja, v bistvu sem imela ful graj. Tisto leto sem bila že od začetka ful problematična. Ne vedenjsko. To sem bila ful vzorna. Glede ocen sem bila problematična.« (Natalija, 21)

Izobrazba je, kot smo ugotovili že v prvem poglavju, v družbah tveganja postala eden ključnih kapitalov, ki (lahko)²⁵ odpirajo možnosti. Družbena realnost je prepojena s tem spoznanjem, kar vpliva na to, da tako *starši kot tudi otroci šolskemu uspehu pripisujejo izjemno velik pomen* (Mencin Čeplak 2000: 124). Šolskega neuspeha se bojijo vsi učenci – po raziskavah slovenske mladine pa v večji meri tisti, ki so pri šolskem delu »manj uspešni«²⁶ (Mencin Čeplak 2000: 125).

Šolski neuspeh je lahko toliko bolj usoden, če *odgovornost za realizacijo pričakovanj, v skladu z že omenjeno individualizacijo odgovornosti, otroci prevzemajo na svoja ramena* (Mencin Čeplak 2000: 125). O tem namreč govorijo tudi rezultati raziskav, saj jih med tistimi mladimi, ki niso zadovoljni s svojim uspehom, kar 70,6 % odgovarja, da

²⁵ V oklepajih zato, ker v družbah tveganja izobrazba še ne pomeni tudi varnosti oz. avtomatične zaposlitve.

²⁶ Raziskava, narejena med slovenskimi osmošolci, je pokazala, da *so s strahom pred šolskim neuspehom bolj obremenjeni tisti z zadostnim in nezadostnim uspehom* (kar 52 %), medtem ko je med odličnjaki ta odstotek precej manjši, kljub temu, da je tudi tu še vedno visok (27,9 %) (Mencin Čeplak 2000: 125).

je temu nezadovoljstvu krivo dejstvo, da bi lahko dosegli več (Mencin Čeplak, 2000: 125). O občutku, da je sama »kriva« za svoje probleme s šolo, govori Natalija, prav tako tudi Blaž:

»To se danes ful velikokrat vprašam (op. o razlogih, da je pustila šolo). Mislim, da sem se preveč forsirala pri treningih. Ne, da bi me starši toliko forsirali. To je bilo čisto moje. Sama sem se ful forsirala.« (Natalija, 21)

»... v bistvu jaz vem, da sem bil kriv za večino sam.« (Blaž, 18)

Individualizacija samoodgovornosti za uresničevanje »naredi si sam« biografij v povezavi z razkrojem tradicionalnih ligatur, pomanjkanjem avtonomnih vrstniških subkultur, intenziviziranimi pritiski potrošniške kulture itd. pa, kot smo videli že v prvem poglavju, v ljudeh ustvarja bodisi obup, bodisi bes (Beck in Beck - Gernsheim v Sande 2004: 13).

Če ugotovitev Becka in Beck – Gernsheimove o vplivu (in posledicah), ki ga ima individualizirano pojmovanje odgovornosti za uresničevanje uspešnih »naredi si sam« biografij, prenesemo na področje uresničevanja izobraževalnih biografij tveganja, lahko sklepamo, da v delu mladih, katerim je otežen dostop do uspešnih izobraževalnih biografij, naraščata obup (npr. življenjska demoralizacija in posledično izstop iz formalnega šolanja) ali bes (npr. vedenjski problemi v razredu).

McLaren v kontekstu odporov depriviligiranih skupin na prikriti učni načrt govori o tem, da odpor teh skupin redko najde izhode preko institucionalnih kanalov (kot je npr. organiziran odpor zoper šolsko politiko v obliki pritožbenih odporov – ta je značilen bolj za pripadnike višjih razredov) (McLaren v Mencin Čeplak 2002a: 170). Odpor depriviligiranih skupin učencev je po McLarnovem mnenju bolj molčeč, neformalen in nezaveden (ibid.). Culligford in Morrison med take odpore depriviligiranih uvrščata tudi različne oblike absentizma, s katerim se učenci/ke izogibajo situacijam, ki napovedujejo neuspeh, ponižanje in odrinjenost (Culligford in Morrison v Mencin Čeplak, 2002a: 171).

4.2 Razlogi za osip, povezani s šolsko klimo

Pri mladih, ki so opustili šolanje, je motiviranost za učenje v klasičnih šolskih okoliščinah negativna, predvsem zaradi slabih izkušenj preteklega šolanja, ki so nastale zaradi nespodbudnega šolskega sistema in medosebnih težav v šolskih okoljih (Velikonja 2000: 33).

V tem poglavju bomo podrobneje raziskali dejavnike osipa, povezane z šolo, ki so jih kot odločilne omenjali naši intervjuvanci.

Nerazumevanje z učitelji je po Jordonovi definiciji eden ključnih potisnih dejavnikov, torej dejavnikov, ki (lahko) silijo otroka k opustitvi šolanja (Jordon v Ule 2003). O tem govori tudi Uletova, ki ugotavlja, da je lahko v šolskem prostoru že odnos med učiteljem in dijakom tista kritična točka, ki učno manj uspešnega mladostnika spodbudi, da izstopi iz šolskega sistema (Ule 2003: 71). Cullingford in Morrison sta v razgovorih z mladimi, ki so predčasno izstopili iz rednega šolanja, ugotovila, da imajo ti izstopi dolgo zgodovino, ki jo zaznamujejo občutja izoliranosti – pri čemer imajo učitelji izjemno pomembno vlogo (v Mencin Čeplak 2000: 133). Izključitev je, kot podobno ugotavljata Blyth in Milnerjeva, pogosto le končno dejanje v dolgem procesu slabšanja odnosov med učencem in šolskim osebjem (Blyth in Milner v Mencin Čeplak 2000: 133).

Vprašanje kvalitete odnosov med učencem in učiteljem lahko povežemo s konceptom *psihosocialne klime šole²⁷ in razreda*, ki ga v kontekstu varovalnih dejavnikov duševnega zdravja otrok in mladostnikov uporablja Kos Mikuševa (Kos Mikuš 2002: 100). Za dobro psihosocialno klimo so po njenem mnenju na odnosni ravni pomembni naslednji dejavniki: svoboda izražanja predlogov, dvomov in kritik, potem to, da mladostnik lahko reče »ne razumem« ali »ne znam«, človeška toplina, občutek varnosti in pripadnosti, svoboda in spodbude za ustvarjalnost in preizkušanje inovacij, koliko si otrok upa biti drugačen in pokazati svojo drugačnost, možnost varovanega tveganja, načini reševanja kriznih situacij in konfliktov itd. (Kos Mikuš 2002: 101).

²⁷ Na psihosocialno klimo vplivajo različni dejavniki: *širše družbeno okolje, šolski sistem*, potem to, *kakšna je konkretna šola in njeno fizično okolje, urejenost prostorov, pisana in nenapisana pravila* in za našo nalogo najbolj relevantno *področje odnosov, ki se formirajo v šoli* (Kos Mikuš 2002: 100).

Štirje od šestih intervjuvancev so se pred izstopom iz rednega šolanja soočali z negativnim in/ali nepovezanim odnosom med njimi in učitelji/em. Končna analiza intervjujev je pokazala, da je bilo pomanjkanje odnosa med učencem in učiteljem oz. slab ali konflikten odnos mladostnika z učiteljem eden odločilnejših dejavnikov opustitve šolanja. O slabi izkušnji z razrednikom govori Dejan:

»Kakšno izkušnjo si imel z učitelji?«

»V osnovni šoli nisem imel nobenih problemov, v srednji pa sem imel z razrednikom. Samo z razrednikom.«

»Kaj je bilo z njim?«

»Opa! Malo je manjkalo, da ga nisem polomil!«

»Kakšen je pa bil?«

»Bednik. Res... kratko in jedrnato, da ti povem – bednik.«

»Kaj mu je pa manjkalo?«

»Ne vem... jaz mu nisem mu bil preveč všeč. Ker sem bil edini, ne smo v razredu, ampak tudi na šoli, ki ni imel dlake na jeziku. In sem dostikrat povedal naravnost. Jaz sem bil edini, ki mu je kaj rekel. V razredu so bili vsi tihi. Nihče si ni upal. Kot eno spoštovanje do profesorja... Jaz sem bil pa edini, ki sem mu kaj direktno rekel. On je pa rekel: »Ja, kdo pa si ti, da mi boš govoril?« Jaz sem mu pa rekel nazaj: »Ja pismo človek, jaz sem tvoj učenec, model«. (Dejan, 19)

O pomanjkanju odnosa z učitelji v času, ko se je soočala z osebno krizo (občutki tesnobe), govori Natalija:

»Moji razredničarki je še danes žal, da mi je tolikokrat rekla, da ... saj veš, kakšni so profesorji... ti med uro želiš iti na stranišče²⁸... ful velikokrat sem vprašala, če lahko grem na stranišče. Mi je bilo slabo. In me niso pustili. Ni bilo stika... niso vedeli, kaj se v meni dogaja. No, in ta moja razredničarka je rekla, da zdaj ona ful pazi na učenke, da jih ful opazuje.« (Natalija, 21)

Kos Mikuševa poudarja, da je za ugodno psihosocialno klimo odločilnega pomena prisotnost topline in pristnosti v medsebojnih odnosih (med učenci in učitelji ter med učenci samimi) (Kos Mikuš, 2002). *Ugodna psihosocialna klima v šolah namreč posledično znižuje neuspeh v šoli* (kar, kot bomo videli v poglavju o preventivi

²⁸ Na »stranišče« je Natalija hodila zato, ker je med poukom doživljala občutke tesnobe – pred množico ljudi in pred zaprtimi prostori (kar je bil pozneje tudi razlog, da je pustila šolo). Problem je v PUM-u (bolj uspešno) reševala skupaj z mentorico.

zasvojenosti, posledično deluje tudi kot varovalni dejavnik duševnega zdravja) (Kos Mikuš 2002).

Uletova ugotavlja, kako pomembno je, da se vsi dijaki v razredu dobro počutijo, da so vsi deležni enakega spoštovanja, enakega načina ocenjevanja, enakega razumevanja s strani učiteljev ipd. (Ule 2003). Kljub temu, da uradni učni načrt in deklarirani cilji šolskega sistema prisegajo na izenačevanje možnosti, spoštovanje razlik med učenci ipd., temu pogosto ni tako (Mencin Čeplak 2002a: 175). O skriti moči prikritega učnega načrta govorijo tudi različne raziskave. Tako sta britanska raziskovalca Blyth in Milnerjeva ugotovila, da je prikrit učni načrt pomemben dejavnik razlik v šolskem uspehu (Blyth in Milner v Mencin Čeplak 2002a: 175). Ugotovila sta, da učitelji in učiteljice v Veliki Britaniji med t. i. »prikrajšanimi« ne pričakujejo le več učnih, ampak tudi več disciplinskih težav. Otroci, pripadniki npr. etničnih manjšin, so zaradi svoje »drugačnosti« stigmatizirani, kar otežuje doseganje uspešnih rezultatov v šoli. Podobno je ugotovil tudi kanadski raziskovalec McLaren, ki je dokazal, da prikriti učni načrt pogosto zapira možnosti priseljencev (McLaren v Mencin Čeplak: 2002b: 20).

V kontekstu raziskovanja vpliva prikritega učnega načrta na določene skupine učencev je zanimiva tudi raziskava, ki je bila leta 1998 opravljena na vzorcu ljubljanskih osnovnošolcev (Mencin Čeplak 2000: 127). Pokazala je, da kar 58,7 odstotkov vseh vprašanih otrok odgovarja, da je za njihov razred »zelo« in »srednje« značilno, da učitelji in učiteljice ne spoštujejo slabših učenk/cev (ibid.). To je pomemben podatek, sploh če vemo, da lahko kvaliteta odnosa učenec-učitelj odločilno vpliva na to ali bo nek mladostnik, ki ima težave s šolo, šolanje opustil ali ne. O občutku, da ga učitelji v srednji šoli, ki jo je opustil, niso spoštovali govori Blaž:

»Kaj bi prenesel iz tega odnosa s PUM mentorji v šolo?«

»Odnos! Samo odnos. Kako bi rekel... jaz njih spoštujem, oni mene spoštujejo. V šoli pa jaz profesorja moram spoštovati, sem ga prisiljen. On pa mene ne spoštuje«. (Blaž, 18)

Še posebej postane zanimiv podatek o tem, da skoraj šestdeset odstotkov otrok meni, da učitelji ne spoštujejo učno manj uspešnih otrok, če ga povežemo z ugotovitvijo Mencin Čeplakove, da neredko na učni uspeh otrok, (in sicer na zelo subtilen in empiričnemu raziskovanju težko dostopen način), vpliva tudi stopnja izobraženosti staršev (Mencin Čeplak 2000: 137). Poznavanje podrobnosti iz otrokovega življenja (npr. nizko izobraženi starši, pripadnost etnični manjšini,

materialni status, ipd.) namreč (lahko) močno zaznamuje odnos (sama dodajam: *neozaveščenega*) učitelja do učenca (ibid.). Vpliva lahko na učiteljevo interpretacijo učenčevih dosežkov, na učiteljeve vzpodbude in pozornost. Raziskovalci vpliva prikritega učnega načrta so namreč ugotovili, da učitelji posvečajo bistveno več pozornosti otrokom, katerih starši pogosteje prihajajo v šolo in jasno izražajo zanimanje in skrb za otrokovo šolanje (Mencin Čeplak 2000: 137). Učitelji tako lahko redkost obiskov, ki je bolj pogosta pri določenih skupinah staršev, interpretirajo kot posledico »zanemarjanja« oz. nezanimanja, čeprav je, kot kažejo raziskave, le posledica občutkov nekompetentnosti (Mencin Čeplak 2000: 137). Pomanjkanje pozornosti skupaj z nespoštljivim odnosom (določenih) učiteljev do manj uspešnih učencev za take učence lahko predstavlja odločilen dejavnik osipa in s tem posledično dejavnik tveganja za duševno zdravje otrok in mladostnikov. O pomanjkanju pozornosti s strani učiteljev, v srednji šoli, ki jo je predčasno zapustil govori Marko:

»Pa če bi imel možnost, da kaj spremeniš v šolah?«

»Da se enako ukvarjajo s tabo, kot se ukvarjajo z nami tukaj. Malo več od njih. Da se bolj posvečajo. /.../ Malo se jim je frkalo za vse. Čisto so bili nezainteresirani.«

(Marko, 19)

V kontekstu pomanjkanja pozornosti, ki so jo glede na zgoraj navedene ugotovitve s strani učiteljev (lahko) deležni manj uspešni učenci, bi bilo zanimivo raziskati možnost, da »manj pridni« učenci preko t. i. »negativnega *stroke*²⁹« (klepetanje, nagajanje med poukom itd.) pravzaprav iščejo odnos z učiteljem.

²⁹ *Stroke* (izraz ni preveden v slovenščino; v TA krogih se uporablja kar beseda »strouk«) je koncept, ki ga je v transakcijsko analizo vpeljal Eric Berne (Bertok 2006: 3). *Stroke* je vsak znak, ki ga oseba pošlje drugi osebi in s katerim potrjuje njen obstoj. V tem kontekstu je *stroke* vsaka oblika fizičnega dotika kakor tudi vsako simbolično izražanje (beseda, pogled, kretnja, mimika, pohvala, nasmeh ipd.). V kontekstu naše naloge je pomembno to, da je *stroke* lahko pozitiven ali negativen. Slednji vsebuje sporočilo, da oseba ni v redu. Pomembno je Bernovo spoznanje, da je *za ljudi stroke tako zelo pomemben, da so ljudje raje pripravljene sprejeti negativni stroke kot nobenega*. Tako lažje razumemo, da na primer zaporniki v socialni izolaciji pogosto izzivajo paznike, da jih ti ozmerjajo ali pretepejo, kajti oboje jih reši pomanjkanja *stroke* in občutka neobstajanja. Enako si lahko, po Bertokovem mnenju, z lakoto po *stroku* razložimo »asocialno« vedenje učencev, ki niso deležni učiteljeve pozornosti zaradi svojega (ne)poznavanja snovi (ibid.).

O pozornosti, ki so je, po Blaževem prepričanju deležni predvsem pridni dijaki, govori izjava:

»Če nisi največji piflar, če ne pišeš pridno, če nisi najbolj priden, si pa zanič... te pa zatirajo. Podn. Tudi, če bi se želel ven iz tega izkopat, se ne moreš več. Ko si enkrat tam, je gotovo!« (Blaž, 18)

V kontekstu razmišljanja, kako se v šolah počutijo učenci s slabšim učnim uspehom, je zanimiva tudi problematizacija prenoviteljskih ukrepov v šolstvu. Marentič Požarnikova namreč ugotavlja, da bi bilo potrebno pozorno in čim bolj celostno spremljati učinke nekaterih prenoviteljskih ukrepov (npr. tekmovanj v znanju, zunanjega preverjanja ali nivojskega pouka v zadnjih dveh razredih devetletke) (Marentič Požarnik 2002: 50). Ti ukrepi imajo po njenem mnenju lahko na manj uspešne učence, na njihovo motivacijo, dojemanje sebe, položaja med drugimi, sprejetosti in opore, dobre ali slabe učinke – kakšne je odvisno od razredne ali splošne šolske klime, zlasti pa od tega, kako učitelji sporočajo³⁰ svoja pričakovanja do učencev na nižjih nivojih, kakšne odnose vzpostavljajo in kakšno učno interakcijo so sposobni vzpostaviti (ibid.).

Svoje (izrazito odklonilno) mnenje o nivojskem pouku je izrazil tudi eden od naših intervjuvancev. Blaž o nivojskem pouku pravi:

»Najslabše v šoli je to, da te ponižujejo. Ker te zabijejo v podn. Tudi, če hočeš ven izplezati, ne moreš. Tako kot zdaj ta devetletka. To je zame rasizem. /.../ Eni so tukaj, drugi so tam. Že v prvem razredu te ločijo ali si dober ali si slab. To je zame bolno.« (Blaž, 18)

4.3 Dejavniki osipa, povezani z družino in socialnim okoljem

»Temeljni učinek sodobnih blaginjskih politik, ki privatizirajo blagostanje mladih ljudi tako, da razširjajo starševske odgovornosti in vse bolj prelagajo stroške socialne reprodukcije v družino, je v tem, da *postaja družina odločilni dejavnik življenjskih možnosti otrok. Tiste mlade, ki tega vira nimajo, lahko z gotovostjo uvrščamo med*

³⁰ Tuje raziskave kažejo, da mnogi učitelji, ki so jim zaupani učenci nižjega nivoja, te podcenjujejo, jih imajo ne le za manj uspešne, ampak tudi za nezainteresirane in lene in v skladu s tem tudi ravnajo z njimi (Marentič Požarnik 2002: 50). Ker ne pričakujejo, da bodo znali ali zmogli razmišljati, delajo z njimi rutinsko in poplitveno (Plut Pregelj v Marentič Požarnik 2002: 50).

visoko tvegane. Problem pa je v tem, da postaja zaradi različnih vzrokov dostop do družinskih podpor precej težaven.« (Jones v Rener 2002: 103)

Socialna tveganja in socialna diferenciacija mladih ljudi se v poznomodernih družbah, kot kažejo tudi raziskave slovenske mladine, premikajo iz medstojevske (medrazredne) diferenciacije v znotrajstojevsko diferenciacijo, kjer so starševske podpore in starševski socialni, kulturni in ekonomski kapitali postali odločilni dejavnik socialne (ne)ranljivosti mladega človeka (Rener 2002: 92).

Raziskave slovenske mladine sicer kažejo, da je večina mladih dobro opremljena s starševskimi čustvenimi podporami in intelektualnimi vzpodbudami, vendar, kot ugotavlja Renerjeva »ne gre prezreti, da se 18,3 % vprašanih doma ne počuti dobro, kar predstavlja prvi znak povečane socialne ranljivosti.« (Rener 2000: 110).

V nadaljevanju tega podpoglavja bomo podrobneje razčlenili družinske dejavnike, ki so se kot relevantni dejavniki slabega počutja doma pokazali v intervjujih, ki smo jih opravili z mladostniki, vključenimi v program PUM. Pri tem seveda ne trdimo, da so izolirani problemi v družini (alkoholizem staršev, slab odnos s staršem ipd.), ki jih bomo predstavili v nadaljevanju poglavja, tudi izključni dejavniki osipa. Po našem mnenju pa predstavljajo del kompleksne osipniške sestavljanke, še posebej če vemo, da so občutja o družinskih nepodporah³¹ indikator socialne ranljivosti mladih (Rener 2000: 110).

Pri tem moramo poudariti, da je osredotočanje izključno na družinske dejavnike osipa brez problematizacije širšega družbenega konteksta (npr. vprašanje reprodukcije družbenih neenakosti) in brez problematizacije obstoječega šolskega sistema (npr. vprašanje vpliva prikritega učnega načrta na otroke, ki prihajajo iz marginaliziranih družbenih skupin) nepopolno in ideološko, ter v skladu z že omenjenim »individualiziranim prevzemanjem odgovornosti«, značilnim za družbe, kjer socialna država izgublja svoje mesto. Pomembno je torej, da *družinskih dejavnikov osipa ne obravnavamo izolirano od družbenih*. V tem kontekstu Mencin Čeplakova opozarja,

³¹ Raziskave mladinske deviantnosti so pokazale, da so *nepodporne družine* tiste, v katerih prevladujejo *slabi odnosi* (Rener 2000). Dejavniki družinskih *procesov* (družbene interakcije, oblike nadzorovanja in discipline, izražanje čustev, družinska (ne)kohezivnost) so po teh raziskavah bistveno pomembnejši od dejavnikov družinske *strukture* (razveza, enostarševstvo, zaposlenost mater, starševska kriminaliteta itd.) (Rener 2000: 106). Tudi študija, ki so jo izvedli Van Voochris, Cullen, Mathers in Gerner, je pokazala, da tisto kar res šteje, niso »razbiti domovi«, temveč »slabi domovi« (Roger v Rener 2000: 106). Močna čustvena povezanost in intenzivne interakcije med starši in otroki so torej visoki zadrževalci deviantnosti (ibid.).

da imajo različni govori o »depriviligiranih« kljub nasprotujočim si izhodiščem in ciljem vsaj en skupen učinek – da utrjujejo strukturno proizvedena gospostvena razmerja (Mencin Čeplak 2000: 136). Do tega prihaja predvsem takrat, kadar se zveza med šolskim (ne)uspehom in določenimi življenjskimi pogoji (npr. revščina, etnična pripadnost, izobrazba staršev itd.) interpretira kot vzročna (ibid.). S tem se stigmatizira pripadnike/ce teh skupin, s tem se opravičuje povečan nadzor nad njimi, hkrati pa takšna vzročna pojmovanja delujejo kot »samoizpolnjujoča se napoved«, ki lahko vodi učiteljeva pričakovanja do učencev (ibid.)

Naš namen problematizacije družinskih dejavnikov osipa nikakor ni stigmatizacija določenih družin. Nikakor tudi ne trdimo, da se »kriza v družini« dogaja vsem mladim, ki so predčasno opustili šolanje. Želimo le pokazati, kakšne stiske se (lahko) dogajajo mladim, preden ti opustijo šolanje, in na kaj bi morali biti učitelji in šolski svetovalni delavci pravočasno senzibilizirani. Analiza naših intervjujev je namreč pokazala, da so kar štirje od šestih mladostnikov, ki so sodelovali v intervjujih, pred izstopom iz rednega šolanja v družini doživljali stisko in težave.

Če so problemi v družini, otrok mora imeti priložnost, da se o njih z nekom lahko pogovori. Študije tujih avtorjev so namreč pokazale, da so najbolj ranljivi tisti mladostniki, ki poleg tega, da nimajo podpor pri starših, hkrati tudi *nimajo nobene odrasle referenčne osebe* (učitelja, mentorja ipd.), ki bi se ji lahko zaupali (Jones in Wallace v Rener 2000: 105). Odsotnost vsaj ene *podporne odrasle referenčne osebe*³² je tudi v družinah, ki imajo lahko dolgotrajne in resne življenjske težave (nezaposlenost, revščina, bolezni), odločilni dejavnik ranljivosti mladostnika (Coles et al. v Rener 2000: 110). O preventivni vlogi, ki jo v primerih, ko se otrok sooča z družinsko krizo, lahko igra dobra šolska klima (kjer je eden poglobitnejših dejavnikov učitelj, ki zna/zmore vzpostaviti poglobljen odnos z mladostnikom), bomo govorili v poglavju o preventivi zasvojenosti.

V nadaljevanju bomo predstavili posamične probleme v družini, s katerimi so se pred opustitvijo šolanja (nekateri manj, drugi več časa) soočali naši intervjuvanci.

³² Tu pri mladih, vključenih v program PUM, pomembno vlogo igrajo PUM mentorji. Več o njihovi vlogi v poglavju o PUM-u.

4.3.1 Težave starša(ev) z alkoholom

»Moj fotr ga že 5 let intenzivno pije. Gre v lokal in ga res precej popije. /.../Spije dva, tri kozarce, da pride čisto rdeč domov. Takrat bi ga kar zbil... ko mi začne težiti.« (Dejan, 19)

Oregonski izobraževalni oddelek kot enega izmed desetih ključnih razlogov za srednješolski osip navaja *nefunkcionalno družinsko življenje* (v Ule 2003: 48). Odraščati ob staršu, ki ima težave z alkoholom, pomeni, če se izrazimo po Giddensovo, odraščati ob t. i. »toksičnem staršu«³³ (Giddens 2000: 110). Po podatkih o socialni ranljivosti mladih ima kar 25,2 odstotka slovenskih otrok zelo hude ali resne težave z alkoholizmom staršev (Rener 2002: 97). Raziskave o družinah slovenske mladine kažejo, da se otroci alkoholikov sicer ne počutijo manj ljubljene, se pa *doma počutijo slabše* od otrok, katerih starši takih težav nimajo (Rener 2000: 111). Občutja o slabem počutju doma pa imajo, kot smo videli že v uvodu poglavja, sociologi za pomemben indikator socialne ranljivosti mladega človeka (Rener 2000).

4.3.2 Nerazrešeni, pogosti konflikti v družini

Že v uvodu tega poglavja smo pisali o tem, da so bolj kot »razbiti domovi« za razvoj otrok škodljivi »slabi domovi«, torej domovi, kjer prevladujejo slabi odnosi (Rener 2000: 106). V kontekstu mladih, ki so predčasno opustili šolanje, so norveški avtorji ugotovili, da so učenci, ki prihajajo iz družin, kjer je veliko konfliktov, bolj podvrženi tveganju za osip (Berlglien et al. 2004: 19).

Čačinovič Vogrinčičeva v kontekstu kvalitete odnosa med staršema govori o *pomenu koalicije med staršema*³⁴ kot nujnem pogoju za razvoj otrok (Čačinovič Vogrinčič 1998: 53). Trajen nerazrešen konflikt med staršema otroke namreč pogosto silno obremenjuje (ibid.). Empirične raziskave o družini v Sloveniji so pokazale, da na

³³ Starše alkoholike Giddens uvršča v posebno skupino staršev, ki jih poimenuje *nadzorniški starši* (Giddens 2000). Za njihove otroke je po Giddensovem mnenju značilno, da morajo svoje občutke in potrebe podrežati občutkom in potrebam svojih staršev.

³⁴ *Koalicija med staršema* pomeni enotnost oziroma povezanost med starši (Čačinovič Vogrinčič 1998: 53). Koalicije ni možno vzpostaviti tam, kjer npr. starša ne spoštujeta drug drugega, tekmujeta za otrokovo pozornost – tam, kjer v odnosu do otroka razčiščujeta lastne konflikte. Če med staršema ni koalicije, mora otrok izbirati. Lahko se odloči za enega starša in se od drugega odvrne; ostanejo mu občutki krivde. Morda bo otrok vložil vso svojo energijo v to, da premosti prepad med starši. Otroku lahko prevzema tudi vlogo krivca za nesporazume in nerazumevanje med staršema (ibid.).

to, da se otroci doma ne počutijo dobro, najbolj vplivajo prepiri v družini, in sicer tako prepiri med staršema kot prepiri med brati in sestrami (Rener 2000: 111). *Pogosti prepiri med staršema pomembno vplivajo na občutke otrok, da jih imajo starši radi* (ibid.). O odnosu, ki ga imata Dejanova starša, sam govori takole:

»Kako se ti pa zdi, da se tvoja starša razumeta med sabo?«

»A fotr in mama? Zdaj se slabo razumeta. Zdaj se sploh ne pogovarjata že... pf...(razmišlja)... sploh se ne spomnim. Pogovarjata se samo takrat, kadar se kregata. To sta se pa potem tudi včeraj pogovarjala.« (smeh) (Dejan, 19)

Zgoraj smo omenili ugotovitev Renerjeve, da pogosti prepiri med staršema pomembno vplivajo na občutke otrok, da jih imajo starši radi. Še močnejša pa se je pokazala povezava med občutki otrok, da so ljubljene in tem, da se v njihovih družinah pogosto prepirajo starši in otroci (Rener 2000: 111). O slabem odnosu, ki ga po Dejanovem mnenju imata z očetom, sam govori takole:

»Pismo... ti (op. govori očetu), ki si 50 let star in skrbiš zame in, ki vidiš, da nisem ravno tako kot bi moral biti... zdaj naj pa jaz zate skrbim... /.../ Zdaj naj bom pa jaz tebi fotr! Ko mu (op. očetu) pa rečem, da mi kaj ni kul, mi pa on reče nazaj: »Kaj boš ti meni govoril, saj nisi moj fotr!« Ne vidi, da mu nekaj želim dopovedati! Da če sem jaz tako mlad dojel, da alkohol in trava nista ok, kako, da ti tega nisi dojel pri svojih petdesetih letih.« (Dejan, 19)

Tudi Tina govori o slabem odnosu – z mamo, zaradi katerega se je od nje, pri petnajstih, celo odselila:

»Kako si se razumela s svojimi starši, preden si prišla v PUM, torej ko si še redno hodila v šolo?«

»Z očijem normalno. Z mami pa ne vem... bolj kriza. Samo težila je, kaj je slabega s šolo. Nič ni dobrega videla... samo slabo. /.../ Zato pa ne živim več z njo. /.../ Ločila sta se. Jaz sem bila najprej pri mami, pa sva se čisto skregali. Potem sem se pa preselila k očiju.«

In kako se ti zdi pri njemu?

»Boljše kot pri mami.« (Tina, 16)

Natalija govori o tem, da je že kot majhna pogrešala stik z očetom:

»Z očetom se jaz ful... (tišina) ne vem, kako naj povem... itak že prej nisva imela... midva se nikoli nisva pogovarjala. On enostavno ni tak... enostavno se ne zna

pogovarjat. To je meni ful manjkalo. /.../ Potem, ko se pa nisva videla (op. z mamo sta se preselili stran od očeta), sem pa mislila, da se bo on kaj spremenil... da bo to mogoče drugače. Potem pa, ko sva se zdaj po štirih letih videla, sem pa ugotovila, da je on pač tak. In meni je ful odleglo, da sem to naredila... da sem šla do njega. On je pač tak. Tak je in tak bo. Jaz imam svoje življenje, on ima svojega. (Natalija, 21)

4.3.3 Šolski neuspeh in odnosi v družini

»Ko sem se izpisal iz šole, sem imel z mamo dva tiha meseca. Za dobro jutro ali pa za dober dan ali pa za dober večer je samo jokala.« (Dejan, 19)

»Kako si se razumel s starši, ko si še redno hodil v šolo?«

»Boljše kot zdaj. /.../ Pri nas je tako, to mi je že takoj mami povedala: »Dokler boš hodil v šolo, boš imel vse. Ko boš nehal hoditi v šolo, boš pa vse izgubil.« (Blaž, 18)

Jordon govori, da so lahko slabe ocene, ponavljanje razreda, eden odločilnih potisnih dejavnikov osipa (Jordon v Ule 2003: 49). Še posebej slabe ocene lahko postanejo obremenilne, če se jim pridružijo (posledično) slabi odnosi s starši. O tem govori Mencin Čeplakova, ki navaja rezultate raziskave, opravljene leta 1998 na vzorcu 1687 osnovnošolk/cev, in ugotavlja, da se z *nižanjem šolskega uspeha zvišuje delež otrok, ki čutijo pomanjkanje zaupanja staršev in ki jih preobremenjuje njihov pritisk* (Mencin Čeplak 2000: 127). Z nižanjem uspeha se povečuje tudi delež tistih, ki se doma slabo počutijo in delež tistih, katerih starši zaupajo v njihove intelektualne sposobnosti (ibid.). Ti podatki potrjujejo, kako je šolski (ne)uspeh pomemben element družinskih odnosov. O pritisku staršev zaradi slabih ocen govorita Dejan in Sebastijan:

»Kul jima je, da nekam hodim (op. na PUM). Bolje, kot da sem doma. Samo starši še vseeno pravijo: »Šola!«. Jaz samo to doma poslušam: »Šola, šola, šola...« (Dejan, 19)

»Mama je mama (smeh). Zanj ni itak dobro... potem je pa še profesorica, pa mi stalno teži, zakaj se ne spravim na faks, in ono in tretje...« (Sebastijan, 23)

4.3.4 Bolezen v družini:

»Šolo sem štiri letnike naredil, potem bi pa moral na maturo, pa smo imeli doma neke frke, zato sem maturo tisto leto spustil. Sem si rekel, da bom naslednje leto. In sem šel naslednje leto poskusit, pa je bilo še slabše. Potem sem bil pa še kakšno leto doma, pa sploh nisem šel nič poskušat.« (Sebastijan, 23)

Jordon navaja skrb za družinskega člana kot enega ključnih zunanjih dejavnikov (učinek potega), ki lahko ovirajo učni uspeh nekega mladostnika (Jordon v Ule 2003: 48). O tem, da s svojimi problemi ne želi obremenjevati staršev, ker imajo ti že dovolj skrbi z bratom, ki ima duševno bolezen, govori Sebastijan takole:

»Zdaj pa tega sploh ne omenjam (op.: tega, da še vedno kadi travo). V bistvu sploh nočem, da bi zvedeli... ker vem, da imata dovolj problemov z bratom. Jaz ju sploh nočem obremenjevati.« (Sebastijan, 23)

Na tem mestu se nam poraja vprašanje o vlogi šolskih svetovalnih služb,³⁵ v primeru, ko se družina sooča s težko krizo, kot je npr. pojav duševne bolezni. Šola bi morala biti senzibilizirana za odkrivanje takšnih težav in bi morala mlademu človeku nuditi podporo v času krize. O tem več v nadaljevanju naloge (Rutterjeva študija).

4.3.5 Finančna stiska in prezaposlenost staršev

»...oba starša sta delala cele dneve. Zato se je to pri sestri in meni, bolj poznalo kot pri bratu (op. brat, uspešen študent je starejši; kot ugotavlja Dejan so starši zanj še imeli čas). Bolj sva bila sama sebi prepuščena. Zdaj pa ali se boš učil ali pa ne. Ali boš izkoristil ali ne.« (Dejan, 19)

Dejan zgoraj govori o tem, da sta bila njegova starša prisiljena opravljati delo, ki je bilo (časovno) zelo zahtevno, kar je posledično vplivalo na to, da sta zato imela zanj in za njegovo mlajšo sestro manj časa.

³⁵ Raziskave slovenske mladine so pokazale, da je *stopnja zaupanja poklicnim svetovalcem med slovensko mladino izrazito majhna* (Rener 2002: 95). Renerjeva ugotavlja, da ostajajo šolske svetovalne službe pri nas na obrobju mladinskega sveta, kar pa ni običaj v drugih (zahodno)evropskih državah. Tako angleški in italijanski raziskovalci mladine poročajo o bistveno večjih interakcijah med mladimi in svetovalnimi službami, ki delujejo izrazito lokalno in so že zdavnaj prevzele serijo novih načinov socialnega in svetovalnega dela, ki so bližje mladim (ibid.).

Renerjeva ugotavlja, da so »nevarne« družine nevarne predvsem zato, ker so *materialno*, informacijsko in kulturno pod-opremljene glede na naraščajoče zahteve družbe in lastnih otrok (Rener 2000: 107). Veliko raziskav je pokazalo, da sta nizek družbenoekonomski položaj in revščina povezana z osipom (Archer in Dresden 1987; Ekstrom et al. 1986; Howard in Anderson 1978; v Ule 2003: 50). Paulu celo trdi, da je *revščina ključen demografski napovednik osipa* (Paulu v Ule 2003: 50). Avtor trdi, da je za dijake iz revnih družin, ne glede na njihovo etnično pripadnost, verjetnost osipa tri ali štirikrat višja (Paulu v Ule 2003: 50).

Oregonski izobraževalni oddelek je identificiral *zaposlitev, ki presega 15 ur tedensko*, kot enega ključnih razlogov za srednješolski osip (v Ule 2003: 48). Tudi Rumberger navaja, da so finančne težave, želja po delu ter nizek dohodek staršev eni ključnih dejavnikov, ki lahko prispevajo k osipu (Rumberger v Ule 2003: 48).

Na tem mestu moramo poudariti, da avtorji zgoraj omenjenih definicij prihajajo iz ZDA – torej države, ki se glede »socialnosti države« ne more primerjati z evropskimi državami, za katere je značilna dolga zgodovina »socialne države«. Dobre šole je v ZDA potrebno plačati, pri nas temu (zaenkrat) še ni tako. V tem kontekstu bi bilo glede na socialno dediščino pretirano govoriti, da je tudi za Slovenijo revščina ključni dejavnik osipa. Prav gotovo pa večurna tedenska zaposlitev (o kateri govorijo na oregonskem izobraževalnem oddelku) vpliva na to, da mladostnik (lahko) zaradi »fuša«, kot honorarnemu delu pravi Blaž, hodi manj v šolo (in tudi v PUM) :

»Zdaj mami pravi: »Ja zasluži, saj ne hodiš v šolo«. Saj mogoče tudi zato malo manj hodim (op. na PUM)). Saj tudi prej nisem toliko hodil (op. v šolo). Na koncu šole se mi ni dalo. Potem pa grem malo delat. Zato pa dostikrat tukaj na PUM-u manjkam. Ker delam malo na fuš./.../ Saj je fino, da si tukaj stalno prisoten. Samo jaz sem jim že takoj povedal, da bom hodil takrat, ko bom lahko. Drugače pa, če se bo dalo delati, bom delal. /.../ To je tako... en teden delam, potem sem pa štirinajst dni tukaj, in spet.« (Blaž, 18)

4.3.6 Stigmatizirane družine

V zborniku *Dropouts Back on the Track* so norveški avtorji identificirali skupine, ki so bolj podvržene osipu (Berlglien et al. 2004). Med njimi so tudi učenci, ki prihajajo iz

emigrantskih okolij. Dejan govori o stigmatiziranem staršu, pripadniku druge narodnosti, ki se je znašel v politično in socialno zapleteni, stigmatizirajoči in osebno težki situaciji, kot bivši zaposleni v JLA:

»Fotr dela v avtopralnici. No, zdaj je že dva meseca v penziji. Ker boljše službe itak ni mogel dobiti, ker je bil prej oficir, in so jih čisto do konca zaribali... in je delal dobesedno zjutraj od osmih, pa do petih popoldne. /.../ Če človek živi 15 let kot človek, da si lahko privošči kar hoče, pa da potem životariš, je tema. Razuje te.« (Dejan, 19)

Mencin Čeplakova kontekstu vpliva etnične pripadnosti na osip ugotavlja, se pripadnost manjšinskim etničnim skupnostim obravnava kot faktor »tveganja« za osip, šolsko neuspešnost in šolsko izključevanje, kar pa moramo brati tudi v kontekstu vpliva prikritega učnega načrta na šolsko uspešnost (Mencin Čeplak 2000: 138). To dokazujejo tudi tuje raziskave. Britanska raziskovalca Blyth in Milnerjeva ugotavljata, da je verjetnost izključitve otroka iz šolanja precej večja pri manjšinskem oz. priseljenškem delu populacije, predvsem pri najbolj »temnem« delu – pri mladih (fantih) afriško-karibskega porekla (Blyth in Milner 1996: 139). Tudi raziskave v ZDA so podobno potrdile zvezo med pripadnostjo etnični skupini in osipom – več osipa je med hispanskimi in afriško-ameriškimi dijaki (Ule 2003: 52). O svojem občutku, da jo je učiteljica v osnovni šoli strožje obravnavala kot slovenske sošolce, govori Natalija:

»Tudi če sem znala za pet pri slovenščini nisem mogla dobiti več kot tri, ker nisem Slovenka, ker sem južnjakinja.« (Natalija, 21)

4.3.7 Struktura družine

Uletova v povezavi s problematiko osipnikov ugotavlja, da družinska struktura *lahko* vpliva na to ali bo otrok ostal v šoli ali ne (Ule 2003: 51). Tudi Rumberger ugotavlja, da je enostarševska družina lahko dejavnik, ki prispeva k osipu (Rumberger v Ule 2003: 49).

Seveda moramo te ugotovitve brati iz sociološke perspektive, o kateri govori Renerjeva, ki ugotavlja, da so enostarševske družine enako kompetentne kot dvostarševske – vendar ob ustreznih podporah (Rener 2000: 194). Raziskave v

Evropi in tudi pri nas namreč kažejo, da živijo enostarševske³⁶ družine v primerjavi z drugimi oblikami družin v najtežjih življenjskih razmerah (Renner 2000: 105). Enostarševske družine imajo manj materialnih virov za življenje, slabše dostope do formalnih in neformalnih podpornih socialnih mrež in nižje subjektivne občutke zadovoljstva z lastnim življenjem (Renner 2000: 105). O finančni stiski, s katero se soočata Natalija in njena mama, potem ko se je le ta ločila od Natalijinega očeta in sta se morali zato preseliti v najemniško stanovanje, govori Natalija (morda ni nepomemben podatek, da se je Natalijina kriza pojavila pol leta po tem, ko sta se z mamo odselili stran od očeta):

»Kako pa živita z mami, glede na to, da imata najemniško stanovanje?«

»Hm... težko. Ne vem, od kje mami sčara. Preživiva s 150 tisoč na mesec. Od tega je 70 ali pa 80 za najemnino, potem imava pa še kredit 10 tisoč za pralni stroj, pa še avto.« (Natalija, 21)

Poleg tega večina enostarševskih družin nastane kot posledica razveze in ločitve, kar je običajno zelo stresno in obremenjujoče za otroke (Renner 2000: 105). Problem predstavlja tudi to, če je po ločitvi starševstvo »odloženo« le na pleča enega starša (ponavadi matere) in je starš, s katerim otrok ne živi, dejansko le periferni starš, torej starš z veliko manj sovpletenosti in odgovornosti (ibid.).

3.4 Individualni dejavniki osipa

Kljub temu, da družinske in šolske variable pomembno vplivajo na osip, na konkretno odločitev o tem ali nadaljevati šolo ali jo pustiti, vplivajo tudi *individualne značilnosti* (Ule 2003: 55). Podobno kot obravnava družinskih dejavnikov osipa brez sociološke perspektive, lahko tudi obravnava individualnih dejavnikov osipa brez sociološke perspektive hitro postane ideološka in stigmatirajoča.

³⁶ Pri tem je pomembno vedeti, da na splošno v zahodnem svetu narašča število enostarševskih družin (Švab 2001: 60). V Veliki Britaniji beležijo porast od 6 odstotkov (l. 1961) na 19 odstotkov (l. 1991), v ZDA pa porast od 12 odstotkov (l. 1970) na 27 odstotkov (l. 1993). Največji delež v skupini enostarševskih družin predstavljajo matere z otroki (devet od desetih družin). Večanje deleža enostarševskih družin je bilo do osemdesetih let posledica naraščanja ločitev, od takrat pa se veča tudi skupina nikoli poročenih mater.

Zato v uradnem kurikulumu programa PUM govorijo o *domnevnih značilnostih mladih*,³⁷ preden se le ti vključijo v program (Velikonja 2000: 33). Med temi domnevnimi značilnostmi mladih, ki so opustili šolanje, je omenjena tudi *manjša motiviranost za učenje v klasičnih šolskih okoliščinah*, ki jo avtorji kurikuluma programa PUM povezujejo predvsem z negativnimi izkušnjami iz preteklega šolanja, ki so nastale zaradi nespodbudnega šolskega sistema in medosebnih težav v šolskih okoljih (ibid.). Slabe šolske izkušnje so povezane predvsem z neustreznimi izidi v vedenju do avtoritet, z zavračanjem abstraktnega pomnenja in reprodukcije učnih vsebin, ki jih podaja šola. Izrazito zavračajo toge klasične (frontalne) metode poučevanja, represivno preverjanje znanja in druge metode klasičnega šolskega discipliniranja (ibid.).

Lenoba, kot sam poimenuje manjšo motiviranost za učenje v klasičnih šolskih okoliščinah, pri sebi (individualizirano) prepozna Dejan:

»Kaj misliš, da je bil pri tebi glavni razlog, da si pustil šolo?«

»Lenoba. Jaz sem ful len človek glede šole. Nisem človek, ki bi sedel za knjigami. /.../ Jaz za šolo nisem.« (Dejan, 19)

»Lenoba« pa lahko s sociološkega vidika dejansko, kot smo videli že pri McLarenu, pomeni obliko tihega, neformalnega in nezavednega odpora zoper neskladnosti med uradnim in prikritim šolskim načrtom (McLaren v Mencin Čeplak 2002a: 171).

3.5 Eksperimentiranje z alkoholom in drogami

Avtorji programa PUM ugotavljajo, da se pri mladih, ki niso vključeni v družbo (ki so predčasno opustili šolanje in ki niso zaposleni), *pogosteje razvijejo strategije, ki pripomorejo k ugodju in zmanjšujejo občutek za principe realnosti, kar je med drugim povezano tudi z zlorabo drog in alkohola ter drugimi zasvojenostmi* (Velikonja 2000: 35).

Motnja v jemanju psihoaktivnih snovi je v DSM-III-R definirana kot oblika patološke uporabe, to je nesposobnost prenehati ali zmanjšati uporabo, zastrupitev enkrat na

³⁷ Pri tem poudarjajo, da gre pri teh identificiranih lastnostih, le za analitične antropološke kategorije, ki zarisujejo prakso neformalnega izobraževanja, ki pa nikakor niso namenjene temu, da bi na podlagi le teh mlade kakor koli kategorizirali (Velikonja 2000: 33).

dan, skoraj vsakodnevna enomesečna uporaba psihoaktivne snovi in obdobja predoziranja ali zastrupitve tako, da so vključeni moteno mentalno delovanje ter oslabitve telesnih, socialnih in psihičnih funkcij kot posledica uporabe psihoaktivne snovi (Berčič et al. 2003: 135)

Psihoaktivna snov je vsaka snov, ki povzroča spremembe v zavesti in našem psihičnem delovanju (Berčič et al. 2003: 135). Odvisnost od psihoaktivnih snovi je lahko psihična ali telesna oziroma oboje. O odvisnosti ne moremo govoriti kot o neki bipolarni kategoriji (odvisnost – odsotnost odvisnosti), temveč jo je najbolje postaviti na nek kontinuum (ibid.).

O *škodljivi uporabi drog* govorimo takrat, kadar posameznik uživa psihoaktivne snovi, ki škodujejo njegovemu zdravju, pri čemer je škoda lahko telesna ali duševna (Berčič et al. 2003: 135). *Sindrom odvisnosti* pa zaznamuje močna in pogosto neobvladujoča želja po zaužitju psihoaktivne snovi, ki se nadaljuje v kompulzijo. Ločevanje škodljive uporabe od sindroma odvisnosti je težavno, saj je zelo težko potegniti razmejitveno črto med obema (ibid.).

Razvojno obdobje, v katerem se najpogosteje začne uporaba drog, je adolescenca, predvsem *prehodno obdobje med zgodnjo adolescenco* (12 - 14 let) in *srednjo adolescenco* (14 - 17 let) (Sande 2004; Kastelic 2004). To je obdobje, v katerem mladi pogosto eksperimentirajo - z novimi pristopi, vlogami in vedenji (Sande 2004). Eksperimentiranje (z drogami, alkoholom, spolnimi praksami itd.) je v adolescenci povezano s preizkušanjem meja, ki jih nekateri preizkušajo bolj »na trdo« in si »izbirajo« bolj tvegana vedenja (npr. jemanje drog). Jemanje drog pa je zopet za nekatere le prehodno eksperimentiranje, za druge pa že začetek težav, ki jih bodo lahko spremljale še do odraslosti ali celo v odraslosti (Pergamit et al. v Sande 2004: 33). *V tej točki se torej pogosto odloča, ali bo mladostnik ostal pri eksperimentiranju ali pa bo stopil korak dlje – v smeri zasvojenosti.* Na tem mestu se kaže ključen pomen preventivno orientiranih programov, kot je PUM. Vključenost adolescenta, ki se nahaja v fazi eksperimentiranja, v program, kot je PUM (ali pa v šolo, kjer vlada ugodna psihosocialna klima), lahko, kot bomo videli v nadaljevanju naloge, preventivno vpliva na to, da bi ta mladostnik stopil korak dlje.

Pri problematiki mladinskega eksperimentiranja in zasvojenosti z drogo je pomembno vedeti to, kar dokazuje večina študij o mladinski zasvojenosti – *med problematično oz. odvisno uporabo drog in letom starosti, v katerem se je mladostnik iniciiral v*

droge, obstaja statistično pomembna korelacija (Goldstein 1997: 83). Zgodnejša uporaba katerih koli nelegalnih drog namreč vpliva na večjo verjetnost dolgoročnih odvisniških težav (ibid.). O zgodnji iniciaciji v drogo govorita Dejan in Blaž:

»Kdaj si začel? Koliko si bil star?«

»Ene sedmi, osmi razred. Kabil sem jo približno štiri leta in pol.«

»Kako intenzivno si pa pahal takrat?«

»Redno.« (Dejan, 18)

»Pri petnajstih, šestnajstih sem pa že eksperimentiral, sem bil že tam.« (Blaž, 18)

Program, ki prestavlja (ali ukinja) iniciacijo v droge na poznejši čas, je torej program, ki lahko vpliva na to, da se vključeni mladostnik v problematično zlorabo drog sploh ne bo zapletel. O tem, da se jim, odkar so vključeni v PUM, sploh ne da več (toliko) »zadevati« in »žurirati«, so v intervjuju povedali kar trije od štirih pumovcev, ki so priznali, da so to prej redno počeli:

»Kako pa zdaj? Kakšen odnos imaš zdaj do tega (op. do trave, »žuriranja«)?«

»Ja potem sem bolj nehal na žure hoditi.«

»Kako pa to, da si nehal?«

»Ne vem. Naveličal sem se, dobesedno. Bil sem velikokrat. /.../ Drugače pa sem bil jaz v Lipi skoraj doma. Tam sem vse natakraje in varnostnike poznal. Z natakrajem sem hodil dol, pomagal sem mu. Stalno sem bil tam. In potem se mi dobesedno ni več dalo. Tako kot se mi ne da več zvečer v Kranj iti. Ob petkih. Če grem, grem na biljard. Ostalo se mi ne da. S čimer sem v stiku ostal, je alkohol in trava. Drugega pa ne. Pa še to travo zelo redko, alkohol pa za vikend. Dva, tri pive.« (Blaž, 18).

»Kako je pa s konzumiranjem trave, odkar hodiš v PUM?«

»V bistvu je razlika. Opazil sem, da se mi čez vikende sploh nikamor več ne da. Totalno sem utrujen. Vsak dan naredim 80 kilometrov (op. na PUM se vozi iz oddaljenega kraja). Enostavno se mi ne da.« (Sebastjan, 23)

»Jaz sem začel ven hoditi v šestem razredu. Zgleda, da sem to zdaj prerasel. Ne da se mi... ne da se mi več! Raje grem na pijačo, na biljard, na ročke (op. v fitnes).« (Dejan, 19)

»Kakšen občutek imaš glede količine drog v primerjavi s časom, ko še nisi hodil v PUM?«

»Manj, manj.«

»Kaj pa misliš, da je razlog?«

»To pa res ne vem... mislim, da je preveč vsega. Ko sem bil doma, sem se ga iz dolgčasa malo.« (Marko, 18)

Na tem mestu se kaže preventivna vloga programa PUM, saj »pobira« osipnike že od njihovega 15. leta naprej. Z vključenostjo v program PUM le-ti, kot bomo videli v nadaljevanju naloge, svoj čas preživljajo bolj kreativno kot bi ga preživljali doma, učijo se socialnih veščin, povezovanja z vrstniki in poskušajo uresničevati svoje izobraževalne cilje.

5 VAROVALNI DEJAVNIKI PSIHIČNEGA ZDRAVJA MLADOSTNIKOV

Glede na to, da se v naši nalogi ukvarjamo z preventivno vlogo programa PUM, torej (neformalnega) izobraževalnega programa, bomo dejavnike tveganja ter varovalne dejavnike, ki niso povezani z izobraževanjem in šolo, predstavili na kratko, saj se bolj dotikajo drugih socialnovarstvenih področij in s tem programov (socialno delo z družino, individualno svetovalno delo, skupnostno socialno delo itd.).

Sande govori in pri tem navaja različne avtorje (Baumrind et al. v Sande 2004: 36), o petih skupinah dejavnikov tveganja zasvojenosti:

1. **Individualni (osebnostni, vedenjski) dejavniki tveganja** (*npr. odtujenost, uporništvu, asocialno vedenje, impulzivnost, anksioznost, depresija, večja osebna ranljivost, nagnjenost k pitju alkohola, visoka potreba po dražljajih*).
2. **Družinski dejavniki tveganja** (*uporaba drog pri starših ali sorojencih, nejasna pravila v družini, slabši nadzor nad otroki, negativna komunikacija, poslabšanje /ali razdiranje/ družinskih vezi, nekonsistentni ali oddaljeni starši itd.*).
3. **Vrstniški dejavniki tveganja** (*zgodnja iniciacija v uporabo drog s strani vrstnikov, uporaba drog v vrstniški skupini itd.*).
4. **Skupnostni dejavniki tveganja** (*problem pomanjkanja formalnih obredov in pravil za vstop med odrasle, permissivne družbene norme in zakoni, dostopnost drog, nezmožnost uveljavljanja svoje odraslosti na legitimen način, nejasnost prehoda v odraslost, slaba pripadnost soseski, nizek socioekonomski status itd.*).

5. **Šolski dejavniki tveganja** (*učna neuspešnost, odnos, ki ga mladostnik razvije do šole, obdobje ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo, pomanjkanje možnosti za konstruktivno uveljavitev* itd.). Ta dejavnik bomo, ker proučujemo preventivno vlogo (izobraževalnega) programa, podrobneje razčlenili v nadaljevanju poglavja.

Hawkins ugotavlja, da en sam dejavnik tveganja zasvojenosti verjetno ne bo ogrozil mladostnika, medtem ko bo kombinacija dveh ali treh dejavnikov že lahko povzročila problematično vedenje (Hawkins et al. v Sande 2004: 71). Izpostavljenost dvema dejavnikoma tveganja lahko stopnjuje možnost za problematično vedenje za štirikrat, štirje dejavniki tveganja pa povečajo to možnost za dvajsetkrat (Rutter v Sande: 71). V tem se kaže ključni preventivni pomen dobre šolske izkušnje, o čemer bomo govorili v naslednjem poglavju.

5.1 Šolski varovalni dejavniki

Angleški psihiater Rutter je v sodelovanju s pedagoškimi delavci raziskoval *vpliv kakovosti šole na delovanje in psihosocialni razvoj otrok in mladostnikov* (Rutter v Kos Mikuš 2002: 102). Raziskovalci so spremljali otroke od vpisa v osnovno šolo višje stopnje (10 ali 11 let) do konca šolanja na tej šoli, ko so imeli 14 do 16 let. Ugotavljali so tudi, kako je z zaposlitvijo teh otrok eno leto po dokončanju šolanja. Raziskava je slonela na več podatkih (zapiski in ocene učiteljev o vedenju otrok, izostanki iz šole, šolski uspeh, policijski podatki o delinkventnosti, podatki o zaposlitvi eno leto po končanju šolanja). Rutter je dokazal, da *lastnosti šolskega etosa*³⁸ *pomembno korelirajo z vedenjem in učenjem otrok*. Glede šolskega uspeha, vedenjskih motenj, izostankov iz šole in registriranega delinkventnega vedenja so bile velike razlike med skupinami otrok, ki so obiskovali različne šole (šole so se raziskovale po šolskem etosu). Razlike so ostale tudi, ko so primerjali skupine otrok iz enakih družinskih okolij in s podobnimi individualnimi lastnostmi, pomembnimi za šolanje. Razlike niso bile zanemarljive, na primer pri otrocih iz podobnih družinskih okolij je med kakovostno skrajnima šolama obstajala tudi trikratna razlika v pogostosti delinkventnega vedenja učencev.

Podobno je tudi Kolvin v svoji raziskavi o vplivu šole na psihosocialni razvoj ogroženih otrok pokazal varovalni učinek dobre šolske izkušnje na otroke, ki živijo v neugodnih

³⁸ Za šolsko okolje kot pravno, socialno in psihosocialno enoto je Rutter uporabil naziv *etos ali kultura šole* (Rutter v Kos Mikuš 2002: 102).

družinskih razmerah (Kolvin v Kos Mikuš 2002: 102). Kolvin je proučeval glede delinkventnosti močno ogrožene otroke in mladostnike, ki pa niso postali delinkventi, in ugotovil dejavnike, ki zavarujejo otroka pred neugodnim psihosocialnim razvojem. Med temi dejavniki je bila očitna varovalna vloga dobre šolske izkušnje in dobrega učnega uspeha (ibid.).

Varovalni vplivi in procesi v šoli so tisti, ki se vpletajo v otrokov odziv na neugodne vplive kot so kronično neugodne družinske razmere; bolezen starša; neugodne socialne okoliščine, ki vplivajo na življenje in odnose v družini; krizne situacije v otrokovem življenju in življenju družine; bolezni, poškodbe, invalidnost; oboroženi konflikt, begunstvo; velika ranljivost otroka zaradi temperamentnih značilnosti ali drugih lastnosti in posebnosti (Kos Mikuš 2002: 103):

*Varovalni dejavniki v šoli (oz. elementi dobre psihosocialne klime šole) so po Kos Mikuševi predvsem *dober odnos z učiteljem, dober odnos s sošolci, šolski uspeh, uspešnost pri nekem predmetu in uspešnost pri šolski ali s šolo povezani dejavnosti* (Kos Mikuš 2002: 103).*

Rutter je v kontekstu varovalnih dejavnikov šole dokazal, da so v skupini deklet, ki so živele v zavodu zaradi promiskuitetnega vedenja in hkrati zelo neugodnih družinskih okoliščin, dobre šolske izkušnje (dobri odnosi v šoli, splošna šolska uspešnost ali uspešnost na nekem področju) imele zelo pomemben vpliv na njihovo delovanje po odpustu iz zavoda: na zaposlovanje, partnerske odnose in kakovost materinstva (Rutter v Kos Mikuš 2002: 103). Pri tem je še posebej zanimiva ugotovitev, da je dobra šolska izkušnja znatno manj vplivala na prihodnje delovanje deklet, ki niso bile obremenjene s promiskuitetnim vedenjem in neugodnimi družinskimi okoliščinami (ibid.). Šolski varovalni dejavniki torej pridejo do izraza kot varovalni dejavniki predvsem v okoliščinah, ko je otrok ali mladostnik izpostavljen dejavnikom tveganja, medtem ko imajo ti varovalni dejavniki ob normalnih življenjskih okoliščinah le značaj vpliva, ki izboljšuje kakovost življenja, krepi psihosocialne zmogljivosti in prispeva k boljši samopodobi.

5.2 Sprememba paradigme v šolah:

Čačinovič Vogrinčičičeva govori v kontekstu izključevanja v slovenskih šolah o nujnosti spremembe paradigme – in sicer v smeri tega, da bo šolanje (in s tem

premagovanje učne neuspešnosti) postalo vedno bolj edinstven, individualiziran projekt vsakega učenca (Čačinovič Vogrinčič 2002: 106). Učenje bi moralo v takšnem kontekstu biti interaktiven, transakcijski proces, v katerem bi bila pomembna usklajenost med učencem in učno situacijo. Čačinovič Vogrinčičeva govori o *šoli, ki jo učenec soustvarja* (Čačinovič Vogrinčič 2002: 108). Zdi se, da v formalnih sistemih šolanja primanjkuje takšnega soustvarjalnega elementa, kar prav gotovo ne velja za program PUM, ki ima že v svojem kurikulumu deklarirano to, da je le-ta »pogajalski«³⁹.

Bečaj govori o tem, da *mora tradicionalna šolska kultura*, za katero so značilna predvsem velika pričakovanja, delavnost in disciplina, *narediti premik h kulturi dobre skupnosti*, ki poudarja dobre odnose, strpnost in sodelovanje ter postavlja v ospredje lastnosti, kot so avtonomnost, kritičnost, izvirnost in pozitivno samovrednotenje (Bečaj 2002: 147). Takšna kultura v nasprotju s tradicionalno šolsko kulturo v veliko večji meri omogoča združevanje kognitivne dimenzije s socialno in čustveno, kar posledično vpliva na to, da se učenci lahko uspešneje in bolj učinkovito učijo (ibid.). Uspeh v šoli pa, kot smo že omenili, deluje preventivno na duševno zdravje otrok in mladostnikov. V nadaljevanju naloge bomo govorili o lastnostih programa PUM, ki se »pokrivajo« z lastnostmi šol, ki jih Bečaj povezuje s premikom šolske paradigme v smeri kulture dobre skupnosti (dobri odnosi, strpnost, sodelovanje, razvijanje avtonomnosti).

5.3 Projektno učenje za mlade – primer »dobre prakse«

»Kaj bi ti potem rekla, da je osnovna razlika med PUM mentorji in učitelji?«

»Ful... saj ti pravim, ful velika razlika. Tukaj v PUM-u se ful daje poudarka na to, če imaš ti kakšno idejo. Tukaj si ful ustvarjalen. V šoli ti pa vse... ne vem... en je najboljši v razredu, ali pa dva in imata samo onadva prednost. PUM mentorji pa vidijo vsakega posameznika.« (Natalija, 21)

Analiza šestih intervjujev, opravljenih za namen te naloge, je pokazala, da je na aktivacijo in vključevanje mladih izprašanih pumovcev v šolo in življenje pravzaprav najbolj vplival kvaliteten in poglobljen odnos z mentorjem. Večina intervjuvancev je

³⁹ Pogajalski kurikulum izhaja iz spoznanja, da se odrasli učijo bolje, če jim omogočimo soodločanje pri izbiri in oblikovanju nekaterih kurikularnih sestavin, med katerimi je tudi izbira učnih vsebin (Jarvis v Klemenčič 2003: 75).

kot najbolj odločilno razliko med PUM-om in šolo navajala prav razliko v kvaliteti odnosa, ki so ga imeli z učiteljem (konflikten odnos, nepoglobljen odnos) in pozneje mentorjem, o čemer smo govorili že v poglavju o šolskih dejavnikih osipa.

»Kako bi ocenila na splošno z ocenami od ena do pet, da si se razumela z učitelji (op. v srednji šoli, ki jo je pustila)?«

»**S to razredničarko edino. Z drugimi profesorji pa nekako... na srednji šoli je tako... bolj brezosebno.**«

»Kaj si želela od njih?«

»**Mogoče bolj osebno... da se lahko pogovoriš, pa zaupaš kak problem.**« (Natalija, 21)

PUM po mnenju soavtorice programa sodi med *preventivne programe* (Žalec 2005: 5) V prvi vrsti je program namreč *namenjen zmanjševanju ogroženosti* (samomorilnost, duševne bolezni, bolezni odvisnosti, kriminal itd.) mladih ljudi iz roba družbe (Žalec 2005: 5). O strahovih in depresiji, ki jih je doživljal po izstopu iz šole in preden je prišel na PUM, govori Dejan:

»**Ko sem se izpisal iz šole... saj je bilo dva, tri mesece kul. Potem se je pa začelo nekaj z mano dogajati. Ne vem ... srce. Kar eno sceno sem imel... kot, da bom v enem trenutku umrl. /.../ Tiščalo me je. Imel sem občutek, da ne morem zajeti dovolj zraka. /.../ Kardiolog je mi je rekel, da je vse v redu z mojim srcem, in da je bila to le ena lažja oblika depresije. /.../ To je to, ko se človek nekaj psihira.**«

»Ali si se mogoče sekiral zaradi šole?«

»**Ja, še preveč!**« (Dejan, 19)

Evalvacijska študija programa PUM je pokazala, da približno 70 odstotkov udeležencev programa doseže programske cilje (Žalec 2005: 5). Domala vsi mladi ugotavljajo, da so postali samozavestnejši; večina se jih uspešno vključi v izobraževanje za pridobitev izobrazbe, drugi si pridobijo zaposlitev, nekateri ob delu nadaljujejo s šolanjem (ibid.). O večji samozavesti govori Blaž:

»V katerih osebnostnih lastnostih si, odkar si v PUM-u, po tvojem mnenju zrasel?«

»**Več samozavesti! Lažje se lotim vsake stvari.**« (Blaž, 18)

Evalvacija programa je pokazala tudi *boljše prilagajanje v skupinah, pridobivanje novih prijateljev, sposobnost zastavljanja novih ciljev in načrtovanja njihovega doseganja, večjo socialno prilagojenost, večjo strpnost, kooperativnost, boljše*

delovne navade, večjo samozavest, večjo motivacija za sodelovanje ter večji optimizem (Istenič Starčič 2003b: 11). Program PUM ima torej dolgoročne socialno-integracijske učinke (Istenič Starčič 2003b: 9). O tem, kako je bil po izstopu iz formalnega procesa šolanja in pred vstopom v PUM »zamorjenec«, govori Dejan:

*»Katere stvari so se po tvojem mnenju spremenile pri tebi, s tem, ko si prišel v PUM?«
»Moje osebne stvari. Takrat, ko sem se iz šole izpisal, sem bil ful... nimaš kaj delati. Tako, kot sem ti že rekel. Prva dva mesca je kul, potem pa začneš vedno bolj in bolj razmišljati, kaj bo s tabo, kaj bo z onim, kaj pa šola, kaj pa služba, kaj bodo pa oni rekli... in začneš samega sebe maltretirati, psihirati. /.../ Zamorjenec postaneš, tak kot so starci... so ful zamorjeni.« (Dejan, 19)*

Sklepno poglavje naloge namenjamo podrobnejši analizi programa Projektno učenje za mlade.

6 KREPITEV VIROV V PROGRAMU PROJEKTNO UČENJE ZA MLADE

Kot smo nakazali že v uvodnih poglavjih, sodobne družbe omogočajo »preživetje« tistim posameznikom, ki imajo sposobnost in znanje za »samoodkrivanje« in »samoustvarjanje«. Mladi so v sodobnih družbah namreč tako rekoč prisiljeni, da si za svojo rabo sproti »skujejo« ali »zbrkljajo« socialna pravila, orientacije in identitete – kar pa zahteva dokaj *visoko stopnjo refleksivnosti in osebne fleksibilnosti* (Ule 2000: 41). Visoka stopnja refleksivnosti in stabilnosti pa je močno povezana s *splošno kognitivno in emocionalno stabilnostjo posameznika*, o čemer smo pisali že v prvem poglavju naloge (Ule 2000: 56). Poglavitno za našo nalogo je, da splošna kognitivna in emocionalna stabilnost posameznika omogoča t. i. *občutek življenjske skladnosti*, ki je vir pozitivne podobe mladostnika o lastni usposobljenosti za ustrezno odzivanje na zunanje in notranje življenjske situacije (ibid.). Življenjska skladnost daje mladostniku občutek usposobljenosti, da lahko sam vodi in oblikuje svoje življenjske pogoje. Mladim, ki so zaradi različnih razlogov prikrajšani za občutek življenjske skladnosti, grozi že omenjeno stanje demoralizacije.

Na tem mestu se zdi zanimiva ugotovitev sociologa Močnika, da je program PUM nekakšna (solidarnostna) prilagoditev na individualistične zahteve sodobnih

poindustrijskih družb, saj je program po njegovem mnenju PUM »strokovno podprto samousposabljanje in samoodkrivanje« (Močnik 2003: 39). Kot tak PUM pomaga mladim z roba družbe nadoknaditi »primanjkljaje« v tej smeri, da jih spodbuja na poti samodkrivanja in samousposabljanja – kar pri vključenih v program posledično povečuje občutek življenjske skladnosti.

Natalija govori o tem, da se v času, ko se ji je dogajala kriza, določenih stvari sploh ni zavedala. Ozavestila jih je šele pozneje, v programu PUM:

»Kaj ti je povzročalo neugodne občutke v srednji šoli?«

»Ne vem... tega se takrat sploh nisem znala še vprašati. V tem je štos. Ker se jaz takrat nisem znala vprašati.« (Natalija, 21)

6.1 Aktivacija kot varovalni dejavnik

»Zanima me, kdaj se je zgodila sprememba v smeri tvoje aktivacije? Že preden si prišla v PUM, ali ko si prišla v PUM?«

»Ja, prav v PUM-u. Prav direkt v PUM-u.« (Natalija, 21)

Program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) je animacijsko-izobraževalni program, namenjen mladim v starosti od 15 do 25 let, ki so iz različnih razlogov opustili šolanje in so brezposelni (Dobrovoljc 2002: 307). *Namen PUM-a je mladim pomagati ustvarjalno in dejavno vstopiti v družbeno življenje.* Mladostnike poskuša spodbuditi, da bi se po končanem programu *vnovič vključili v redno izobraževanje*, želi pa jih tudi *vzpodbuditi za večjo konkurenčnost na trgu delovne sile.* Program mlade spodbuja, da bi spoznali čim več različnih poklicev ter da hkrati *odkrivajo tudi svoje talente in interese.* Program PUM se razlikuje od formalnega izobraževanja v tem, da v njem ni klasičnih šolskih metod, učnih programov, ocenjevanja, selekcije, temveč da delo temelji na različnih projektih (film, gledališka predstava, časopis itd.). *Te projekte si mladi izbirajo sami, kar povečuje njihovo motiviranost.* Projektno delo poteka v štirih oblikah: *izbirno projektno delo* (temelji na interesih celotne skupine udeležencev), *produksijsko projektno delo* (njegov cilj je produkcija ali razvoj storitve), *individualni učni projekti* (z njimi se udeleženci pripravljajo na nadaljevanje in dokončanje izobraževanja) in *interesne dejavnosti.* V program se lahko mladi vključijo kadar koli, prav tako lahko iz njega kadar koli izstopijo.

Aktivacijo, samoodkrivanje in samousposabljanje mladih, vključenih v program PUM, pa omogoča to, da je kurikulum programa PUM za razliko od kurikuluma formalnega izobraževanja *pogajalski* (Klemenčič 2003: 75). Tak kurikulum omogoča *nenehno spodbujanje učenčeve samoiniciativnosti, kritičnosti, lastne dejavnosti v izobraževalnem procesu*, ki hkrati temelji na stališču, da je veliko poti, po katerih lahko uspešno poteka rast vsakega posameznika, vse pa so odvisne od individualnih okoliščin (Svetina v Klemenčič 2003: 61). O tem, da bi prosto izbiranje iz PUM-a prenesel tudi v običajne šole, govori Sebastijan:

»Kaj bi prenesel v šole (razmišlja)... da ti dajo dosti proste roke. Da se sam nekaj spomniš, da sam nekaj spelješ. V šoli, če maš seminarsko nalogo, ti dajo samo naslove... in si nekaj moraš izbrati. Ti projekti so pa stimulatorji, ki te potem v sistem nazaj sfurajo. Všeč mi je, da si nekaj izbereš in da ni toliko določeno.«
(Sebastijan, 23).

V kurikulumu je glede vsebine programa določeno le to, da se izpeljuje štiri vrste projektov, ki pa jih mentorji in udeleženci izbirajo sproti (Klemenčič 2003: 61). Tako zastavljen kurikulum odpira možnosti za t. i. *aktivno učenje*, torej učenje, ki človeka, kot ugotavlja Marentič Požarnikova, miselno in čustveno aktivira in ki je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine (Marentič Požarnik v Klemenčič 2003: 62). Takšno učenje daje trajnejše znanje, *pomaga pa tudi bolje razumeti sebe in svet* (ibid.).

Teoretična zastavljenost programa torej *spodbuja posameznikovo aktivno reševanje problemov*, kar ni naključje. Aktiven, dejaven in samoiniciativen pristop udeležencev, kot so pokazali podatki, pridobljeni v evalvacijski študiji, lahko pri mladih, ki so se vključili v program, predstavlja problem (Klemenčič 2003: 63). Vzorci pasivnega vedenja⁴⁰ v učnem procesu, ki so jih udeleženci prenesli iz prejšnjega šolanja, se pri udeležencih kažejo tudi v času vključenosti v program (ibid.). O vzorcih pasivizacije v učnem procesu govorijo tudi odgovori mentorjev na vprašanje, kako udeleženci programa sprejemajo dejstvo, da lahko sami vplivajo na izbiro vsebin projektne del. Odgovori mentorjev so pokazali, da po njihovem mnenju udeleženci večinoma navdušeno sprejemajo možnost, da lahko sodelujejo pri načrtovanju in izpeljavi projektne dejavnosti, zatakne pa se jim takrat, ko je treba projekt »aktivno zagnati v pogon« (ibid.).

⁴⁰ S pasivnim vedenjem v učnem procesu je povezan tudi vzorec zavračanja sodelovanja (v dejavnostih) (Klemenčič 2003: 63).

Tudi zato je vzgoja za sodelovanje (pri učnih projektih, interesnih dejavnostih, debatah) eden izmed ključnih ciljev programa PUM (Klemenčič 2003).

Dejan (individualizirano) predvideva, da je poglobitni razlog za njegov neuspeh v šoli njegov pasiven odnos (sam govori o lenobi) do šolskega dela:

»Kaj misliš, da je bil pri tebi glavni razlog, da si pustil šolo?«

»Lenoba. Jaz sem ful len človek glede šole. Nisem človek, ki bi sedel za knjigami.« (Dejan, 19)

Aktivacija udeležencev je nujna za občutek, da sami lahko vplivajo oz. spreminjajo svoje okolje. Že v poglavju o socialni ranljivosti mladih smo omenjali ugotovitev Renerjeve, da je pri skupini mladih, ki so socialno izključeni, poglobiten dejavnik njihove socialne izključenosti prav občutek nemoči, da bi spremenili lastno situacijo (Rener 2000: 116).

Pasivno prepuščanje vodenju drugih ter pomanjkanje občutka usposobljenosti, da lahko sami vodimo in oblikujemo življenjske pogoje, lahko vodi v občutja demoraliziranosti (Ule 2000: 56). Učenje aktivnega pristopa zato pomembno vpliva na *povečan občutek samostojnosti ter stabilnosti posameznika – torej življenjske skladnosti posameznika*. To spoznanje je še posebej pomembno v kontekstu poznavanja problematike poznomodernih družb, saj vemo, da bodo v njih »svobodni« le tisti, ki se ne bodo prepuščali, temveč se bodo znali na življenjske izzive aktivno odzivati. O povečanem občutku življenjske skladnosti, ki ga sama povezuje s svojo vključenostjo v PUM, govori Natalija takole:

»Prej si opisala svoje življenje v času, ko nisi bila ne v šoli ne v PUM-u z besedo zapor. S katero besedo bi zdaj opisala svoje življenje?«

»Zdaj se počutim ful bolj svobodno... res... svoboda.« (Natalija, 21)

6.2 Vzpostavljanje novih in krepitev obstoječih socialnih vezi

Kos Mikuševa, kot smo videli v poglavju o šolskih preventivnih dejavnikih duševnega zdravja mladih ljudi, (med drugim) govori o vplivu, ki ga ima na mladostnikovo duševno zdravje dober odnos z učiteljem in s sošolci. V tem podpoglavju bomo

raziskali, kaj se v programu PUM dogaja s socialnimi omrežji mladih, ki se vključijo v program.

Potreba po pripadanju (skupini) in potreba po druženju z drugimi ljudmi je osnovna človeška potreba (Baumeister in Leary v Twenge et al. 2005: 27; Ule 2004: 227). Nezadovoljena potreba po pripadanju oz. socialna izključenost v posamezniku ustvarja *različne negativne odzive*⁴¹ (Twenge et al. 2005).

Kot smo nakazali že v uvodnih poglavjih, se mladi ljudje, ki so predčasno opustili šolanje, pogosto znajdejo v nekakšni »socialni osami«.

Podatki, pridobljeni v evalvacijski študiji, kažejo dvoje: udeleženci programa PUM imajo *šibka socialna omrežja v družinskem in socialnem okolju* oz. so deležni šibkih socialnih podpor s strani svojih staršev, prav tako so pri njih, zaradi prekinitve šolanja in izključenosti iz družbe sošolcev, *šibka tudi vrstniška socialna omrežja* (Knaflič 2003: 108). To kažejo tudi naslednji podatki, pridobljeni v evalvacijski študiji socialno-integracijske vloge programa PUM.

Tabela 1: Na koga se najprej obrneš, ko si v težavah (1. in 2. omenjena oseba)

	1. oseba (%)	2. oseba (%)
Prijatelj	28,0	12,7
Mama	19,6	13,9
Starši	14,9	8,9
Partner	11,2	7,6
Nase	10,3	0,0
Druga oseba	6,5	6,3
Brat	3,7	1,3
Oče	2,8	3,8
Nihče	2,8	45,6
Sestra	0,9	0,0
Skupaj	100	100

Vir: Knaflič (2003: 108).

Največ anketiranih se v težavah torej najprej obrne na prijatelje (28 odstotkov), sledi jim mama (z 19,6 odstotki). Zanimiv je podatek, da se *kar 10 odstotkov vseh*

⁴¹ Raziskave psihologov so pokazale, da so socialno izključeni ljudje pogosto *bolj agresivni, manj kooperativni* in na splošno *manj pripravljeni pomagati*, nadalje da so bolj *nagnjeni k samodestruktivnim vedenjem* (odlašanje, obotavljanje in rizična vedenja, kot je zloraba drog, samomor, alkoholizem itd.) in k doseganju slabših rezultatov pri nalogah, ki zahtevajo analitično razmišljanje (Twenge et al. 2005).

udeležencev v težkih situacijah obrača nase – kar lahko razumemo tako, da ti mladi uporabniki programa nimajo nikogar, ki bi mu lahko zaupali svoje težave (ibid.). Zelo izstopajoč je tudi podatek o minimalni opori očeta – le 2,8 odstotka udeležencev se v težkih trenutkih obrne nanj.

Zgoraj navedeni podatki so še posebej zanimivi, če vemo, da se vpliv in zaupanje v družino od devetdesetih let dvajsetega stoletja naprej pri mladih (na splošno) celo povečujeta, kar dokazujejo študije slovenske mladine (Ule v Knaflič 2003: 108). Brez podpore staršev in prijateljev je v poznomodernih, visoko konkurenčnih in stresnih družbah namreč težko.⁴²

Avtorji programa PUM v kontekstu socialne osamelosti mladih ugotavljajo, da se *pri mladih, ki niso včlanjeni v družbo, bolj razvijejo strategije, ki pripomorejo k ugodju in zmanjšujejo občutek za principe iz realnosti, kar je najprej povezano z zlorabo drog, alkohola, večanjem števila ilegalizmov, nasilniškim vedenjem, ubežništvom od doma in samomorilnostjo* (Velikonja 2000: 35).

Knafličeva, ki je analizirala podatke, pridobljene v evalvacijski študiji PUM-a, je ugotovila, da se program PUM bistveno razlikuje od tradicionalnega šolskega dela, med drugim tudi v tem, da namenja pozornost *dobri skupnosti, dobrim odnosom, medsebojnemu spoštovanju in sodelovanju* (Knaflič 2003: 125). Podatki, pridobljeni z evalvacijsko študijo, kažejo, da so se želje in pričakovanja pumovcev glede odnosov z mentorji in drugimi udeleženci, ki so jih izrazili ob vstopu v program PUM, več kot zadovoljivo uresničili (ibid.).

6.2.1 Dober odnos z mentorjem ali »z mentorjem se lahko vedno pogovoriš«

Soavtorica programa PUM Natalija Žalec je na izobraževanju za PUM mentorje poudarila naslednja načela, ki jih mora upoštevati mentor pri svojem svetovanju in vodenju pumovca: mentor je pomočnik, ne mojster; spoštljiv, enakopraven in odkrit odnos; zaupanje in zaupnost (osebna in splošna etika); aktivno poslušanje in »jaz

⁴² Na tem mestu se kaže izjemen pomen PUM mentorjev kot tistih pomembnih drugih, ki lahko v kritičnem obdobju mlademu človeku, ki je opustil šolanje, nudijo oporo.

sporočila«; uporabljanje poljudnega, »neformalnega« jezika; opogumljanje, pohvala in »sendvič«⁴³ tehnika (Žalec 2004).

V PUM-u mentorji torej delujejo zunaj mehanizmov avtoritarnosti in discipliniranja (Kotnik 2005: 13). *Avtoritarni stil delovanja pri delu z udeleženci PUM namreč ni priporočljiv, ker avtoritarnost preprečuje vzpostavitev pristnega, toplega in spoštljivega odnosa med mentorjem in pumovcem* (Kotnik 2005: 13). Da PUM mentorji niso avtoritarni, je še posebej pomembno, če vemo, da so slabe šolske izkušnje osipnikov povezane (med drugim) tudi z neustreznimi izidi v vedenju do avtoritet (Velikonja 2000: 33). O neavtoritarnosti sistema in mentorjev govori tudi Sebastijan:

»... in je drugače, ker tukaj (op. v PUM-u) nimamo tistega: ura, urnik, pa: »Prepozno si notri prišel,« pa da ti tam nekaj težijo.« (Sebastijan, 23)

Kot ugotavlja Kotnikova, sicer mentorica v PUM-u, so rezultati evalvacije pokazali, da so *mentorji najpomembnejši dejavnik*, zaradi katerega začnejo pumovci spreminjati svoje poglede in stališča, ter ob koncu dosežejo rezultate, ki jih predvideva PUM (Kotnik 2005: 13). Zato je z anketo želela preveriti, kako pumovci vidijo mentorje. Rezultati so pokazali, da mentorjem pumovci pripisujejo zelo različne vloge: spodbujevalec, svetovalec, manager, »starš«, delavec, zaposlen v d. o. o. oz. zavodu, skrbnik, vzornik, učitelj oz. inštruktor, posrednik in prijatelj (ibid.). Med temi vlogami, ki jih mladi pripisujejo mentorjem, se je *mentor* največkrat omenjal *kot prijatelj*, zato je Kotnikova pumovce povprašala, zakaj vidijo mentorje kot prijatelje. Odgovori so bili naslednji: *sprejema te takšnega kot si, vedno je pripravljen pomagati, ne gnjavi in ne teži, je vedno dobre volje, zelo osebni odnosi, lahko mu vse zaupaš – brez posledic, zaradi prijateljskih odnosov, z njim se lahko odkrito pogovoriš o težavah* (Kotnik 2005: 14). O tem govorijo tudi izjave naših pumovcev:

»Tukaj v PUM-u sem pa navajena, da mentorjem vse povem. Mislim Maji in Petri. Ko sem prišla, sem čisto vse povedala. Vsak svoj korak. To me je v bistvu gor postavilo.« (Natalija, 21)

»Avtoritete so tukaj malo drugačne... do tebe in do drugih. Po moje je vseeno malo več spoštovanja. /.../«

»Kaj ti je recimo všeč pri mentorjih?«

⁴³ Sendvič tehnika pomeni, da (konstruktivno) kritiko povemo med dvema pohvalama.

»Kul je, da se lahko pogovoriš, kadar se hočeš.« (Dejan, 19).

»Prej si omenil, da so ti v PUM-u najbolj všeč mentorji. Kaj ti je na njih všeč?«

»Da se znajo zafrkavati in da so sproščeni.« (Marko, 18).

»Če bi ravno imel kakšen problem, bi se gotovo s Petrom (op.: mentorjem) pogovoril. Gotovo bi se lahko pogovoril. Saj so ful v redu. Saj sam tako prideš, kot prijatelj. /.../ Ne gledaš ga več kot učitelja v šoli, ki ti stalno pribija, te ponižuje. Gledaš ga kot skoraj sebi enakovrednega.« (Blaž, 18)

Socialno-integracijski učinki PUM-a na udeležence so tudi po mnenju Istenič Starčičeve precej odvisni prav od mentorjev (Istenič Starčič 2003: 77). PUM mentorji lahko udeležencu programa predstavljajo *»pomembnega drugega«*, na katerega se lahko zanesejo in obrnejo po nasvet ali oporo. Spomnimo se na ugotovitev Renerjeve, da je prisotnost zunanjega *»pomembnega drugega«* (učitelja, mentorja ipd.), po raziskavah o socialni ranljivosti mladih iz nepodpornih družinskih okolij eden ključnih dejavnikov, ki znižuje socialno ranljivost mladega človeka. O opori, ki je bila Natalija deležna s strani mentorice Petre, govori naslednje:

»...Petra (op. mentorica) mi je rekla, da ni čisto nič narobe, če grem ven. Da lahko med jutranjim sestankom (op. na PUM-u) hodim ven in notri kadarkoli... če me tišči (op. napad tesnobe, ki jih je doživljala tudi v času rednega šolanja). Da brez problema, kadarkoli pridem k njej in ji povem, zakaj sem šla ven in kaj me tišči. Potem sva vzeli list in sva zapisovali, kakšen je vzrok, da sem šla jaz zdaj ven, kaj sem imela takrat v glavi, ko sem šla ven. Tako sva ugotovili, kaj sploh je.« (Natalija, 21)

6.2.2 Razširitev vrstniške mreže ali »sem med enakimi«

Mladi, ki niso več vključeni v formalni proces šolanja, so s tem prikrajšani za socializacijo z vrstniki, saj nimajo možnosti izkazovanja pripadnosti vrstniškimi skupinam (Dobrovoljc 2003: 142). Nimajo tudi priložnosti, da bi se preizkusili, reševali različne konfliktne položaje v vrstniški skupini ali v odnosu do starejših (npr. v odnosu do učitelja) (Velikonja 2000: 35). *Čas, ki ga mladi ne vključeni osipnik preživi v socialni osami, je tako lahko »izgubljen čas«, ki ga bo kasneje – že zaradi razvojne posebnosti adolescence – težje nadoknaditi.* »Izgubljen čas« v narekovajih zato, ker je mladost obdobje, ki je z razvojnega vidika nujno povezano z intenzivirano potrebo

po druženju, pripadnosti in sprejetosti s strani svojih vrstnikov (Kastelic 2004: 62). O tem, da je v PUM-u dobila družbo, govori Natalija:

»Kaj je bilo pa s prijateljstvi v PUM-u? Prej si povedala, da si v času tvoje depresije zgubila veliko prijateljic. Kaj je bilo s tem v PUM-u?«

»Tukaj sem dobila ful družbo. Čeprav mi je bilo na začetku še vedno težko. Potem sem se pa čisto navadila.« (Natalija, 21)

Mladostnik, ki ima »zaledje« v vrstnikih, se lažje osamosvaja od staršev oz. lažje pridobiva zavest o svoji samostojnosti (Kastelic 2004: 62).

PUM nudi svojim udeležencem tudi *možnost druženja z vrstniki s podobnimi življenjskimi izkušnjami* (Velikonja 2000: 35). O olajšanju, ki je sledilo, ko je s prihodom v PUM spoznala, da ni edina s svojo izkušnjo, Natalija govori takole:

»Kaj misliš, da ti je dal PUM? Kaj je bilo po tvojem mnenju tako odločilnega?«

»Da nisem bila edina! Pa čeprav smo tu z različnimi zgodbami... vsak ima svojo zgodbo. Da ni to nič!« (Natalija, 21)

S tem, ko se mladostnik vključi v PUM ohranja, ali pa na novo pridobi (če ga prej ni imel) tako pomemben stik z vrstniki. S tem, za razliko od družbene osamelosti, ki ne omogoča eksperimentiranja in pridobivanja novih izkušenj v odnosih z ljudmi, mladostnik *razvija socialne veščine, ki jih bo potreboval za nadaljnje socialno vključevanje*. Zdi se, da je Dejan v PUM-u razvil socialno veščino pogovora (v PUM-u se vsak dan »vadi« demokratični dialog) in jo prenesel v primarno družino, kjer so se odnosi, odkar hodi v PUM, (vsaj z mamo) po njegovem mnenju precej spremenili:

»Kako se zdaj razumeš z mamo?«

»Zdaj se ful dobro razumem z njo. Eno leto in pol se tako dobro z njo razumem, kot se še nikoli prej nisem.«

»Se pravi odkar si v PUM-u?«

»Ja. Vidi, da sem naredil določene spremembe. Nehal ono, nehal drugo. Za njo je bila glavna zmaga, ko je videla, da sem nehal pohat travo. /.../ Zdaj se pa zmeraj pogovorimo. Veliko se pogovarjamo. Kar dobro se razumem z mamo.« (Dejan, 19)

Odgovori anketirancev v evalvacijski študiji programa so pokazali, da so se *pričakovanja udeležencev glede pridobivanja novih prijateljev* v programu PUM več kot uresničila (Dobrovoljc 2003: 151). O (novih) pravih prijateljstvih govori Dejan:

»Zdaj imam res en tak določen folk, da se res lahko zanesem na človeka. Ker prej je bilo ono ... saj so govorili, da so to pravi kolegi... samo... saj veš... potem pa vidiš, kako je to.« (Dejan, 19)

6.2.3 Vključevanje v širšo in lokalno skupnost

V PUM-u se udeleženci vključujejo in povezujejo tudi s širšo oz. lokalno skupnostjo – in sicer preko različnih *interesnih dejavnosti* (Velikonja 2000: 43). Cilj vključevanja v interesne dejavnosti je *bogatitev in širitev kakovosti vsakdanjega življenja* udeleženk(cev) programa: *obiski različnih razstav, prireditev, predstav, ogled filmov; obiski zanimivih ustanov, podjetij in delodajalcev v lokalnem okolju; dejavnosti, povezane z načrtovanjem poklicne kariere; tematski pogovori s povabljenimi gosti ali pa skupinski pogovor na izbrano temo, seveda po načelu demokratičnega dialoga; kritične sociološko-kulturne analize izbranega družbenega dogodka* (besedne umetnine, filma, gledališke predstave, časniškega članka, političnega govora, reklamnega plakata, modne revije idr.); *organiziranja in razvijanja rekreacijskih dejavnosti ali drugih posebno načrtovanih enodnevnih projektov* (športni dnevi, ekskurzije, izleti, zabave, ekološke akcije, humanitarne akcije); *razvijanje nove kakovosti družabnega življenja mladih v lokalnem okolju ali širše* (Velikonja 2000: 43).

Praviloma se vsaka od izbranih oblik interesnih dejavnosti konča s *skupinsko refleksijo in evalvacijo* (Velikonja 2000: 45). *Interesne dejavnosti na tak način povečujejo sociokulturni kapital udeležencev*, kar povečuje njihove kasnejše možnosti na trgu delovne sile ter izboljšuje odnosno delovanje v njihovih ožjih socialnih omrežjih. O učenju kuhanja, o učenju dela z računalnikom in izletih, je Tina razlagala:

»Kaj se ti zdi, da si v PUM-u pridobila zase? Kaj si spremenila pri sebi?«

»Ja, pri kuhanju... tukaj se učim kuhati. Kuharski krožki kar precej pridejo prav. Pa pri delu z računalnikom, saj stalno lahko na njemu kaj gledamo. Ali pa, ko gremo na izlete, je zmeraj tako fajn. /.../ Šli smo malo po Ljubljani. Šli smo tudi v zavetišče Gmajnice. /.../ To sem dala jaz predlog! Kam smo še šli? Aha, šli smo še v Begunje, kjer je muzej. Bili so tudi na Jesenicah, kjer so si ogledali eno predstavo. Šli smo tudi drsat v Kranj. Veliko stvari. Pa še več jih bo.« (Tina, 16)

6.3 Doživljanje uspehov na učnem področju

Kos Mikuševa ugotavlja, da je eden ključnih preventivnih dejavnikov duševnega zdravja otrok in mladostnikov uspeh otroka v šoli, pri posameznem predmetu ali v obšolski dejavnosti (Kos Mikuš 2002). Šolska zgodovina udeležencev programa PUM je večinoma zaznamovana z *izkušnjo šolskega neuspeha* ter s spremljajočimi pojavi in posledicami (prekinitev šolanja, brezposelnost, socialna izključenost, poglobljanje osebnih stisk itd.) (Knaflič 2003: 105). Za mladega posameznika in njegov osebnostni razvoj je *lahko šolska neuspešnost usodnejša* od nekaterih drugih dejavnikov, pomembnih za uveljavljanje v družbi, saj je *šolanje za večino mladih edino področje, kjer se lahko uspešno uveljavlja oz. dobivajo občutek moči* (ibid.).

Ponavljajoča izkušnja šolskega neuspeha (in pomanjkanje priložnosti za njeno kompenzacijo v dejavnostih, kot je npr. šport, likovnost, glasba ipd.) lahko vodi v t. i. »*priučeno nemoč*«, ki problematiko šolskega neuspeha še dodatno zaplete, saj vodi v posploševanje občutka nemoči tudi na druga področja (Ule 2000: 49).

Dejan je v PUM-u dobil priložnost, da je svoj »šolski neuspeh« kompenziral na glasbenem področju:

Zmeraj sem si namreč želel repati. Pa sem zmeraj govoril, da nisem za to. Tukaj v PUM-u sem pa spoznal, da mi gre repanje ful dobro! /.../ Prej smo repali s kolegi. Nihče od njih me ni znal dovolj motivirati. Tukaj v PUM-u je pa en sošolec naredil rep komad za projekt, ki mi je bil ful všeč. Ta kolega je samo prišel in napisal ta komad. Pa sem rekel: »Pismo je dober komad!«. Potem sem pa tudi sam poskusil. Rekel sem si, zakaj pa ne bi tudi jaz poskusil in sem začel. Zdaj pa kar pišem! In če dobim idejo, si jo kar zapišem.« (Dejan, 19)

Šolska neuspešnost osipnikov je (med drugim), kot smo že ugotovili, povezana tudi z *zavračanjem oblik abstraktnega pomnenja in zavračanjem reprodukcije učnih vsebin* (Velikonja 2000: 33). V tem kontekstu se PUM razlikuje od klasičnih šol, saj od udeležencev ne zahteva »piflanja« abstraktnih vsebin, temveč *poskuša mlade motivirati za učenje preko različnih praktično usmerjenih projektov* (izbirno projektno delo in produkcijsko projektno delo). O težavah, ki jih ima z učenjem, govori Blaž:

»Potem si se na pravo šolo vpisal?« (op. pred tem razlaga o tem, da ga zanima narava; šola, na katero je bil vpisan, se je skladala z njegovimi interesi)

»Ja. Samo učiti se... ne morem se pripraviti. Tak len človek sem. Za učiti. Drugače vse ostalo mi gre... samo učiti se, pa ni šans.« (Blaž, 18)

Avtorji programa PUM so spoznali *pomen praktičnih neabstraktnih vsebin za motiviranje mladostnikov z izkušnjo šolskega neuspeha*. Praktični, oz. k uporabnemu znanju usmerjeni pouk namreč omogoča, da postanejo uspešni tudi tisti učenci, ki se v »klasičnih« šolah pogosto izkazujejo kot neuspešni, disciplinsko problematični oz. tisti, ki so opustili željo, da bi v tekmovalnem šolskem sistemu sploh lahko dosegli kak uspeh (Glasser 2001). Blažu je težko sedeti pri miru pri pouku, kjer je, kot pravi sam, predvsem zaradi učiteljev in ne zaradi sebe:

»... Ne morem biti pri miru. Sem bolj tak živčen človek. Če mi nekdo stalno hoče nekaj dopovedati: »Daj, daj, daj, daj,«, živčen postanem, potem se pa zaderem, vstanem in grem. Ker se mi ne da. Tak sem. To sem jaz že takoj povedal vsem v šoli. Pustite me na miru. Jaz tam sedim. Jaz sem tam zaradi vas. Če bi bil zaradi sebe, ne bi hotel biti tam, ampak bi hodil samo na izpite. Če bi bil zaradi sebe. Samo sem zaradi vas, ker moram biti. Če ne, nisem prisoten, a ne. In zato sem tako zabluzil. Mislim, na koncu.« (Blaž, 18)

Obstaja še druga lastnost praktično usmerjenega pouka - da je praktično, neformalno delo v skupini (ker je manj individualizirano in bolj povezovalno) tudi *zabavnejše* (Glasser 2001). Da je PUM tako zabaven,⁴⁴ da mu zjutraj celo ni problem vstati, je povedal Dejan:

»Zjutraj, ko sem vstal, sem najprej pomislil: »U hudo! Zdaj pa na PUM!« /... / Prvič, da je bilo meni nekam kul hoditi. Bila je res zafrkancija. Delalo se je tudi... bila pa je tudi zafrkancija.« (Dejan, 19)

Doživljanje uspeha v programu PUM pa ni povezano le s praktično naravnanimi projekti. V programu udeleženci programa skupaj z mentorji *»delajo« na (ponovnem) vključevanju v formalno izobraževanje* oz. na nadaljevanju opuščenega šolanja. Posamezniki skupaj z mentorjem naredijo *individualni učni projekt*, ki je sestavni del

⁴⁴ Projekti, ki se izvajajo v PUM-u, kot so *snemanje filma* (npr. projekt radovljiškega PUM-a z naslovom »Mladost za ogledalom«), *potovanje peš od Ljubljane do slovenske obale* (projekt ljubljanskega PUM-a z naslovom »Homo Find Home«, projekt »Katrca« (obnavljanje starega R4 in potovanje z njim po vsej Sloveniji – projekt ljubljanskega PUM-a) prav gotovo predstavljajo tip učenja, ki je zabaven, saj primarno izhajajo iz interesov udeležencev. Več o radovljiških projektih na strani www.pum-r.si/projekti.php. Več o projektih ljubljanskega PUM-a na straneh www.tin-ljubljana.si/Strani/PUM.

načrtovanja posameznikove poklicne kariere (Velikonja 2000: 45). Za doseganje ciljev pri individualnih projektih si posameznik(ca) ob sodelovanju mentorjev izdela *načrt doseganja ciljev*. Po ugotovitvi ciljev mentor pomaga opredeliti posamezne postopke projektne naloge, ki bo pripeljala do končnega izida (npr. vpis na izbrano šolo, opravljanje zaključnega izpita itd). Za vsako od navedenih nalog se predvidi tudi časovni rok za izpeljavo in dnevni časovni rok uresničevanja individualnega učnega projekta. Sestavni del projekta je končna evalvacija oz. preverjanje dosežkov in načrt nadaljnjih dejavnosti. Pri tem je pomembno, da udeleženec ni sam pri ponovnem vključevanju v formalno izobraževanje. Na voljo ima asistenco mentorja (z udeležencem gre npr. lahko tudi na ustni zagovor izpita), v nekaterih PUM-ih pa celo asistenco inštruktorjev. Tak natančno strukturiran in s strani mentorjev podprt in (demokratsko) usmerjen individualni načrt⁴⁵ omogoča posamezniku, da premaga morebitne strahove in odpore do opravljanja izpitov. O podpori, ki je bila deležna s strani mentorice in o uspešno opravljenih izpitih, govori Natalija:

»Ko sem se vključila v PUM sem se po treh tednih vpisala v šolo. Čeprav je bilo to bolj tako, ne... s Petro (op. mentorico) sem se pogovarjala in je rekla, da naj poskusiva vsaj en izpit naredit. Potem sem spoznala, da je mogoče, da se jaz zatrpam s tem delom, da se učim. Potem sem se pa res učila. In si zadala več stvari. In potem je bilo v redu.«

»In koliko izpitov si naredila?«

»Potem sem naredila sedem izpitov.«

»In kako so ti šli ti izpiti?«

»Nisem imela nobenih težav. Imela sem same petke (smeh).«

»A res!? Kakšne ocene si pa imela prej?«

»Ja, dvojke in nezadostne (smeh).« (Natalija, 21)

Z vsakim uspešno opravljenim izpitom naraste tudi *občutek obvladljivosti problema ter občutek samozavesti*. O na novo pridobljeni samozavesti govori Natalija:

»Kaj si v PUM-u, po tvojem mnenju, osebno pridobila? Kje si zrasla?«

»Mislim, da se mi je ful samozavest izboljšala. Danes sva se po dolgem času s Petro (op. mentorico) dobili in mi je rekla: »Saj si se čisto spremenila, saj kar žariš!« (Natalija, 21)

⁴⁵ Več o pomembni vlogi, ki jo pri »dodajanju moči« uporabnikom socialnih storitev igrajo t. i. »izvirni delovni projekti«, v nadaljevanju naloge.

Uspeh na učnem področju je, kot smo spoznali v poglavju o preventivi zasvojenosti, močan preventivni dejavnik varovanja duševnega zdravja otrok in mladostnikov.

6.4 »Dodajanje moči«

Program PUM ima torej dolgoročne socialno-integracijske učinke (Dobrovoljc 2005: 6). V tem podpoglavju bomo na ponovno integracijo udeležencev v družbo pogledali skozi perspektivo, ki jo zaznamuje Saleebeyjev koncept dodajanja moči.

Perspektiva moči oz. ideja o ustvarjanju in krepitvi uporabnikove moči je koncept Dennisa Saleebeya, ki je povezan s paradigmatiskim premikom v socialnem delu (zgodil se je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja) – in sicer v smeri, kjer, kot govori Yalom (2002), ne razmišljamo več v kontekstu razlikovanja med »njimi« (t. i. pacienti, klienti, analizanti, pomoči potrebnimi, bolniki itd.) in »nami« (terapevti, analitiki, pomagajočimi, zdravilci, svetovalci ipd.), temveč v smeri razumevanja »uporabnikov« kot *so-govornikov/ic* (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 5). V takšnem kontekstu »pomoči« gre za *so-ustvarjanje delovnega odnosa* (med tistim, ki pomaga, in tistim, ki se mu »pomaga«), *so-ustvarjanje razgovora*, *so-raziskovanje za so-oblikovanje delovnega projekta* (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 5). Na tak način se soustvarja moč in smisel (ibid.).

Praksa na osnovi perspektive moči tako pomeni *»podpiranje posameznikov, skupin, družin, da odkrijejo in razširijo svoje vire in orodja v sebi in okoli sebe«, ki mu bodo omogočali dosežati cilje in uresničevati sanje* (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 13). Gre za, kot ugotavlja Saleebey, preprosto formulo: *mobiliziraj klientovo moč* (talente, znanja, sposobnosti, vire) *s ciljem, da podpreš njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije in klienti bodo imeli boljše kvaliteto življenja, tako, ki bo v skladu z njihovimi koncepti kvalitete* (Saleebey v Čačinovič Vogrinčič 2000: 84).

Krepitev moči zajema eno ali več naslednjih dimenzij (Dragoš et al. 2005: 39): *aktiviranje obstoječih virov moči* (npr. aktiviranje sorodniške, vrstniške mreže); *ustvarjanje novih virov* (npr. vključitev mladega človeka, ki je predčasno opustil šolanje, v program PUM; s tem dobi dva nova vira – »pomembnega odraslega« ter nov vir vrstniške družbe); *povečevanje dostopnosti virov* (npr. mlademu človeku, ki je predčasno opustil šolanje, pomagamo urediti osebne dokumente, potrebne za

pridobitev štipendije – s tem mu olajšamo vrnitev v proces šolanja) ter *redistribucijo virov*.

Saleebey (1998) govori o naslednjih temeljnih konceptih in načelih t. i. »*leksikona moči*« (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 13):

- 1. Dodajanje moči uporabniku (*empowerment*)** je podpiranje posameznikov (skupin, družin) da odkrijejo in razširijo svoje vire in orodja v sebi in okoli sebe; moč posameznika (družine, skupnosti) je obnovljiva, mogoče jo je razširiti; moč posameznika odkrijemo in podpremo v skupnosti – zato socialno delo v projektih pomoči vedno posega na raven družbe, kaže krivice in omejitve sistema, pravnega reda ali delovanja institucije.
- 2. Včlanjenost (*membership*)** pomeni, da je pri delu z ljudmi potrebno spoštovati človekovo potrebo, da je državljan, da je odgovoren in cenjen član skupnosti; če ni ukoreninjen, če nima kje biti in komu pripadati, potem je naša strokovna naloga, da ga vključimo; to je varen prvi korak pomoči, ki je obvezen in zelo težak.
- 3. Moč okrevanja (*resilience*)** temelji na spoznanju, da ljudje (posamezniki in skupnosti) okrevajo in premagujejo tudi težke življenjske udarce; ta koncept ne zmanjšuje teže preteklih udarcev, govori le o človekovi moči, da okreva, t. j. da si ljudje in skupnosti opomoremo in da udarci ne peljejo le v nemoč in patologijo.
- 4. Zdravljenje in celostnost (*healing, wholeness*)** za Saleebeyja pomeni, da ima človek sposobnost ozdraveti; da ima notranjo modrost, da zna prepoznati, kaj je zanj dobro.
- 5. Dialog in sodelovanje (*dialogue, collaboration*)** sta po Saleebeyjevem mnenju največ, kar lahko damo uporabnikom; dialog in sodelovanje kot vir moči, tudi moči za okrevanje, Saleebey povezuje z etiko participacije v soustvarjanju nove zgodbe v življenju, do katere bo prišlo na podlagi razumevanja, sporazumevanja in dogovarjanja.
- 6. Odpoved nejevernosti (*suspension of disbelief*)** po Saleebeyju pomeni verjeti udeležnim v problemu, priznati stranki pravico do resničnosti oz. odpovedati se (kot strokovnjak) temu, da ne verjamemo stranki; to je težka naloga, saj je po njegovem mnenju »ne verjeti« stranki globoko zasidrano v kulturi poklicev, ki pomagajo ljudem (enako kot je globoko zasidrano pričakovanje, da strokovnjaki bolje vedo od stranke).

Čačinovič Vogrinčičeva gleda tudi na *učinkovito pomoč učencem z učnimi težavami v kontekstu Saleebeyjevega koncepta perspektive moči* (Čačinovič Vogrinčič 2002: 106). Učinkovita učna pomoč je po Čačinovič Vogrinčičevi pomoč, ki je zasnovana na *odkrivanju in krepitvi učenčevih virov moči – torej najprej tistega, kar že zna in zmore* (zbiranje dobrih izkušenj, posameznih uspehov ter občutkov lastne vrednosti in odgovornosti). S tem otrok pridobi dobro izkušnjo za novo in drugačno učenje. O tem,

da te v PUM-u podpirajo in spodbujajo tudi takrat, kadar stvar ne opraviš popolno, kar je po Blaževem mnenju vplivalo na dvig njegove samozavesti, sam govori:

S čim pa misliš, da je povezano to s samozavestjo (op.: pred tem govori, da se mu je, odkar je prišel v PUM, povečala samozavest)?

Ja, ker te tukaj v PUM-u povsod podprejo. Tudi, če boš slabo naredil rečejo: »Ja, bilo je dobro, poskusi še malo bolj tako narediti pa boš«. In te potem spodbujajo.

Se pravi, tudi če je malo slabše, je dovolj dobro?

Ja, mislim slabše... saj, če je slabo narejeno, ti pove: »To manjka, pa to manjka.«

Ni pa tako, kot v šoli: »To jo zanič: ena!«. (Blaž, 18)

Kot smo videli že v podpoglavju, ki govori o uspehih, ki jih udeleženci programa doživljajo v PUM-u, je za program značilno, da je delo v njem osnovano na praktično usmerjenih vsebinah, ki so blizu⁴⁶ mladostnikom (Velikonja 2000). Izbirno projektno delo (torej projekti, kjer mladi sami izbirajo vsebino projekta) in produkcijsko projektno delo predstavljata učenje, ki ga v tistem trenutku udeleženci programa *znajo in zmorejo*. S takim učenjem, kot ugotavlja Čačinovič Vogrinčič, mladostniki zbirajo dobre izkušnje, posamezne uspehe ter gradijo pozitivne občutke lastne vrednosti in odgovornosti (Čačinovič Vogrinčič 2002). Takšno delo motivira mladostnika za nadaljnje, bolj zahtevne učne projekte.

Kot dopolnilo delovnemu odnosu med uporabnikom in strokovnjakom se pri delu iz perspektive moči vedno uporablja *izviran (edinstven) delovni projekt pomoči* (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 15). Gre za projekt pomoči, ki ga strokovnjaki skupaj z »uporabniki« so-ustvarijo v delovnem procesu (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 15). Takšne so-ustvarjene rešitve nato uporabniki skupaj z pomočjo strokovnjakov prevajajo v akcijo, v konkretne korake. Izvirnost projekta je v tem, da se posamezen projekt vsakokrat na novo oblikuje za vsakega uporabnika posebej in da so ti projekti so-ustvarjeni skupaj z njimi in zanje. Projekti so delovni, ker v vsakdanjem jeziku in vsakdanjem življenju ljudi konkretizirajo dogovorjene spremembe, naloge, delež posameznika in roke skupaj z dogovorom za naslednji sestanek. Poudarek pri tem je na delu, torej na sodelovanju, na aktivnostih, ki sledijo iz opravljenega v delovnem procesu. Takšno delo je projekt zato, ker teče v času in ker je usmerjen k dobrim

⁴⁶ Na izbiro projekta vplivajo konkretni interesi konkretnih udeležencev programa (Velikonja 2000). Projekt Katra se je tako »razbil« na več manjših projektnih skupin: tehnično-oblikovalska, filmska in foto skupina ter glasbena skupina (www.tin-ljubljana.si/Strani/PUM/katra.htm). Na tak način se je povečala učna motiviranost mladih in tudi stopnja individualne ozaveščenosti v smislu »kdo sem«, »kaj si želim početi« itd.

izidom. V projektu se zapišejo konkretne naloge ter tudi minimalne spremembe v procesu napredovanja k rešitvam.

Osrednja naloga pomoči učencu z učnimi težavami je po Vogrinčič Čačinovičevi, zagotoviti otroku *izvirni delovni projekt pomoči* (Čačinovič Vogrinčič 2002: 108). Ta projekt mora biti za otroka smiseln, zato temelji na njegovi odločitvi in so-udeleženi (so-ustvarjanje rešitve). Kot tak, izvirni delovni projekt za premagovanje učnih težav pravzaprav pomeni svojevrsten projekt zbiranja dobrih izkušenj, posameznih uspehov, občutkov lastne vrednosti in odgovornosti, ki zdaj stopajo ob bok izkušnjam manjvrednosti, nesposobnosti, nemoči in umikanja (Čačinovič Vogrinčič 2002: 106).

Kot smo že spoznali v prejšnjem poglavju, tudi v programu PUM uporabljajo (med drugimi projekti pomoči) individualizirane projekte pomoči – torej take, ki izhajajo iz potreb posameznika.⁴⁷ Posamezniki namreč skupaj z mentorjem naredijo *individualni učni projekt*, ki je sestavni del *načrtovanja posameznikove poklicne kariere* (Velikonja 2000: 45). Za doseganje ciljev pri individualnih projektih si posameznik(ca) ob sodelovanju mentorjev izdelata *svoj*⁴⁸ *načrt doseganja ciljev*. Po ugotovitvi ciljev mentor pomaga opredeliti *posamezne postopke projektne naloge*, ki bo pripeljala do končnega izida (npr. vpis na izbrano šolo, opravljanje zaključnega izpita itd). Za vsako od navedenih nalog se *predvidi tudi časovni rok za izpeljavo* in *dnevni časovni rok* uresničevanja individualnega učnega projekta. Sestavni del projekta je *končna evalvacija* oz. preverjanje dosežkov in *načrt nadaljnjih dejavnosti* (ibid.).

Udeleženec programa ima pri ponovnem vključevanju v formalno izobraževanje na voljo asistenco mentorja (ta gre z udeležencem lahko tudi na ustni zagovor izpita) (Velikonja 2000: 45). Mentorji v tem kontekstu pomenijo *nov vir krepitev moči*. Uporabnik programa se namreč lahko v stresni situaciji (npr. opravljanje mature) opre na »pomembnega drugega«, ki je, kot je pokazala analiza naših intervjujev, »prijateljski«, »vreden zaupanja« in »tak, da se z njim lahko pogovoriš«. Natalija je v

⁴⁷ Zavirškova piše o tem, da so ljudje, ki doživljajo diskriminacijo, razvrščeni v skupine, ki poudarjajo njihove skupinske značilnosti (npr. skupina revnih, skupina prizadetih, skupina žensk itd); ob tem pa se pozablja na njihove individualne razlike. Vprašanje izključenosti zato, kot ugotavljata Zavirškova in Škerjančeva, zahteva individualne odgovore (Zaviršek in Škerjanc 2000: 387).

⁴⁸ Mentorji udeležencem pomagajo jasno razčleniti svoje poklicne želje. Ozaveščanje lastnih želja, potreb in načrtov poteka v PUM-u preko projektov ter drugih stalnih dejavnosti (pisanje dnevnika, jutranja animacija, sprotne evalvacije učnih dosežkov) (Velikonja 2000: 28). Zavedanje o lastnih dosežkih in interesih raste tudi s tem, ko udeleženci programa urejajo osebno mapo s svojimi izdelki, osebni list (individualnih) učnih dosežkov ter kroniko poteka dela pri projektu (ibid.).

PUM prišla po triletni izključenosti iz šolskega sistema, ter polna strahov. Takoj po vključitvi v program sta z mentorico imeli pogovor, ki jo je opogumil za prvi izpit:

»Ko sem se vključila v PUM, sem se po treh tednih vpisala v šolo. Čeprav je bilo to bolj tako ne... s Petro (op. mentorico) sem se pogovarjala, in je rekla, da naj poskusiva vsaj en izpit naredit. Potem sem spoznala, da je mogoče, da se jaz zatrpam s tem delom, da se učim. Potem sem se pa res učila. In si zadala več stvari. In potem je bilo v redu.« (Natalija, 21)

Učenec z učnimi težavami potrebuje *dialog* oz. potrebuje da z njim govorimo tako, da ga vidimo in slišimo, in tako, da prispevamo k temu, da bi sam sebe in nas bolje razumel (Čačinovič Vogrinčič 2002). Mladi tako kot vsi ljudje potrebujejo stabilna in trajna »zrcala«, kar smo že ugotovili v poglavju, ki govori o osamljenosti mladih (Ule 2003: 25).

Drugi nov vir dodajanja moči predstavlja *skupina pum »sošolcev«*, v katero se vključi mladostnik. Saleebey v svojem »leksikonu moči« opozarja na pomen, ki ga ima *včlanjenost oz. pripadanje socialnim mrežam* na krepitev moči posameznika (Saleebey v Čačinovič Vogrinčič 2002). Pripadnost skupini med drugim povečuje tudi občutek vpliva v posameznikovem življenju (Zaviršek et al. 2002: 60). Mlad človek, ki se vključi v skupino vrstnikov, kot smo videli v prejšnjih poglavjih, spozna, da ni osamljen primer in da svojo izkušnjo »osipnika« deli tudi z drugimi vrstniki. Na tak način mladostnik ni več sam s svojo stisko, ampak je le ta skupinsko občutena, kar omogoča, kot smo že spoznali, da se jo da lažje prenašati (Ule 2000).

7 SKLEP:

Skozi nalogo smo poskušali ugotoviti, kako vključenost mladega človeka (ki je predčasno opustil šolanje) v program PUM, vpliva na njegovo/njeno morebitno potrebo po zatekanju v strategije, ki nudijo hiter občutek ugodja, a so za posameznika (in družbo) škodljive.

Analiza šestih intervjujev je (skupaj s podatki pridobljenimi v evalvacijski študiji programa PUM in skupaj s spoznanji iz relevantne znanstvene teorije) pokazala, da našo hipotezo o preventivnih učinkih vključenosti v program PUM lahko potrdimo. Z

vključitvijo v program, mlad človek krepí svoja socialna omrežja (kjer se je kot odločilen pokazal odnos z mentorjem), kar kot smo spoznali v nalogi, varovalno deluje na psihično zdravje mladostnikov. Z vključitvijo v program mlad človek pridobiva tudi izkušnjo aktivnega pristopanja k reševanju problemov (projekti, učni uspehi ipd.). Slednje mu omogoča doživljanje uspehov na učnem področju, kar prav tako varovalno vpliva na psihično zdravje mladostnikov.

Dober odnos z mentorjem, se je v analizi intervjujev pokazal kot odločilni dejavnik aktivacije in reintegracije mladostnika nazaj v družbo. Intervjuvanci so v pogovorih povedali, da so jim v programu najbolj všeč prav mentorji, in sicer najprej zato, ker se *z njimi lahko o vsem pogovoriš* (Dejan, Natalija, Marko, Blaž), potem pa tudi zato, *ker so zabavni* (Dejan), *ker ne težijo* (Sebastijan, Dejan), *ker so ful v redu* (Sebastjan) ipd. Odnos, ki ga imajo intervjuvanci z mentorjem, se po njihovem mnenju precej razlikuje od odnosa, ki so ga le-ti imeli z (določenimi) učitelji/em v srednji šoli, ki so jo predčasno opustili. O slednjih so intervjuvanci med drugim rekli, da se *premalo posvečajo* (Marko, Natalija), da se *jim malo frka za vse* (Marko), da je bil določen učitelj *bednik* (Dejan), da z učitelji *ni bilo stika* (Natalija) ipd.

Če ta spoznanja postavimo v kontekst poznavanja razmer, ki zaznamujejo odraščanje v sodobnih družbah tveganja, lahko razumemo, zakaj mladim (poglobljen) odnos s t. i. pomembnim drugim (v našem primeru mentorjem), toliko pomeni. Zaradi individualizacije osebnih poti in zaradi razkroja tradicionalnih ligatur in mladinskih subkultur mladim, kot smo ugotovili v nalogi, zmanjkuje spoznavnih orientacij oz. koordinat kam se obrniti – sploh v primeru stiske (kar opustitev šolanja vsekakor je). Pomanjkanje koordinat je med drugim povezano z »minimalizmi v odnosih« (Rener 2002: 99) ter s pomanjkanjem »trajnih in stabilnih zrcal« (Ule 2000: 53). Mladi slednje potrebujejo zato, da bi v njih uzrli svoj zrcalni jaz oziroma, da bi reflektirali samega sebe in svoje življenjske odločitve. Kadar se znajdeš v »statusu nič«, torej brez dokončane šole, s slabšimi možnostmi dobiti zaposlitev in s posledično oslabljenimi socialnimi omrežji, je prisotnost »zrcal« še toliko bolj odločilna. Na tem mestu se kaže ključna vloga razumevajočih mentorjev. Ti za razliko od učiteljev (ki delujejo znotraj storilnostno naravnane formalnega šolanja in so pogostokrat obremenjeni z realizacijo obsežnih učnih načrtov) mladim *lahko* nudijo možnost poglobljenega odnosa. Kvaliteten, odprt odnos z mentorjem se še posebej pokaže kot odločilen takrat, kadar mlademu človeku primanjkuje trajnih in stabilnih zrcal v njegovih ožjih socialnih omrežjih. Takrat se prisotnost zunanjega pomembnega drugega pokaže kot

odločilen dejavnik zmanjševanja socialne ranljivosti mladega človeka (Coles v Rener 2002).

Drugi preventivni dejavnik psihičnega zdravja mladostnikov, ki po našem mnenju deluje znotraj programa je ta, da se mladi, ki so bili izključeni iz formalnega šolanja (in s tem iz pomembnega socialnega omrežja), v programu vrnejo med vrstnike. To je pomembno, še posebej če vemo, da je druženje z vrstniki ključnega pomena za razvijanje občutkov samostojnosti in kompetentnosti. Brez povezovanja z vrstniki je odraščanje in odcepljanje od staršev oteženo. Razlika med šolskim socialnim omrežjem in pumovskim socialnim omrežjem je ta, da so odnosi v PUM-u, tudi (ali pa predvsem) zaradi programske naravnosti, bolj neformalni in s tem zabavni, sproščeni. V takšnih razmerah je lažje oblikovati t.i. »kulturo dobre skupnosti«, o kateri, v kontekstu nujnosti sprememb v slovenskih šolah, govori Bečaj (Bečaj 2002). Kultura dobre skupnosti spodbuja dobre (poglobljene) odnose, strpnost in sodelovanje, kar po našem mnenju daje mladostnikom priložnost za vrstniška »zrcala«, ki jih le-ti potrebujejo prav tako, kot potrebujejo zrcala pomembnih odraslih. Intervjuvanci so v kontekstu razširitve socialnih omrežij govorili o tem, da so dobili *nove kolege* (Marko), da jim je največ pomenilo, da *s svojo izkušnjo osipa, niso bili edini, da si jo delijo z drugimi* (Natalija), da so tukaj dobili *družbo* (Natalija), *fanta* (Tina) ipd.

Tretji pomemben dejavnik psihičnega zdravja mladostnikov, ki ga po našem mnenju najdemo tudi (precej izrazito) v programu PUM, je ta, da ima mladostnik v PUM-u pri (ob)šolskih dejavnostih priložnost doživljati uspehe. Doživljanje učnih uspehov je za mlade, ki so predčasno opustili šolanje, še posebej pomembno. Izkušnja šolskega neuspeha v formalnem izobraževanju je namreč na marsikaterem od njih že pustila pečat »priučene nemoči«, ki se na prvi pogled sicer kaže, kot nekakšna »lenoba«. Program PUM omogoča, da učne uspehe doživljajo vsi, saj projekti izhajajo iz potreb vključenih mladostnikov. Program, za razliko od formalnega šolanja, ni storilnostno naravnani, kljub temu, pa mlade (uspešno) spodbuja k doseganju učnih uspehov, tudi v okviru formalnega izobraževanja. Intervjuvanci so govorili o dejavnostih, ki so se jih naučili v programu: *kuhanje* (Tina, Blaž), *računalništvo* (Tina), *repanje* (Dejan) ipd. Program najprej torej izhaja iz tistega, kar mladi v tistem trenutku zmorejo oz. iz tistega, kar jim je blizu. Dejan je tako v PUM-u dobil dovolj spodbud za to, da se je bolj poglobljeno začel ukvarjati z ustvarjanjem rap glasbe, kar ga je že dlje časa zanimalo, a motivacije za aktivacijo ni našel. V tem kontekstu se program ujema z novimi pristopi v socialnem delu, kjer je poglavitna sprememba ta, da se uporabnikom

socialnih storitev »dodaja moč«. Čačinovič Vogrinčičeva govori o pomenu tega, da strokovnjaki (skupaj z uporabnikom) iščejo vire v uporabnikovem življenju (sposobnosti, talente, ljudi ipd.). PUM z aktivacijo obstoječih virov pripomore k temu, da se mladostnik »zavestno potruzi« tudi pozneje, pri projektih, ki so manj zabavne narave, a so nujni za preživetje v družbah tveganja (izpiti). PUM mladostniku na tak način pomaga pri tem, da se le-ta aktivira. Aktivacija pa v sodobnih družbah kot vemo, predstavlja enega odločilnejših dejavnikov socialne neranljivosti mladega človeka. Natalija je ob podpori mentorice, v isti šoli, ki jo je pred tremi leti opustila zaradi slabih ocen (večinoma so bile negativne ali zadostne), predmete zaključila z odličnimi ocenami, hkrati pa se je tesnoba, ki jo doživljala več let (in je bila tudi glavni razlog za opustitev šolanja) izrazito zmanjšala.

Zgoraj smo predstavili sklepe, ki se dotikajo posrednih preventivnih dejavnikov psihološkega zdravja mladostnikov (socialna omrežja in učni uspehi). Naj na tem mestu omenimo še konkretne spremembe v zlorabi substanc, kot jih vidijo naši intervjuvanci. Štirje od petih intervjuvancev, ki so »priznali«, da so se ga v preteklosti »redno zadevali«, po vključitvi v PUM ugotavljajo, da se jim zdi, da so to *prerasli* (Dejan), da so *zaradi vseh aktivnosti v programu, preutrujeni za zadevanje* (Sebastijan), da so se tega *naveličali* (Blaž) ipd.

Vprašanje, ki se nam zastavlja ob koncu naloge, je tudi nekakšen predlog za nadaljnjo raziskovanje in problematiziranje obstoječih razmer v šolah in tudi družbi. Nekako se strinjamo z Lavalom, ki ugotavlja, da tudi šola postaja vedno bolj podvržena ekonomskemu razmišljanju (Laval 2005: 25). Nov pedagoški ideal vedno bolj vključuje tudi ekonomske kategorije, kot sta npr. »fleksibilni človek« in »avtonomni delavec« (ibid). Vzgoja in izobraževanje, kot ugotavlja Deluze, vedno bolj izginjata v prid »strahotne stalne formacije, nenehnega nadzora nad delavcem-dijakom...« (Deluze v Laval 2005:25). Duh elitističnega tekmovalnega individualizma je že dodobra prežet tudi slovenske šole, kjer je »boj za točke« postal glavna okupacija mladih posameznikov. Seveda bi bilo v tem kontekstu krivično kazati s prstom le v šole in šolski sistem, sploh če vemo, da je šola vedno bila in bo le del (in s tem odraz) širše družbene in kulturne sfere. V kontekstu te ugotovitve lahko sklenemo, da je problem današnjih šol pravzaprav problem obstoječih neoliberalističnih družbenih razmer, v katerih se profit pogosto znajde pred ljudmi. Vendar je to tema že kakšne druge naloge.

Naj za zaključek naše naloge sklenemo, da se zdi v kontekstu obstoječih družbenih razmer, paradigatski premik v smeri *kulture dobre skupnosti* v šolah nujen. Zgodba o PUM-u, je zgodba o tem, kako malo (in v trenutnih družbenih razmerah veliko) pravzaprav potrebuje mlad človek, ki se znajde v stiski. Oporo v ljudeh, mentorstvo, zaupanje in spodbudo, da znaš in zmoreš ter malo manj storilnostno naravnane kriterije uspešnosti. Kako bi učinkoval prenos uspešnih elementov iz programa PUM v formalno šolanje? Namesto dolgočasnih razrednih ur raje skupinska evalvacija v krogu, ki poteka po načelu demokratičnega dialoga. Več praktično naravnane pouka, ki bi izhajal iz potreb učencev in več kvalitetnega zavestnega dialoga⁴⁹ (s povzemanjem, validacijo in empatijo) med učencem in učiteljem. Realno? Šola se v zaostrenih pogojih pozne moderne ne nahaja v zavirljivi situaciji.

⁴⁹ O *zavestnem dialogu* (t. .i. »zrcaljenju«), kot trostopenjskem procesu povzemanja, validacije in empatije govori H. Hendrix, avtor imago relacijske terapije (IRT) (Hendrix 2003: 103).

8 SEZNAM LITERATURE

- Bečaj, Janez (2002): Povzetek ugotovitev in sklepov. V Bergant, Katra, Musek-Lešnik, Kristijan (ur.): *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*, 147 – 148. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Bendit, Rene, Stokes, Dermot (2003): »Disadvantage«: Transition Policies Between Social Construction and the Needs of Vulnerable Youth. V Lopez Blasco, Andreu, McNeish, Wallace, Walther, Andreas (ur.): *Young People and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*, str. 261 – 281. Bristol: The Policy Press: University of Bristol.
- Berčič, Herman, Tušak, Matej, Karpljuk, Damir (2003): *Šport v funkciji zdravja odvisnikov*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Berglien, Sissel, Young, Siri, Grov, Oyvind (ur.) (2004?): *Dropouts back on track. Kraj?: Vennesla videregaund skole*.
- Bertok, Martin (2006): *Uvod v transakcijsko analizo (TA 101)*. Ljubljana: Sinesis.
- Blyth, Eric, Milner, Judith (1996): Black Boys Excluded from School: Race or Masculinity Issues? V Blyth, Eric, Milner, Judith (ur.): *Exclusion from School: Inter-Professional Issues for Policy and Practice*, str. 62 – 75. London, New York: Routledge.
- Du Bois-Reymond, Manuela, Lopez Blasco, Andreu (2003): Yo-Yo Transitions and Misleading Trajectories: Towards Integrated Transition Policies for Young Adults in Europe. V Lopez Blasco, Andreu, McNeish, Wallace, Walther, Andreas (ur.) *Young People and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*, str. 19 – 41. Bristol: The Policy Press: University of Bristol.
- Bucchi, Massimiano (1998): Dropping Out and Secondary Education. V *Integrating All People into Society through Education and Training, Vol. 1, Proceedings of the Conference*, str. 33 – 43. Brussels: European Commission. Directorate – General for Education and Culture.
- Coles, Bob (2004): Welfare Services for Young People: Better Connections? V Roche, Jeremy et al. (ur.): *Youth and Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*, str. 90 – 101. London, Thousand Oaks, New Delhi: Open University.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi (1998): *Psihologija družine: Prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi (2000): Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: postmoderno v terapiji in svetovanju. *Psihološka obzorja* 9 (2), 81 – 86.

- Čačinovič Vogrinčič, Gabi (2002): Vloga šolskih svetovalnih služb pri preprečevanju zapuščanja šole. V Bergant, Katra in Musek-Lešnik, Kristijan (ur.): *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*, str. 106 – 108. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi idr. (2005): *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.
- Dobrovoljc, Andreja (2002): Project Learning for Young Adults. V Tivadar, Blanka in Mrvar, Polona (ur.): *Flying over or Falling Through the Cracks? Young People in the Risk society*, str. 290 – 294. Ljubljana: Office for Youth of the Republic of Slovenia.
- Dobrovoljc, Andreja (2003): Pridobljeno znanje in spretnosti udeležencev programa Projektno učenje za mlajše odrasle. V Istenič Starčič, Andreja (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*, str. 127 – 151. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Dragoš, Srečo et al. (2005): *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Giddens, Anthony (2000): *Preobrazba intimnosti: spolnost, ljubezen in erotika v sodobnih družbah*. Ljubljana: Založba I*cf.
- Glasser, William (2001): *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Goldstein, Paul (1997): *The health and social consequences of drug abuse*. V *World Drug Report: United Nations International Drug Control Programme*, str. 70 – 109. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrix, Harville, La Kelly Hunt, Helen (2003): *Giving the Love that Heals: A Guide for Parents*. New York, London, Toronto, Sydney: Atria books.
- Istenič Starčič, Andreja (2003): Strokovna usposobljenost mentorjev programa Projektno učenje za mlajše odrasle v Sloveniji. V Istenič Starčič, Andreja (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*, str. 77 – 104. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Istenič Starčič, Andreja (2003): Bistvene ugotovitve evalvacijske študije: Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle. V Istenič Starčič, Andreja (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*, str. 9 – 11. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kastelic, Andrej (2004): *Mladostnik in droga: priročnik za starše in učitelje*. Ljubljana: Prohealth.
- Kieselbach, Thomas (2003): Youth unemployment and the risk of social exclusion: comparative analysis of qualitative data. V Lopez Blasco, Andreu, McNeish, Wallace, Walther, Andreas (ur.): *Young People and Contradictions of Inclusion*:

Towards Integrated Transition Policies in Europe, str. 43 – 64. Bristol: The Policy Press: University of Bristol.

- Klemenčič, Sonja (2003): Kurikulum programa Projektno učenje za mlajše odrasle. V Istenič Starčič, Andreja (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*, str. 41 – 76. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Knaflič, Livija (2003): Psihosocialna podoba udeležencev. V Istenič Starčič, Andreja (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*, str. 105 – 151. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kos Mikuš (2002): Šolska klima – ustvarjanje otrokom prijazne šole. V Bergant, Katra in Musek-Lešnik, Kristijan (ur.) *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*, str. 99 – 105. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kotnik, Damjana (2005): Mentorjev odnos do mladih in položaj mentorjev v PUM. *Novičke. Andragoški center Republike Slovenije*, maj.
- Laval, Christian (2005): *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Marentič Požarnik (2002): Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V Bergant, Katra in Musek-Lešnik, Kristijan (ur.): *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*, str. 48 – 53. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Mencin Čeplak, Metka (2000): Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V Ule, Mirjana (ur.): *Socialna ranljivost mladih*, str. 119 – 140. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Mencin Čeplak, Metka (2002a): *Šola, služba in tiha nezadovoljstva*. V Mihelj, Vlado (ur.): *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, str. 165 – 181. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana.
- Mencin Čeplak (2002b): Socialno v/izključevanje mladih kot posledica šolskega (ne)uspeha. V Bergant, Katra in Musek-Lešnik, Kristijan (ur.): *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*, str. 19 – 21. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Močnik, Rastko (2003): Socialnointegracijska vloga programa Projektno učenje za mlajše odrasle. V Istenič Starčič, Andreja (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*, str. 19 – 39. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.

- Rener, Tanja (1996): Mladina in družina. V Nastran Ule, Mirjana (ur.): *Predah za študentsko mladino*, str. 119 – 152. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Rener, Tanja (2000): Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V Ule, Mirjana (ur.): *Socialna ranljivost mladih*, str. 91 – 116. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Rener, Tanja (2002): Novi trendi v zasebnih razmerjih. V Mihelj, Vlado (ur.): *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, str. 79 – 99. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Sande, Matej (2004): *Uporaba drog v družbi tveganj: vpliv varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Serrano Pascual, Amparo (2003): The European Strategy for Youth Employment: a Discursive Analysis. V Lopez Blasco, Andreu, McNeish, Wallace, Walther, Andreas (ur.): *Young People and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*, str. 85 – 103. Bristol: The Policy Press: University of Bristol.
- Švab, Alenka (2001): *Družina: od modernosti do postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Trbanc, Martina (1996): Socialna izključenost: Koncept, obseg in značilnosti. V Svetlik, Ivan (ur.): *Kakovost življenja v Sloveniji*, str. 287 – 310. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Trbanc, Martina (2005): Zaposlovanje in brezposelnost mladih. V Črnak Meglič, Andreja (ur.): *Otroci in mladina v prehodni družbe: analiza položaja v Sloveniji*, str. 161 – 188. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Twenge, M. Jean, Baumeister, F. Roy (2005): Social Exclusion Increases Aggression and Self-Defeating Behaviour while Reducing Intelligent Thought and Prosocial Behaviour. V Abrams, Dominic, Hogg, A. Michael, Marques, H. Jose (ur.): *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*, str. 27 – 46. New York: Psychology Press.
- Ule, Mirjana (2000): *Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti*. V Ule, Mirjana (ur.): *Socialna ranljivost mladih*, str. 15 – 85. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Ule, Mirjana (2003): *Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji: Študija problema osipništva v Sloveniji: Zaključno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Ule Mirjana (2004): *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, Mirjana, Kuhar, Metka (2002): Sodobna mladina: izziv sprememb. V Mihelj, Vlado (ur.): *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, str. 39 – 71. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Velikonja, Marija (ur.) (2000): *Izobraževalni programi. Izobraževanje odraslih. Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Zaviršek, Darja, Škerjanc, Jelka (2000): Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjševanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva. *Socialno delo* 39 (6), str. 387 – 419.
- Zaviršek, Darja, Zorn, Jelka, Videmšek, Petra (2002): *Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*. Ljubljana: Študentska založba.
- Zinnecker, Jurgen (1995): The Cultural Modernisation of Childhood. V Chisholm, Lynne idr. (ur.): *Growing Up In Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, str. 85 – 94. Berlin: De Gruyter.
- Žalec, Natalija (2004): *Načrtovanje, spremljanje in vrednotenje individualnih – osebnih učnih projektov v PUM*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Žalec, Natalija (2005): Vse najboljše, PUM! *Novičke. Andragoški center Republike Slovenije*, maj.

9 PRILOGE

INTERVJU ŠT. 1: BLAŽ (18 let)

- Kako je bilo s tvojo šolo. Ali si jo ti pustil? So te izključili?
Šolo sem delal. Potem sem pa imel popravce. Namesto popravcev sem šel na morje. Potem sem pa dva naredil. Dva pa še moram in računam, da ju bom zdaj.
- Za kateri letnik imaš ta dva popravna izpita?
Za drugi. Potem grem v tretjega.
- Koliko časa si bil doma po tem, ko si pustil šolo?
S prvim septembrom nisem šel v šolo.
- Se pravi si se v bistvu takoj po tem, ko si pustil šolo, vključil v PUM?
Ne, nisem se čisto takoj vključil 1. septembra, ampak malo pozneje.
- Se pravi, da si tukaj že par mesecev?
Ja. Ampak jaz sem bolj malo tukaj. Malo še na fuš zraven delam. Računam namreč, da bom šel delat izpit za avto.
- OK Blaž, zanima me, kako je kaj izgledal tvoj vsakdanjik preden si prišel v PUM? Kdaj si recimo vstal?
Če sem bil doma, sem vstal ob devetih. Ponavadi je oči na kosilo oziroma malico prišel, tako da sem mu kaj za jest pripravil.
- Ti si mu skuhal?
Ja, saj v bistvu malo na hitro... jajca pa to. Potem sem pospravil. Potem sem psa ven peljal. Potem sem domov prišel, pa je bil že čas za kosilo.
- Kako pa zdaj zgleda tvoj vsakdanjik? Zdaj, ko občasno hodiš na PUM?
Ja, ko pridem sem tukaj do dveh.
- Kdaj pa vstaneš?
Ja, avtobus imam ob pol osmih. Vstanem vsaj ob sedmih.
- To je pa kar razlika? Kako ti je pa šla ta sprememba?
Sem še iz šole navajen.
- Aha, to ti je še od šole ostalo.
Ja, to itak ni problem. Raje malo popoldne spim. Potem pa prideš domov... potem pa kaj... (razmišlja)... ja, isto – poješ kosilo, greš ven, potem pa spat.
- S psom hodiš ven, si rekel prej?
Ja, vsak dan. Obvezno. To moraš.
- Potem si veliko v naravi?
Ja, obožujem naravo. Ukvarjam se tudi z ribištvom.
- Kakšno je bilo tvoje najljubši razvedrilo še pred enim letom? Kaj si najrajši počel?
Ribe lovil.
- A res?
Ja, že od vedno. Od petega leta naprej. Pri šestih letih sem se včlanil v ribiško družino. Zdaj sem že v dveh.
- Se pravi, da ti je to to?
Ja, to mi je to. To je zame. Najlepše mi je, da zjutraj vzamem palico, da se z atijem zbaševa v avto in greva. Odpeljeva se nekam na Bohinjko, ali pa nekam v sredino gozda, in cel dan ribe loviva.
- Super! Kakšen odnos si imel še npr. pred enim letom do alkohola? Ali pa trave?
Ja, včasih smo se ga omamljali z alkoholom in travo... tudi s trdim drogami... tudi to sem poskusil. Vse kompletno kar je. Razen najslabših stvari. To je zame hors (op.: heroin) in trip. Tega nisem nikoli poskusil, in tudi nikoli ne bom. Ostalo pa sem, zato ker sem hodil na partije.
- Se pravi si eksperimentiral?
Ja, eksperimentiral. Večkrat sem šel... (razmišlja) ... s temi sem bil ne vem kolikokrat. Tistih petkrat, ko sem šel tja, sem bil skoraj vedno zadet.
- Kako pa zdaj? Kakšen odnos imaš zdaj do tega?
Ja, potem sem bolj nehal na žure hodit.
- Kako pa to, da si nehal?
Ne vem. Naveličal sem se, dobesedno. Bil sem velikokrat. Na teh masovnih, večjih žurih sem bil malokrat – ene dvakrat, trikrat, da sem se ga res. Drugače pa sem bil v Lipi skoraj doma. Tam sem natakarje in varnostnike poznal. Z natakarjem sem hodil dol, pomagal sem mu. Stalno sem bil tam. In potem se mi dobesedno ni več dalo. Tako kot se mi ne da več zvečer v Kranj iti. Ob petkih. Če grem, grem na biljard. Ostalo se mi ne da. S čimer sem v stiku ostal, je alkohol in trava. Druga pa ne. Pa še to travo zelo redko, alkohol pa za vikend. Dva, tri pive.
- Se ti ne ljubi več?
Ja, dobesedno.
- Koliko si pa star?
18. Pri petnajstih šestnajstih, sem pa že eksperimentiral, sem bil že tam.

- Veš kaj me še zanima? Ali se imel preden si prišel na PUM, pred kakim letom, kakšnega takega prijatelja, ki bi se mu lahko zaupal? Da bi mu lahko povedal, če te kaj žre?

(Tišina)...

- Ali pa mogoče doma?

Ja, sestro! Sestri sem v bistvu. Imam dve polsestri in polbrata. Po en strani sem edinec, samo skupaj živimo. Sestra je še edina doma. Brat in druga sestra pa že imata otroke. Mlajša sestra je še doma in je stara 22 let. Ja, z njo sem pa... ne morem biti z nobenim človekom toliko prijatelj. Vse si zaupava, vse si poveva. Oba od vseh veva vse skrivnosti... pa nikoli ne bi eden drugega tudi malo zafrknil ali zašpecal. Nič. Sploh ne razumem ljudi, ki se kregajo s sestro. To je res čudno.

- Kaj pa zdaj, ko si v PUM-u? Ali si poznal kakšnega človeka, ki bi se mu lahko zaupal?

Zaupal? No, ne vem no... poveš stvari, ki niso toliko... se tudi da. Če bi ravno imel kakšen problem, bi se gotovo s Petrom (op.: mentorjem) pogovoril. Gotovo bi se lahko pogovoril. Saj so ful v redu. Saj sam tako prideš, kot prijatelj. Ne gledaš ga več kot učitelja v šoli.

- Saj ravno to me zanima. Kako ga gledaš?

Ne gledaš ga več kot učitelja v šoli, ki ti stalno pribija, te ponižuje. Gledaš ga kot skoraj sebi enakovrednega. Moraš malo ubogati, pa delati tisto, kar naj bi bilo. Imaš ga pa tako...

- Imaš prijateljski odnos?

Ja, prijateljski. Enakovredni smo si. Pač moraš kaj naredi, ker ti je mentor.

- Kakšni so bili pa učitelji v tvoji šoli?

Jaz sem bil tako... me niso marali.

- Učitelji?

Ja. Učil sem se tako-tako. Učil se nikoli v življenju nisem, to lahko povem. Šel Ker, ko sem hodil v šolo, sem pred kontrolno samo prebral, pa so bile potem tiste dvojke, trojke. Če sem sploh vedel, da pišemo kontrolno. Drugače pa nisem. Ne morem biti pri miru. Sem bolj tak živčen človek. Če mi stalno nekdo hoče nekaj dopovedati: »Daj, daj daj, daj,...«, živčen postanem, potem se pa zaderem, vstanem in grem. Ker se mi ne da. Tak sem. To sem že takoj povedal vsem v šoli. »Pustite me na miru. Jaz tam sedim. Jaz sem tam zaradi vas. Če bi bil zaradi sebe, ne bi hotel biti tam, ampak bi hodil samo na izpite. Če bi bil zaradi sebe. Samo sem zaradi vas, ker moram biti. Če ne, nisem prisoten, a ne.« In zato sem tako zabluzil. Mislim, na koncu.

- Kaj ti je bilo težko?

Težko mi je bilo v šoli sedet.

- Ti rabiš gibanje?

Ja, jaz rabim, da grem... v gozd... da se sprehajam po gozdu, pa je že zadosti. Tudi doma kadar na kavču ležim sem živčen. Hodim gor in dol po garaži, potem grem pa ven. Najraje grem s psom. To mi da več stvari.

- Kaj bi prenesel iz tega odnosa s PUM mentorji v šolo?

Odnos! Samo odnos. Kako bi rekel... jaz njih spoštujem, oni mene spoštujejo. V šoli pa jaz profesorja moram spoštovati, sem ga prisiljen. On pa mene ne spoštuje. Ker te zatira. Če nisi največji piflar, če ne pišeš pridno, če nisi najbolj priden, si pa zanič... te pa zatirajo. Podn. Tudi, če bi se želel ven iz tega izkopat, se ne moreš več. Ko si enkrat tam, je gotovo! Pa prvi vtis sem jaz tak dal, da jaz tak sem. Sploh na 1. september, ko imam rojstni dan in tako prvi dan, ko pridem v šolo... no, prvi dan sploh nisem prišel... sem prišel šele čez dva dni. Seveda takoj...

- Se pravi odnos?

Ja, odnos. Da te vidijo. Ne vem. Najslabše v šoli je to, da te ponižujejo. Ker te zabijejo v podn. Tudi, če hočeš ven izplezati, ne moreš. Tako kot zdaj ta devetletka... to je zame rasizem. Eni so tukaj, drugi so tam... že v prvem razredu te ločjo ali si dober ali si slab. To je zame bolno.

- Ali si se ti čutil zatiranega?

Ne, v bistvu jaz vem, da sem bil kriv za večino sam. Mene v šoli ni bilo 70 odstotkov pouka...

- Ja, samo odnos pa praviš, da je manjkal z njihove strani?

Saj, če bi bil jaz več v šoli, bi imel tudi boljši odnos z njimi. Samo, ne vem... saj ene par učiteljev me je ful maral. Kakšna praksa... biologija. Ko je videla, da me zanima... to ni bilo problema. S slovenščino in matematiko tudi nisem imel problemov. Samo ti predmeti na koncu... latinščina.

- Čakaj, na katero šolo že hodiš?

Na biotehnično... za vrtnarja.

- Super.

Ja, saj je fino. Šel bi za urejevalca vrtov. Tisto je najboljše.

- Aha... še tole mogoče. Kako si se razumel s starši, ko si še redno hodil v šolo?

Boljše kot zdaj.

- Kaj pa je razlika? Zaradi česar misliš tako?

Zdaj, ko ne hodim redno v šolo, ni več finančne podpore. Kar je logično. Doma me malo bolj tako gledajo: »Pojdi delat...« ali pa: »Pojdi na PUM.« Če kdaj doma ostanem, je: »Daj, daj, daj,...« Bolj taki so... kako bi rekel... gledajo me kot odraslega. Sam zase naj bi skrbel. Če ne delaš... pri nas je tako, to mi je že takoj mami povedala: »Dokler boš hodil v šolo, boš imel vse. Ko boš nehal hoditi v šolo, boš pa vse izgubil. Zdaj pa delaj kakor želiš«. Zato sem tudi rekel, da moram obvezno nazaj v redno šolo priti. Če naredim ta dva izpita, grem lahko redno v tretji letnik. Samo

včeraj sem bil ravno na moji šoli in sem zvedel, da je moj sošolec, ki je lani sicer naredil letnik, letos padel. Še en sošolec, ki je pa zdaj v drugem, bo pa prišel ravno v tretjega. To smo bili prej vsi ista klapa. Potem bo pa spet ista klapa skupaj. Pa bo spet isto. Mi nismo, da bi bili gavnarji, samo...

- Se pravi, da se, če te prav razumem, zdaj s starši slabše razumeš?

V bistvu slabše? Jaz se z njimi vedno isto štekam. Jaz imam v bistvu ful dober odnos s starši, ampak malo bolj tako mi zdaj pravijo... nimaš več tistega: »Mami daj mi jurja«... in potem: »Na jurja, pa pojdi«. Zdaj mami pravi: »Ja zasluži, sej ne hodiš v šolo«. Saj mogoče tudi zato malo manj hodim (op.na PUM). Saj tudi prej nisem toliko hodil (op. v šolo). Na koncu šole se mi ni dalo. Potem pa grem malo delati. Zato pa dostikrat tukaj (op. v PUM-u) manjkam. Ker delam malo na fuš.

- Ali ti je potem ok, da lahko kombiniraš delo in PUM?

Ja. Saj je fino, da si tukaj stalno prisoten (v PUM-u). Samo jaz sem jim že takoj povedal, da bom hodil takrat, ko bom lahko. Drugače pa, če se bo dalo delati, bom delal. Moj stric namreč dela zaključna gradbena dela in če kdaj rabi kakšno pomoč, kakšen knauf delat, potem pa grem in mu pomagam. To je tako... en teden delam, potem sem pa štirinajst dni tukaj (op. V PUM-u), in spet. No, zdaj sem bil tri tedne bolan.

- Kje pa čutiš, da te starši podpirajo in kje čutiš, da te ne podpirajo glede tega stanja v katerem si trenutno?

Podpirajo? Hm... pri ribolovu me ful podpirajo.

- Kaj pa glede PUM-a?

Ja, hočejo, da hodim sem. Raje vidijo, da grem na PUM, kot pa, da doma spim... podpirajo, da hodim.

- Kaj pa glede šole podpora – nepodpora?

Moti jih, da nisem šole naredil. Njim bi bilo vseeno, če bi bil v šoli ali ne. Samo, da bi jo naredil. Vsaj srednjo. Oni hočejo, da vsaj srednjo naredim. Isto za sestro. Ona je isto zabluzila. Vsi smo zabluzili, prav vsi (smeh).

- Kakšen odnos ima tvoja mama in kakšen odnos ima tvoj oče do alkohola?

Kakšen odnos?

- Ja. Mnenje.

Pri nas v OŠ je profesorica rekla, da si, če spiješ več kot eno pivo, pijanec. Potem je moj fotr pijanec, saj spiše dva do tri pira na dan. Ves dan dela. Enega pri malici spiše, drugega pa po službi. Pravi, da mu pripada. Pijan prihaja domov mogoče enkrat na vikend. Isto mami. Gresta za vikend ven. Tako gresta za vikend ven, kot sem včasih jaz hodil.

- Ali hodita žurirat?

Ja, prav žurat hodita, dobesedno. Imata par kolegov. Gredo v lokal, kjer malo poplešejo. Potem prideta domov. Moj fotr je star 55, mama pa 45 pa več zdržita kot jaz. Da bi šel jaz z njimi pit? Ni šans. Bi umrl. Dva dni... petek, sobota ni jima problema. Mama gre v nedeljo zvečer spat, pa je zjutraj kot nova... da gre na šiht.

- Ok, kakšen odnos pa imata mami in oče do trave?

A prav do trave?

- Ja. Ali se jima trava zdi v redu ali ne?

Veš kako... v redu se jima ne zdi. Sprejemata pa. Vesta.

- Aha vesta, da ti kadiš?

Ja... (tišina) ... travo imam doma posajeno (smeh). Mami tudi ve, da jo vsako leto tudi sadim na polju... da nekaj malega s tem tudi zaslužim vsako jesen. Vidi me tudi, ko pridem domov... rdeče oči pa to. Če bi recimo prišel domov petkrat na teden zapovrstjo zadet, bi znorela. Če pa pridem petkrat na mesec, pa nič ne reče. Saj se je mogla sprijaznit. Isti je bil brat, ista je bila sestra. Isti sem jaz.

- Aha, ste se kar vsi zakajali?

Ja, zakajal... zdaj se morata pa še mama in fotr, kakršne jih jaz vidim zadnje čase. Taka prideta domov, da ne vem...

- Kakšen odnos imata pa do trdih drog? Recimo horsa?

To pa ne... bog ne daj, da bi kaj (op. odkimava).

- Ok, to pa absolutno ne. Kako je pa zdaj s tvojim kajenjem trave?

Kakor je... ponavadi kakšen petek.

- Aha namesto alkohola?

Ja. Ponavadi, ko sem šel v petek ven, sem spil pet, deset piv. Pa sem bruhal. Pa nisem vedel zase. Zdaj grem pa tako, da najprej enega skadim, potem grem pa na biljard - kamor zadnje čase ful hodim. Enega skadimo prej, potem gremo pa notri... pa pirček ali dva... urico in pol... potem pa domov.

- Aha, veš kaj me še zanima... koliko pa TV gledaš?

Ja, tako no... (tišina) ...dosti ... kakor je. Zdaj, zadnje čase jo precej več. Poleti jo dosti manj. Grem ven. Sploh letos, ko sem izpit za ribištvo naredil. Tako bom lahko sam hodil ribe lovit. Ker drugače moraš imeti mentorja zraven. To mi je bil moj fotr, ki je bil vedno zraven. Zdaj bom pa

lahko sam hodil. V dveh ribiških družinah imam dve letni karti, tako, da bom stalno za vodo. Vikende prav gotovo vse.

- Se pravi, da je televizija pri tebi bolj izhodi zaradi vremena oz. letnega časa?

Ja, vreme. Edino kar vsak dan gotovo pogledam je TV spored. Potem pa gledam kakšne dokumentarne filme.

- Aha, o naravi?

Ja tudi... ni pa nujno. Lahko tudi tehnika... kar koli. Drugače pa najraje živali.

- Potem si se pa kar na pravo šolo vpisal?

Ja. Samo učiti se... ne morem se pripraviti. Tak len človek sem. Za učiti. Drugače vse ostalo mi gre... samo učiti se, pa ni šans.

- Ja, saj se mi zdiš ful brihten!

Ja, saj naučim se lahko. Za tisto trojko ni problema. Zdaj, ko imam tega popravca. Samo ne da se mi usesti... ni šans, da se usedem. Še knjige se mi ne da brati. Začel sem Metulja brati... ok, saj sem ga že enkrat prej celega prebral... zdaj sem ga še enkrat začel... ker sem ga pozabil... pa sem prišel do polovice, zdaj ga imam že ene pol leta na pisalni mizi.

- Ga ne dokončaš?

Ne da se mi. Nisem tak. Raje pred TVjem ležim, kakor da berem.

- Kaj je stvar, ki ti trenutno v življenju največ pomeni?

Najraje imam in največ mi pomeni ribištvo. Najbolj se lahko poglobim v to. Drugače pa bi bilo najbolj pametno, če bi se poglobil v šolo. To bi bilo najbolj pametno. Stvar, ki mi največ pomeni? Toliko je stvari. Vse imam rad... psa! Vrt okoli hiše.

- Kakšne cilje imaš za svojo prihodnost. Kratkoročne in dolgoročne?

Najraje bi bil pustolovec. Pa bi šel po svoje, da ne bi bilo nič.

- Svobodnjak?

Ja. Šel bi nekam raziskovat. Ven. Samo za to moraš najprej imeti toliko in toliko šole, da lahko greš. Ja, včasih je bilo tako, da si kar šel, pa si kaj odkril.

- Zdaj je pa ful pogojev?

Ja, ne moreš več...

- Se pravi, če sem te prav razumela, bi se v prihodnosti rad ukvarjal z naravo?

Ja, to pa gotovo! Gotovo se bom kaj ukvarjal z naravo!

- Ali je ta šola na katero si hodil 3 ali 4 letna?

Jaz sem šel na 3 plus 2. Zato, ker je več prakse. Ker, če grem na štiri letno imam samo v 4 letniku prakso. Tako sem jo pa tukaj imel vsaj enkrat na teden. Vsaj enkrat na teden sem imel malo sprostitev.

- Se mi zdi, da si v kar pravi šoli!

Ja, res je.

- Veš koliko je to pomembno, ker marsikdo hodi v šolo, ki jo sovraži.

Ja, jaz sem kar marsikaj od te šole uporabil zase. Pa za mamico, pa mamo, pa za vse. Sploh glede teh rož, ki jih imajo vse mame rade.

- Aha, potem jim urejaš rože?

Ja, urejam jih ravno ne. Bolj to: »Kaj je pa to narobe?«, pa: »Ne vem, uši imaš gor« ali pa: »Prekislilo zemljo imaš«, pa te fore. Pa tudi za svoje rože (op. travo) sem to uporabil... (smeh). Dosti. Kaj pa. Škoda je, da daš vsak teden, ali pa na 14 dni, jurja za to. Če lahko pa sam naredim svoje... pa boljše... pa bolj zdravo od tistih hibridov, ki so dobesedno zastrupljeni (smeh).

- V katerih osebnostnih lastnostih si, odkar si v PUM-u, po tvojem mnenju zrasel?

Več samozavesti! Lažje se lotim vsake stvari.

- A res?

Mislím lažje... sploh kuhinje. V bistvu je s kuhinjo isto. V bistvu sem ful rad v kuhinji.

- S čim pa misliš, da je povezano to s samozavestjo?

Ja, ker te tukaj v PUM-u povsod podprejo. Tudi, če boš slabo naredil, rečejo: »Ja, bilo je dobro, poskusi še malo bolj tako narediti pa boš.« In te potem spodbujajo.

- Se pravi, tudi če je malo slabše, je dovolj dobro?

Ja, mislim slabše... saj, če je slabo narejeno, ti pove: »To manjka, pa to manjka.« Ni pa tako, kot v šoli: »To jo zanič: ena!«

- Tam te nekako odpišejo?

Ja, točno to!

INTERVJU ŠT. 2: DEJAN (19 let)

- Kaj je bilo s tvojo šolo? Si se izpisal, so te izključili?

Izpisal sem se.

- Si se sam izpisal?

Ne. Mama me je izpisala. Rekel sem ji, naj me izpiše, ker me bodo drugače itak ven vrgli. Boljše je, da se sam izpišem, ker če me oni ven vržejo, nimam dve leti kaj praskati. Dve leti potem ne moreš v nobeno šolo hoditi.

- Zakaj pa misliš, da bi te oni ven vrgli?

Zato, ker se mi itak ni dalo v šolo hoditi. Ker sem stalno šprical. Stalno playstation. Gremo igrat domov playstation (smeh).

- Koliko ur playstationa?

Koliko ur!? Cel dan, vse do treninga.

- Kaj pa treniraš?

Fitness.

- Kolikokrat na teden si pa hodil na fitness?

Petkrat na teden. Šestkrat skoraj.

- To je pa ful dobro, da si imel en šport.

Ja. Sej potem sem vmes nehaj. Zdaj sem pa spet začel.

- Ok. Se pravi te je mama izpisala. Kdaj se je to zgodilo?

Proti koncu šole... dva mesca pred koncem šole.

- Ali si šel potem takoj na PUM?

Ne nisem šel takoj. Aprila sem se izpisal... (op. razmišlja)... eno leto sem bil doma.

- Kaj si počel v tem letu?

Ah... kar nekaj (op. ogorčeno)... doma sem visel.

- Kdaj si recimo vstal?

Kakor mi je sedlo... kakor sem se spravil. Rekel sem si, da bom zdaj recimo vstal, in sem vstal.

Kako bi ocenil ta obdobje, ko si bil doma? Z ocenami od ena do pet recimo?

- Ena.

- Kaj pa playstation (smeh)?

Ja, dobro playstation... samo to ni nič! Zdaj je kul. Zdaj imam nekako porazdeljeno. Malo na PUM-u, malo na playstationu, zvečer pa trening...

- Imaš torej nek red?

Imam ja.

- Kaj pa ti ni bilo všeč v tem letu, ko si bil doma, ko torej nisi bil niti v šoli, niti v PUM-u?

Daj no! Stalno smo nekaj bluzili... ali smo ga šli pit. Kar nekaj. Bluzenje. Takrat je bilo res bluzenje.

- Pa se ti je takrat to zdelo bluzenje, ali si šele za nazaj ugotavljal, da je bilo bluzenje?

Sem že takrat vedel, da je bluzenje, samo...

- Kako so pa starši sprejemali to stanje?

Govorili so mi: »Nekam se že spravi človek, to ne bo dobro.«

- Kako ste se razumeli – ti in starši?

Tako no... normalno. Ko sem se izpisal iz šole, sem imel z mamo dva tiha mesca. Za dobro jutro ali pa za dober dan ali pa za dober večer je samo jokala.

- A res?

Ja, čisto. To, da sem pustil šolo, je bilo zanjo šok.

- Kako je njen jok in vse to nate vplival?

Kaj naj ti rečem... je in ni. En teden ti je bed, potem se pa skuliraš. Ne pa dva meseca!

- Kako si se odločil za PUM?

Prvič sem zvedel za PUM v oddaji E-plus. Mama mi je rekla: »Poskusi to, poskusi drugo«. Potem sem šel na zavod. Ženska iz zavoda me je začela spraševati neumnosti... prošnje za delo in to. In sem ji rekel, da jih ne bom pisal, ker sem se ravno takrat začel učiti matematiko. In potem je ona rekla, da ne morem tako... je rekla, da me ona sicer razume, da me pa drugi ne bodo in da mi bodo socialno pomoč vzeli. Kar nekaj! Potem mi je pa rekla za PUM. Dala mi je flajer o PUM-u... in sem prišel na PUM. No, in tukaj mi je bilo ful dobro (smeh). Sem se raje zafrkaval, kot kaj za šolo delal (smeh).

- Kaj pa glede jutranjega vstajanja? Ali se je kaj spremenilo potem, ko si začel hoditi na PUM?

Seveda. Vstajati sem začel ob osmih.

- In kako ti je bilo to?

Kul mi je bilo. Zjutraj, ko sem vstal, sem najprej pomislil: »U hudo! Zdaj pa na PUM!«

- A res?

Seveda! Prvič, da je bilo meni nekam kul hoditi. Bila je res zafrkancija. Delalo se je tudi... bila pa je tudi zafrkancija.

- Kaj bi iz PUM-a prenesel v druge - navadne šole?

Vse! To kar mi je kul. So dnevi, ko se lenari in so dnevi, ko se dela in zafrkava. Avtoritete so tukaj malo drugačne... do tebe in do drugih. Po moje je vseeno malo več spoštovanja.

- S strani mentorjev?

Ja.

- Kaj ti je recimo všeč pri mentorjih?

Kul je, da se lahko pogovoriš, kadar se hočeš.

- Aja?

Ja. Ne vem no, kaj bi še lahko bilo... ne vem no, meni je kul.

- Kakšno si imel izkušnjo z učitelji?

V osnovni šoli nisem imel nobenih problemov, v srednji pa sem imel z razrednikom. Samo z razrednikom.

- Kaj je bilo z njim?

Opa! Malo je manjkalo, da ga nisem polomil!

- Kakšen pa je bil?

Bednik. Res... kratko in jedrnato, da ti povem – bednik.

- Kaj mu je po tvojem manjkalo?

Ne vem... jaz mu nisem bil preveč všeč. Ker sem bil edini, ne samo v razredu, ampak tudi na šoli, ki ni imel dlake na jeziku. In sem dostikrat povedal naravnost. V razredu so bili vsi tiho. Nihče si ni upal. Kot neko spoštovanje... da mu ne smemo govoriti. Jaz sem bil edini, ki mu je kaj rekel. V razredu so bili vsi tiho. Nihče si ni upal. Kot eno spoštovanje do profesorja... Jaz sem bil pa edini, ki sem mu kaj direktno rekel. On je pa rekel: »Ja, kdo pa si ti, da mi boš govoril?« Jaz sem mu pa rekel nazaj: »Ja pismo človek, jaz sem tvoj učenec, model.«

- Kaj je učil ta profesor?

Telovadbo. En fant iz PUM-a ga je tudi imel, s tem, da je bil njemu kul.

- Kaj te je motilo pri njemu?

Beden je, no. Stalno je nekaj mučkal. Kaj ono, kaj ono. Nikoli ni prišel in rekel: »Imamo športni dan, prinesite prijavo kam boste šli.« Ne. Vsi smo morali iti na ta bedni Rožnik. In ko mi je pribijal z Rožnikom, sem mu kar rekel, naj mi kar napiše prosti dan. Nisem želel na ta bedni Rožnik.

- Za mentorje si pa rekel, da se z njimi da pogovoriti?

Ja, itak.

- Kakšni se ti zdijo demokratični ali avtoritarni?

Tako ti bom rekel... določeni so demokratični, določeni so pa bolj...

- Kaj te pa moti?

Zdaj se ne bi mogel spomnit. Samo so določeni primeri, ki provocirajo... mogoče malo preveč s provokacijo delajo.

- A vsi?

Ne vsi! Ena določena oseba. Saj drugače je ta oseba kul, samo ima dneve, ko je...

- Kako si se pa razumel s sošolci v šoli?

Hudo. Ful dobro.

- Kaj pa tukaj na PUM-u?

Tukaj mi je pa tudi kul. Nisem rabil mesece, tako kot rabijo oni, da se ufurajo. Tukaj sem bil en teden, pa sem imel že občutek, da spadam sem. Se opazi, da se določeni ljudje dlje časa bolj zase držijo. Samo ni zdaj to, da bi delali eno diskriminacijo... tisti, ki se razumemo, se potem tudi bolj skupaj družimo. Drugače se pa vsi razumemo med sabo.

- V tistem obdobju, ko si bil eno leto doma, kaj si počel, kako si ga žural?

Kako sem ga žural? Takrat sem ravno nehal žurat. Ko sem nehal v šolo hoditi, sem začel fitnes trenirat. Jaz tako mislim, da če že treniraš, potem delaj na tem. Nima smisla, da treniraš, potem se ga pa greš napit. S tem si si celi minus naredil. Zdaj niti ne pijem, niti ne poham (op. kadi travo). Samo še cigarete kadim.

- Preden si pršel v PUM, si pa kadil travo?

Ja itak. Kot opica.

- Kdaj si začel. Koliko si bil star?

Ene sedmi, osmi razred. Kadil sem jo približno 4 leta in pol.

- Kako intenzivno si jo takrat kadil?

Redno.

- Kako je bilo pri tebi glede trave?

To mora vsak človek pri sebi razčistiti. Pri meni je bilo tako... začelo se je vsak petek... potem je šlo na soboto. Takrat v nedeljo še nisem kadil trave, ker je bila v ponedeljek šola. No, potem se je pa še na nedeljo razširilo. Potem pa tudi med šolo... vsak dan... tudi med odmori.

- Koliko časa pa ne pohaš več?

Dve leti in pol.

- In kako si to naredil?

Rekel sem si, in sem nehal. Dan preden se je začela šola, sem zadnji dojntek skadil, in to je bilo to.

- Kaj misliš, da je bil razlog za to?

Ne vem... rekel sem si: »Človek še dvakrat boš tak, katera te bo pa sploh pogledala.« Nehal sem zaradi samega sebe, to je prvo. Pa tudi zaradi šole. Pa rekel sem si: »Katera te bo pa pogledala, saj stalno tam visiš in pohaš. Če bo šlo tako naprej, bo tema.«

- Kaj ste pa počeli s to prejšnjo družbo?

Samo pahal smo ga. Stalno samo zafrkancija.

- Koliko vas je bilo v družbi?

Kakor kdaj. S sošolci smo se zakajali v šoli ali pa v centru mesta. Drugače sem pa imel družbo iz naselja, kjer živim.

- Kaj pa je zdaj s temi tvojimi prijatelji?

Ne družim se več toliko z njimi... mogoče grem kdaj na kavo. Vidi se, kdo je pravi kolega... vidimo se samo enkrat na mesec, na kavi. Zdaj imam pa res en tak določen folk, da se res lahko zanesem na človeka. Ker prej je bilo ono... saj so govorili, da so to pravi kolegi... samo, saj veš... potem pa vidiš, kako je to. Saj sem bil res jaz tisti, ki je šel stran... kljub temu pa bi človek lahko rekel: »Poglej Dejana skuliranca... nehal je«.

- Kaj je zdaj z njimi?

Določeni so zabluzili, določeni so še zmeraj samo na travi. Da bi pa kdo nehal? Iz te družbe sem samo jaz nehal. Drugače je v šoli, tam jih je pa ful dosti nehalo. Ali so pa vsaj zmanjšali na kakšen dojnt.

- Ti jih pa sploh več ne kadiš?

Ah kje! To mi zdaj ni več aktualno. Jaz sem začel hoditi ven v šestem razredu. To sem zdaj zgleda prerasel... ne da se mi več! Raje grem na pijačo, na biljard, na ročke.

- Mama je jokala, ko si pustil šolo. Kaj pa oče?

Moj fotr ga že 5 let intenzivno pije. Gre v lokal in ga res kar precej popije. Tako, da on v bistvu sploh ni vedel, da se nameravam izpisat. Zvedel je šele potem. No, in potem je samo težil. Samo, saj on itak name nima več nobenega vpliva... že kar nekaj let ne.

- Zakaj ne?

Zakaj bi jaz njega poslušal, če sam bluzi... pa je starejši od mene in kljub temu nima počiščeno v glavi. Kar nekaj lapa. No, in tako se je moral s tem, da sem pustil šolo, sprijazniti... Saj drugega ni imel na voljo. Zdaj me kdaj vpraša: «Kaj si uredil v šoli»? In potem mu malo pokažem kaj imam.

- Ga zanima?

Zanima ga... samo saj veš...

- Kaj pa pravi, da hodiš v PUM. In mami?

Kul jima je, da nekam hodim. Bolje, kot da sem doma. Samo starši še vseeno pravijo: »Šola!«. Jaz samo to doma poslušam: «Šola, šola, šola...» Tako sem si sedaj rekel: »To šolo naredim, da potem res lahko začnem delati nekaj, kar mi je kul.« Ne pa da bom celo življenje v tem PUM-u. Da bo moj otrok, ko ga bodo vprašali, kaj je njegov fotr po poklicu rekel: »Moj fotr pa hodi na PUM« (smeh).

- Razen če bi želel postati PUM mentor!?

To bi mi pa kar sedlo... to bi mi bilo pa čisto hudo. Saj sem že mentorje spraševal, kaj moraš biti po izobrazbi, da si lahko mentor. Se mi zdi fino, da je imel človek neko svojo izkušnjo. Ne pa da samo iz knjig nabija teorijo.

- Saj tudi ljudje, ki so bili včasih na drogi in ti lahko največ dajo odvisnikom, če delajo z njimi.

Mene je tudi mama enkrat poslala na Projekt Človek. Ženska, ki je tam delala, mi je kar nekaj začela streljati... bil sem namreč na travi in mamo je skrbelo. Zato sem pač šel enkrat tja. In sem rekel, da nikoli več. Ženska, ki je tam delala, se je do mene obnašala kot, da sem en narkič... kar nekaj. Potem sem ji zabil ene par kajl, nakar mi je rekla: »Jaz tebi ne morem pomagati. Ko se boš pripravljen nekaj odločiti, se oglasi.« Sam sem ji rekel, da se bom jaz sam odločil in nehal, in tako je bilo. In sem šel, in to je to. Kaj mi bo to.

- Kaj misliš, da je bil glavni razlog, da si zabluzil šolo?

Lenoba. Jaz sem ful len človek glede šole. Nisem človek, ki bi sedel za knjigami.

- To, da sediš, je problem?

Ja, to je tema. Jaz za šolo nisem. Jaz in moj brat sva čista razlika. Moj brat dela faks. Vse lepo. Še četrti letnik naredi in diplomo. Jaz pa takole, sestra pa tudi enako... zdaj sestra ima, da naredi tretji letnik. Potem moram pa samo še jaz dokončati.

- Kaj pa je v PUM-u s tvojo lenobo?

Ko sem se izpisal iz šole... saj je bilo dva, tri mesca kul. Potem se je pa nekaj z mano začelo dogajati. Ne vem... srce. Kar eno sceno sem imel... kot, da bom v enem trenutku umrl. Ko sem se potem z enim folkom pogovarjal so mi rekli, da sem imel napade tesnobe. Tiščalo me je. Imel sem občutek, da ne morem zajeti dovolj zraka. Predvidevam, da sem imel lažjo obliko depresije.

- Se pravi, dva mesca po tem, ko si prišel na PUM, se ti je to začelo dogajati?

Ne, ne... pred PUM-om. Potem sem šel k zdravniku, ker sem se bal, da ni kaj narobe zaradi treningov fitnesa. Kardiolog mi je rekel, da je vse v redu z mojim srcem, in da je bila to le ena lažja oblika depresije. Ko mi je to rekel, se mi to ni nikoli več zgodilo. To je to, ko se človek nekaj psihira...

- Ali si se mogoče sekiral zaradi šole?

Ja še preveč! Saj zdaj pravim, da je potrebno delati čim bolj na chill out. Čim bolj sproti.

- Ali imaš v PUM-u kakšnega človeka, ki se mu lahko zaupaš? Omenil si neke spremembe glede prijateljstev...

Seveda! Jaz lahko marsikomu kaj zaupam. So pa določene stvari o družini, ki jih ne govorim določenim osebam. O sebi pa nisem nikoli imel tega, da ne bi povedal. Povem vsakemu: »Raje tako naredi, da ne bo tako, kot je bilo pri meni, ker potem bo tema.«

- Kako se razumeš z mentorji?

Vsakemu lahko marsikaj povem.

- Kakšen mnenje imata starša do drog?

Ko je mama prvič slišala, da vlečem travo, je bilo to tako zanjo, kot da hors (op. heroin) vlečem (smeh). **Gotovo niso za travo.**

- Kako se ti pa zdi, da se starša razumeta med sabo?

A fotr in mama? Zdaj se slabo razumeta. Zdaj se sploh ne pogovarjata že... pf... (razmišlja)... sploh se ne spomnim. Pogovarjata se samo takrat, kadar se kregata. To sta se pa potem tudi včeraj pogovarjala (smeh).

- Kaj pa glede televizije. Koliko si jo gledal pred PUM-om?

Ful sem jo gledal. Saj jo še zdaj veliko gledam. Pred ekranom sem zagotovo na dan štiri ure. S tem ko igrice igram, ali pa ko sem na računalniku. Veliko sem.

- Kaj pa starši pravijo na to?

Kaj bodo... ni več tako, kot je bilo včasih, ko sem ves dan bulil.

- A to se je spremenilo – količina časa pred tv?

Ja, to se je takrat, ko sem prišel na PUM, zelo spremenilo. Samo saj veš... staršem je še zmeraj najbolj pomembna šola. Pri njih je še zmeraj to: »Šola, šola šola«. Oba imata neko šolo narejeno. Zato jima ni vseeno zame.

- Katere stvari so se po tvojem mnenju spremenile pri tebi, s tem, ko si prišel v PUM?

Moje osebne stvari. Takrat, ko sem se iz šole izpisal, sem bil ful... nimaš kaj za delati. Tako, kot sem ti že rekel. Prva dva meseca je kul, potem pa začneš vedno bolj in bolj razmišljati, kaj bo s tabo, kaj bo z onim, kaj pa šola, kaj pa služba, kaj bodo pa oni rekli... in začneš samega sebe maltretirati, psihirati. In je slabo in začneš razmišljati. In vidiš, ker si se sam pri sebi začel kulirati. Zamorjenec postaneš, tak kot so starci... so ful zamorjeni. Potem sem pa prišel nazaj na PUM (op. na PUM se je vrnil po dvomesečni odsotnosti)... in potem so pa spet žurke. Vsi se spet zafrkavamo.

- Če prav razumem si vmes za nekaj časa pustil PUM?

Ja. Zdaj, ko sem vrnil na PUM, se je vse spet spemilo v pozitivno. Spet sem bil »stari Dejo«.

- A doma nisi tak – dobre volje, »stari Dejo«?

Ne, bil sem. Samo to je bilo bolj tako... če sem bil stari Dejo, je bilo že kar: »Poglej ga, vrnil se je« (op. presenečeni, da je dobre volje). Zdaj sem spet tak, kakršen sem bil. Nazaj sem se ufural. Pomembno je, da ne psihiraš preveč, pa je to to. Čim začneš o določenih scenah razmišljati v smislu kot: »Kaj bo to, kaj bo ono,« se ne moreš več zafrkavati. Ker te zaradi skrbi stalno samo krivi.

- Kaj misliš, da je bil razlog da si len, kot praviš zase?

Jaz sem vse bolj na easy delal, tudi šolo. Zjutraj sem se zbudil, in se šele takrat začel učiti za kontrolno nalogo. Nikoli se nisem pravočasno začel učiti. Kje, da bi se jaz en teden prej začel pripravljati (smeh). Lahko sem si rekel, da se bom začel pravočasno učiti, samo v resnici tega nisem naredil.

- Kaj pa starši, ali so ti kaj težil, da bi se moral kaj prej začel učiti?

Ne. Veš, kako je pri nas... oba starša sta delala cele dneve. Zato se je to pri sestri in meni, bolj poznalo kot pri bratu (op. brat je starejši; takrat, ko je bil on otrok, sta starša imela še manj obremenjujoče službe). Bolj sva bila sama sebi prepuščena. Zdaj pa ali se boš učil ali pa se ne boš. Ali boš izkoristil ali pa ne boš.

- Kaj sta dve službi delala?

Ne, taki službi imata. Fotr dela v avtopralnici. No, zdaj je že dva meseca v penziji. Ker boljše službe itak ni mogel dobiti, ker je bil prej oficir, in so jih čisto do konca zaribali... in je delal dobesedno zjutraj od osmih, pa do petih popoldne. Mama pa, da ne govorim! Tudi po 12 ur dela. Dela v menzi in imajo kosila. Ja, brat je pa tako... takrat je bilo malo drugače, ne. Takrat sta starša še imela tiste stare službe. Zato sta se mu lahko malo bolj posvečala. Zato on ima eno tako maniro. To je tako kot na fitnesu... tako kot boš začel trenirati, tako ti bo mišica delala. Če boš čisto malo dvigoval bo slabo. Če boš pa začel delati z težjimi utežmi, boš pa bolj napredoval. Tako sva pa midva z bratom. Zmeraj so se ukvarjali z njim, ga priganjali... zato ima boljše učne navade, in zato je tudi tako gor prilezel, model. Jaz in mlajša sestra sva bila do male šole oziroma prvega razreda še nekako pod nadzorom, potem pa ravno takrat, ko človek rabi starše, sta onadva morala delati. Zato sva si svoje delovne navade si ufurala. Saj ju nič ne krivim. Morala sta preživeti družino.

- Kako bi ti rekel, da te vzgaja tvoja mama? Te mogoče razvaja?

Ne. Mogoče me trenutno razvaja. Kot majhni otroci mi nismo bili razvajeni. Nihče od nas treh. Zdaj mi mama v določenih zadevah res popušča. Kupuje mi cigarete, daje mi denar za ven, pa da si kakšno oblačilo kupim. Pa imam svoj denar! Dobim štipendijo na PUM-u, pa socialno podporo. Pa mi še zmeraj da... poleg tega, kar dobivam.

- Tudi sestri?

Ja seveda! In bratu. Je pa res, da si sam plačujem fitnes. Sam si tudi kupujem hrano za fitnes. Na obroke sem vzel tudi TV in omaro. Mama ve, da v nekaj investiram. Najbrž mi tudi zato pomaga.

- Kako se zdaj razumeš z mamo?

Zdaj se ful dobro razumem z njo. Eno leto in pol se tako dobro z njo razumem, kot se še nikoli prej nisem.

- Se pravi odkar si v PUM-u?

Ja. Vidi, da sem naredil določene spremembe. Nehal ono, nehal drugo. Za njo je bila glavna zmaga, ko je videla, da sem nehal pohat travo. Sem ji sicer takoj za tem dal še hujši udarec, ker sem se izpisal iz šole. Zdaj se pa zmeraj pogovorimo. Veliko se pogovarjamo. Kar dobro se razumem z mamo.

- Kaj pa s sestro?

Štekam se. Saj se tudi skregava.

- Kakšne cilje imaš zdaj za prihodnost?

Narediti šolo.

- Koliko imaš narejenega?

Prvi letnik imam narejen. Čakata me še drugi in tretji. Lahko bi imel samo še enega za narediti, če se nebi dva meseca pred koncem drugega izpisal. Bil sem kreten. Po eni strani obžalujem, da sem pustil šolo. Ko vidim ljudi, ki delajo faks, jaz pa šele drugi letnik triletne srednje šole. Moral bi biti pa prvi letnik faksa. Je pa tudi druga stran, zaradi katere pa tega, da sem pustil šolo, ne obžalujem. Zmeraj sem si namreč želel repati. Pa sem zmeraj govoril, da nisem za to. Tukaj v PUM-u sem pa spoznal, da mi gre repanje ful dobro!

- Kaj pa je stvar, ki ti trenutno največ pomeni?

Jih je preveč.

- No, pet jih naštej, potem pa nehaj!

Ok. Prva je šola. Potem je družina. Potem punca. Pa fitnes. Pa glasba. No, to so stvari, ki mi vse enako veliko pomenijo. To so stvari, ki so mi ful pomembne. Če se bom kdaj poklicno ukvarjal z glasbo ti rečem, da ne bo bolj srečnega človeka od mene. Ker bi res delal to, kar me totalno veseli. Ne bi govoril: »Joj groza zdaj moram pa vstati«. Ne bi bil cel zablojen, ker ne bi hodil v službo, kjer ti nekdo stalno serje po glavi. Zvečer, pred spanjem bi si rekel: »Komaj čakam, da jutri zjutraj pridem v studio, in da začnemo snemati.« Meni bi bilo zakon, da bi bil producent. S produciranjem lahko veliko zaslužiš, kar ne velja za samo glasbo. Si pa z glasbo lahko ustvariš neko podlago. Ljudje te vidijo, da nekaj repaš. Vidijo, da imaš nekaj pojma. Potem pa lahko poiščeš kake talente. Rep se zdaj ful razvija. Za rep ne rabiš imeti dobrega vokala. Važno je, da kaj poveš... važna so sporočila. Ni mi toliko važno, da bi samo rep delal. Lahko bi tudi kakšno pevko ufural. Nebi pa henčkov ali pa narodnjakov delal.

- Koliko si pa glede glasbe pridobil v PUM-u? Ali si že prej kaj repal?

Prej smo repali s kolegi. Nihče od njih me pa ni znal dovolj motivirati. Tukaj v PUM-u je pa en pum sošolec naredil komad za projekt, ki mi je bil ful všeč. Potem sem pa tudi sam poskusil. Rekel sem si, zakaj ne bi tudi jaz poskusil in sem začel. Zdaj pa kar pišem! In če dobim idejo, si jo kar zapišem.

- Glasbo ali besedilo?

Podlago se potegne z interneta. Sam pa besedilo napišem.

- Kaj pa tvoj odnos z očetom?

Fotr je bil strog. Je bila vzgoja. Ljudje so govorili: »To je familija!« Potem je pa fotr začel piti in ga ne moreš več resno jemati. Do mojega šestega razreda je bilo pri nas tako: »Oči ali gremo lahko ven?« Če je rekel: »Ne ideš nigdje!« si se moral iti v sobo učiti. Potem je pa sčasoma začel piti.

- Kaj ga je pa ven vrglo? To s službo?

Ja, ja. Prej je normalno pil. Takrat se je pa začelo stopnjevati. Saj ne rečem, da ga spi je liter. Spi je dva, tri kozarce, da pride čisto rdeč domov. Takrat bi ga kar zbil... ko mi začne težiti. Takrat si mislim samo: »Pojdi samo spati!«. Seveda ga nihče več ne jemlje resno. Potem on pravi, da smo vsi proti njemu. Pismo... ti, ki si 50 star let in skrbiš zame in ki vidiš, da nisem ravno tako, kot bi moral biti... zdaj naj pa jaz zate skrbim...

- Bi ga ti potreboval kot očeta?

Ja. Zdaj pa naj bom jaz tebi fotr! Ko mu pa rečem, da mi kaj ni kul, mi pa on reče nazaj: »Kaj boš ti meni govoril, saj nisi moj fotr!« Ne vidi, da mu nekaj želim dopovedati! Da, če sem jaz tako mlad dojel, da alkohol in trava nista ok, kako da ti tega nisi dojel pri svojih petdesetih letih. Ali si malo pritisnjen, ali si pa res malo moten. Samo jaz vem, da moj fotr ni moten, se pravi, da je malo pritisnjen.

- Mogoče vpliv družbenih sprememb?

Ja. Če človek živi 15 let kot človek, da si lahko privošči kar hoče, pa da potem životariš, je tema. Razuje te.

- Se pravi, da je zdaj tvoj glavni cilj šola? Kaj pa izpiti?

Jutri grem po gradivo za zgodovino. Matematiko sem že vzel leto in pol nazaj. Lansko leto me mentorica za učno pomoč ni znala učiti in me je minilo. Tudi sam še nisem bil odločen. Potem je pa mama letos rekla: »Ali boš delal šolo, ali pa boš moral delat, ker tako ne bo več šlo.«. In smo se takrat kar pošteno skregal. Potem sem rekel: »Dej Dejo stari, res je čas, da narediš to šolo«. Potem sem se zmenil z Majo za učno pomoč, za matematiko... in res, ženska uči ful dobro, prva liga!

INTERVJU ŠT. 3: MARKO (19 let)

- Kako je bilo s tvojo srednjo šolo? Ali si jo pustil, si se izpisal?
- Ne. Na koncu šolskega leta sem kar nehal hodit. Dva popravna izpita sem imel, potem sem pa kar nehal hodit v šolo.**
- Ali si šel potem takoj na PUM?
- Ne. Eno leto sem bil doma. Šele čez eno leto sem izvedel za PUM.**
- Kaj si delal v tem letu, ko si bil doma? Kaj se ti je dogajalo?
- Bluzil sem ga... tako... nič pametnega.**
- Zanima me, kdaj si na primer vstal?
- Okrog dvanajstih, enajstih.**
- Kaj pa popoldne? Kaj si počel?
- Nič. Bluzil... lutal okoli po Ljubljani. Na pijače sem hodil.**
- Koliko si v tem času gledal TV?
- Gledal sem jo gledal... preveč!**
- Kdaj si moral pa moral začeti vstajati, potem ko si prišel na PUM?
- Ob osmih sem začel vstajati.**
- Kar sprememba. Kako ti je to šlo?
- Ni mi bilo težko. Saj se kar navadiš. Na začetku je malo težko.**
- Kako si se v tem letu zabaval?
- Hodili smo in hodimo vsak vikend na partije.**
- Po enem letu doma... Kaj je bil razlog, da si prišel v PUM?
- Mami je rekla, da je tukaj v redu, pa sem prišel malo pogledati. In mi je bilo ful všeč, zato sem ostal.**
- Kaj ti je bilo tu všeč?
- Mentorji! Pa, da sem zjutraj vsaj vstal. Pa, da nekaj pametnega počnem.**
- Kaj bi prenesel iz PUM-a v navadne šole? Kaj ti je všeč v PUM-u?
- Saj sploh ne moreš prenesti stvari iz PUM-a v navadne šole**
- A misliš?
- Ne. Ne moreš.**
- Pa če bi imel možnost, da kaj spremeniš v šolah?
- Da se enako ukvarjajo s tabo, kot se ukvarjajo z nami tukaj. Malo več od njih. Da se bolj posvečajo... no, saj šola ni toliko slaba, da bi moral nekaj spreminjati.**
- Kako si se ti počutil v šoli?
- V redu.**
- Kaj pa je bil razlog da si zabluzil šolo?
- Jaz sem bil razlog... (tišina)... ne vem, kaj je bil razlog.**
- Kako si se pa razumel s sošolci?
- V redu.**
- Kako se pa s temi pum sošolci razumeš?
- Razumem se z vsemi. Mislim no, ne moreš se zdaj z vsemi ljudmi razumeti. Z nekaterimi se bolj, z drugimi manj... bistveno je, da ne delam razlik.**
- Preden si prišel v PUM, ali si imel kakšnega zaupnega prijatelja?
- Seveda sem imel.**
- Kako je pa zdaj s tem?
- Še sedaj imam te prijatelje.**
- Kakšni so se ti zdeli učitelji na srednji šoli? Kakšen odnos si imel z njimi?
- Ja, tako no... malo se jim je frkalo za vse. Čisto so bili nezainteresirani.**
- A res?
- No, tak vtis sem jaz dobil. Ne vem, če je pa to res ali ne. Bilo je pravilo - bistveno je bilo, da učitelj pove, kar ima za povedati. Sploh jih ni zanimalo ali je kdo kaj slišal ali ni. Samo, da je on povedal, kar je imel za povedati.**
- Kakšen odnos so imeli do tebe, po tvojem občutku?
- V prvem letniku smo se samo zafrkavali. Mislim ... z enimi prfoksi sem imel dobre odnose, z drugimi pa ne.**
- Kaj bi ti rekel tisti prijatelj, za katerega si prej rekel, da si se v preteklosti nanj lahko zanesel, da si se odločil, da en mesec ne boš kadil trave ali pil alkohola?
- Pol ure bi me prepričeval. Potem bi pa rekel: »Več zame!«**
- Kako bi ocenil svoj življenje v tistem letu, ko nisi bil ne v šoli, ne v PUM-u? Če bi imel ocene od 1 do 5.
- S tri.**
- Kaj ti je bilo všeč in kaj bi si želel spremeniti v tistem obdobju?
- Kul mi je bilo to, da nisem imel obveznosti, da sem žural... take slabe stvari.**
- Kaj ti je bilo slabega v tem letu?
- Slabo je bilo pa to, da nisem delal šole.**
- Kaj pa odnosi s starši?
- Ja, tudi njih sem nerviral.**

- Kakšni so bili oni takrat, ko si bil ti doma?
- Nervozni. Stalno so mi govorili: »Pojdi v šolo! Pojdi, pojdi, pojdi,... .«**
- In kako so se obnašali?
- Ovisno od tega, kako sem se jaz obnašal. Nismo se vsak dan kregali, seveda jim pa ni bilo kul.**
- Koga od staršev je pa bolj skrbelo?
- Mamo seveda.**
- Kako sta se pa onadva razumela v tem času, ko si bil ti doma?
- Ločena sta... ločena.**
- Zanima me, kakšne misliš, da imaš ti delovne navade?
- Lotim se stvari. Včasih sem ful len, včasih sem pa ful priden. Nekje vmes pa ni.**
- Kakšne si imel pa izkušnje z učitelji v OŠ?
- V redu. Tam so bili carji.**
- Kam si pa hodil?
- Bil sem v štirih krajih...**
- V štiri različne osnovne šole si hodil?!
- Ja.**
- Kako pa to?
- Očim ima tako službo, pa smo se veliko selili.**
- Kako pa tvoja mami zdaj sprejema to, da hodiš na PUM?
- Ne vem (op. tišina, naveličano). Sploh jo ne vprašam.**
- Se je kaj spremenilo, ko si začel na PUM hoditi?
- Stvari so se spremenile, samo ne tiste pomembne (op. slabe volje).**
- Kaj s tem misliš?
- Da bi se ti življenje totalno spremenilo.**
- Kaj so pa te majhne stvari, ki so se spremenile?
- To, da nekam hodim. Pa nove kolege sem pridobil.**
- Ali se s kakšnimi iz PUM-a dobiš tudi po PUM-u?
- Tudi.**
- Prej si omenil, da so ti v PUM-u najbolj všeč mentorji. Kaj ti je na njih všeč?
- Da se znajo zafrkavati in da so sproščeni.**
- Kaj te pa moti?
- Da so eni preveč nadležni, vsiljivi, da hočejo na vsak način nekaj ufurat... na beden način ukazovanja.**
- Ukazovanje ti torej ni všeč?
- Ja.**
- Kakšno izkušnjo si imel glede tega z učitelji v šoli?
- So bili ukazovalni.**
- Kako si pa to sprejemal?
- Dobro... se nisem nikoli zapletal.**
- Koliko časa si pa v tistem času, ko si bil doma, preživel pred televizijo?
- Ene pet, šest ur.**
- Kaj pa sedaj?
- Skoraj nič.**
- Kaj pa namesto tega zdaj počneš?.
- Delam... (tišina).**
- Še to me zanima... kakšen odnos ima tvoja mama do alkohola?
- Sploh ne pije.**
- Kaj pa do drog?
- Seveda ji niso kul.**
- Kakšen odnos si imel pa ti do alkohola... pri recimo petnajstih?
- Sploh ga nisem imel. Ne maram alkohola. Razen na partijih pijem džus vodke. Drugače pa alkohola sploh ne maram.**
- Kaj pa do drugih stvari? Trava?
- (tišina) **do trave...** (op. tišina; depresivno)... **travo kadim, alkohola pa ne pijem.**
- Zanima me, kakšen odnos si imel do trave v preteklosti, in kakšnega imaš danes?
- Odnos je isti.**
- Kakšen odnos imaš pa do trdih drog?
- (tišina) ... **zgodí se, da se tudi to včasih znajde v meni. Samo, ne heroin in ne kokain.**
- Se pravi, do heroína in kokaina imaš negativen odnos?
- Ja.**
- Kako to?
- To pa ne vem. Tako pač je. Ne rabim tega.**
- Zelo si zgovoren (smeh)... občutek imam, da ti gre tale pogovor na živce?
- Ne... samo od petka do ponedeljka zvečer sem bil... pšiu (op. zažvižga). Bil sem na partiju. In sem utrujen.**

- Kaj se pa tam kaj dogaja?
- Hudo je.**
- Kaj pa na afterpatijih?
- Sedi se** (smeh)... **taka chill out scena.**
- Kje pa se dogajajo ti partiji?
- K4, Fun Factory, Metelkova... čez vikend sem bil v K4.**
- Kaj pa je s spanjem, takrat kadar greš na parti?
- Nič ne spim.**
- Kako pa to zdržiš?
- Se zdrži.**
- Kaj pa tvoji starši pravijo na to, da te ni cel vikend?
- Saj jaz pridem domov. Stuširati se in pojest.**
- Kako se pa ti razumeš z mami in očimom?
- V redu se štekam.**
- Očeta, kaj vidiš?
- Ja, vidim...**
- Če imaš recimo eno stvar, ki ti je zoprna... na primer popravni izpit... ali se z njo soočiš ali jo pustiš?
- Odvisno, čisto odvisno. Lahko, da grem ali pa sploh ne.**
- Kaj pa je zdaj s tvojo šolo? Ali si se vpisal na tisto šolo, o kateri si govoril septembra?
- Sem se, ja** (op. ciničen smeh).
- In?
- ...(op. tišina; vzdih) **nič ne bo.**
- Zakaj?
- Ne vem.**
- Ali si na predavanja začel hoditi?
- Ne. Niti enkrat nisem šel.**
- Kako pa to?
- Sej pravim** (op. obupano)... **včasih se mi ne da. Ne vem zakaj.**
- Se ti ni dalo?
- Nimam pojma. Res ne vem zakaj.**
- Kako pa to rešujete z mentorji?
- Imam pogovore.**
- Ali se kaj zmenite?
- Ja. Včasih se zmenimo, včasih pa ne.**
- Kakšne občutke imaš glede tega, da nisi šel na predavanja?
- Da sem debil!**
- Imam občutek, da si kar malo jezen nase?
- Ja, sem ja.**
- Saj lahko to še popraviš...
- Seveda lahko... dobro, saj bom tudi to...**
- Ker meni se zdiš ful brihten!
- Joj! Kolikokrat sem to že slišal.**
- So ti govoril da si brihten?
- Uf.**
- Daj povej mi še tole glede drog... kakšen občutek imaš glede količine drog v primerjavi s časom, ko še nisi hodil v PUM?
- Manj, manj.**
- Kaj pa misliš, da je razlog?
- To pa res ne vem... mislim, da je preveč vsega. Ko sem bil doma, sem se ga iz dolgčasa malo.**
- Kaj je stvar, ki ti najbolj trenutno pomeni v življenju?
- ... (op. tišina) **nimam pojma.**
- Kaj te osrečuje? Nekaj sigurno mora biti. Tudi, če je ena majhna stvar?
- Moja denarnica...** (smeh) ... **kaj jaz vem? Težko vprašanje. Res ne vem.**
- Kaj ti pomeni vsaj malo?
- Punca. Ne vem... družina. To je v bistvu vse.**
- Se pravi ljudje?
- Ja.**
- Kaj pa cilji. Ali si si za prihodnost postavil kakšne cilje?
- Postavljam si jih...** (tišina)... **so v razvoju...** (op. tišina, slabe volje)

INTERVJU ŠT. 4: NATALIJA (21 let)

- Zanima me, kaj je bilo s tvojo šolo? Ali si jo pustila, so te izključili? Zanima me tudi, koliko časa si bila doma, preden si se vključila v PUM?

Jaz sem v drugem letniku, tam nekje v januarju... pač, dogajale so se mi ene stvari v šoli. In enostavno ne vem... ne vem, zašilo me je... nisem več zmogla. Ne samo v šoli, na splošno. Energija mi je čisto... primanjkovalo mi je energije. Enostavno sem depresivna postala. Enostavno sem se zaprla. In ven iz šole. Za štiri leta sem se notri domov zaprla.

- To se je zgodilo še takrat, ko si bila še v šoli?

Ja. Pa sem bila ful aktivna. Ful sem imela prijateljic. Ful sem ven hodila. Ful vse normalno. Od enajstega leta sem ples trenirala. Trikrat, štirikrat na teden sem bila na treningih. Včasih se sprašujem, da se nisem mogoče preveč forsirala. Pa da je enostavno kar počilo.

- Prevelik pritisk?

Ja, ja. Mogoče je bilo vse to. To se danes ful velikokrat vprašam. Mislim, da sem se preveč forsirala pri treningih. Ne, da bi me starši toliko forsirali. To je bilo čisto moje. Sama sem se ful forsirala. Mogoče je bilo enostavno preveč.

- In kaj se je potem zgodilo?

Doma sem ostala... kar: »Ne morem!«

- Čez noč?

Ja, skoraj čez noč.

- Koliko časa si bila potem doma?

V bistvu tako... imela sem tudi ful pritiska zaradi ocen v šoli. Enkrat mi je bilo v šoli tudi slabo in od takrat enostavno nisem več hotela it v šolo. Nisem več šla nikamor. Nisem se sploh mogla več pobrat.

- Kaj si pa mislila s tem, ko si rekla, da si bila pod pritiskom zaradi ocen?

Ja, v bistvu sem imela ful graj. Tisto leto sem bila že od začetka ful problematična. Ne vedenjsko. To sem bila ful vzorna. Tako glede ocen. Jaz sem taka, da hočem imeti vse pod nadzorom... tako ck, ck, ck. In to je ful naporno. Jaz hočem imeti vse urejeno in tukaj je bil ta pritisk.

- Pritisk torej...

Ja in enostavno nisem več nobenega želela videti. Saj to se zdaj ful smešno sliši, samo jaz sem se enostavno zaprla. Nobenih prijateljic. Edina prijateljica, ki je sploh prišla, je tista, ki še danes pride... je edina prijateljica. Vse ostalo je bilo bolj tako...

- In koliko časa si bila potem doma?

Od leta 2002 pa do lani (op. 2005).

- Kako bi s petimi besedami opisala ta obdobje, ko si bila ti doma? To obdobje treh let.

Zapor (smeh).

- Zapor?

Ja. Samo sebe sem zaprla. Tako... čisto zaprla. To sploh ne moreš razumeti, če tega sam ne doživiš. Da sem sebe človek zapre... in da se ne moreš pobrati. To je ful, ful, ful, presneto težko. In to ne more vsak razumeti. Saj lahko rečejo: »Pa kaj ti je!?«. Ne! To vedo samo moji najboljši, sploh pa moja mami, ki so bili takrat ob meni. Jaz hoditi nisem mogla. Jaz sem na posteljo padla. Ko bi mi marsikdo takrat rekel: »Pa daj no, kaj ti je?« Jaz hoditi nisem mogla. Mene je mami do stranišča za roko mogla držati, kadar sem šla. Ne hecam se! Res! Vprašaj mojo mami. Tudi to prijateljico. Mislim res. Jaz nisem mogla...

- Kako pa je izgledal tvoj vsakdan takrat?

Ležala sem! Samo ležala sem! Pa še takrat, ko sem ležala, me je dušilo. Ne vem, kaj se je dogajalo z mano. Pritisk totaln. Tudi, ko sem bila v domačem okolju, ko sem doma ležala, sem čutila pritisk. Nisem mogla vstati, dušilo me je. Kaj šele, da bi šla ven. In potem tako postopno, sem čez dva meseca šla ven... do vrat in nazaj. Zdaj tako, ko se obrnem nazaj, ne morem verjeti... hvala bogu. To je bilo tako... en dan sem šla pol kroga v parku... pa drug dan.

- Se pravi čez dan si spala?

Ja. Pa v zrak sem gledala.

- Prijateljice?

Če je prišla ta, ki sem jo že omenila. Ostale pa tako... saj veš kakšne so te sošolke.

- Kako sta se pa z mami razumele, pa z očetom?

Mami je bila ... saj veš kako je, če se ti to z otrokom dogaja... čisto je shujšala. Totalno je bila shirana. Seveda, ker se je to doma dogajalo. Potem k zdravniku. Zelo malo je manjkalo, da me niso zaprli v bolnišnico. Čeprav, sploh če danes gledam, sem ful hvaležna, da me niso, ker bi morala celo življenje tja hoditi. So mi dali tablete, ja. Šla sem tudi k psihiatru. Samo razlika je bila... čisto malo je manjkalo, da...

- Sta šli z mami k zdravniku? Te je podpirala mami pri tem?

Seveda. Samo saj veš, pri zdravniku... ko rečeš kaj takega, pa ti samo napotnico za psihiatrijo napiše. Ena družinska prijateljica je poznala tisto psihiatrinjo, tako da ni potem napisala. Mi je pa rekla, da je porazno. Potem sem hodila k njej dva meseca redno. No, na koncu so pa ugotovili, da nimajo pojma, zakaj se je to zgodilo. So dali vse čez... od otroštva... in nimam pojma, zakaj.

- Kaj pa potem, ko si prišla v PUM? Kakšna je bila sprememba tvojega povprečnega dneva? Zanima me, kdaj se je zgodila sprememba v smeri tvoje aktivacije? Že preden si prišla v PUM, ali ko si prišla v PUM?

Ja, prav v PUM-u. Prav direkt v PUM-u. Ker če pogledam tako nazaj, potem sva se z mami tudi preselili kmalu po tistem, ko sem bila jaz tako... pol leta po tem sva se preselili. In po tem je bilo

tako... ne vem... saj se ne spomnim... doma sem bila takrat. Potem sem sicer imela enega fanta, samo to ni bilo to. Saj še sama nisem vedela kaj hočem...

- Kaj pa ko si prišla v PUM? Kako je pa potem potekal tvoj vsakdan?

Ja...

- Kdaj si recimo vstala?

Ob šestih.

- Kdaj si pa prej vstala, ko še nisi bila v PUM-u?

Ob pol dvanajstih, pol enajstih... čisto tako...

- Kaj si pa počela dopoldne in popoldne?

Ja, ne vem... v bistvu se je to potem čisto spremenilo. Potem sem tudi doma postopoma začela telovadit. Potem sem videla, da mi to ful pomaga. S tem sem potem dobila ful pomoč.

- Kaj misliš, da ti je dal PUM? Kaj je bilo po tvojem mnenju tako odločilnega?

Da nisem bila edina! Pa čeprav smo tu z različnimi zgodbami... vsak ima svojo zgodbo. Da to ni nič! Da je veliko folka takega, samo da si tega nočejo priznati! In živijo eno normalno bedno življenje (smeh)... To ni normalno, a veš?

- Če sem te prav razumela, ti je bilo tu vseč to, da si bila med enakimi?

Ja! Da ni nič narobe, če grem ven (op. iz PUM učilnice; izkušnjo, da jo duši v razredu je imela tudi v SŠ). A razumeš. Ker me je dušilo... in še danes grem recimo ven. Ampak vem, da ni narobe... vem, da gre vsak lahko ven. Takrat (op.: v SŠ) mi je bilo pa ful grozno: »Šit, kaj bodo rekli«. To je bilo tisto: »Kaj bodo rekli, če bodo opazili«. In: »O, šit vsi bodo opazili«.

- Ali s tem misliš ta strah, ki si ga imela? Kaj je s tem? Kaj je že bil ta strah?

Ja, strah pred zaprtimi prostori, pa v gneči...

- Se pravi, če te razumem, si te občutke počasi predelovala?

Petra (op.: mentorica) mi je rekla, da ni čisto nič narobe, če grem ven. Da lahko med jutranjim sestankom (op. na PUM-u) hodim ven in notri... kadarkoli... če me tišči (op.: napad tesnobe). Da brez problema, kadarkoli pridem k njej in ji povem, zakaj sem šla ven in kaj me tišči. Potem sva vzeli list in sva zapisovali, kakšen je vzrok, da sem šla jaz zdaj ven, kaj sem imela takrat v glavi, ko sem šla ven. Tako sva ugotovili, kaj sploh je.

- Se pravi sta malo ozaveščali?

Ja! Ful... pisali sva... še to sva pisali, kaj sem pri kateri delavnici delala.

- Kaj bi ti potem rekla, da je osnovna razlika med PUM mentorji in učitelji?

Ful... saj ti pravim, ful velika razlika. Tukaj v PUM-u se ful daje poudarka na to, če imaš ti kakšno idejo. Tukaj si ful ustvarjalen. V šoli ti pa vse... ne vem... en je najboljši v razredu, ali pa dva in imata samo onadva prednost. PUM mentorji pa vidijo vsakega posameznika. Preveč je v šoli strogo.

- Kaj bi pol prenesla recimo iz PUM-a v navadno šolo?

Malo več PUM-a (smeh). Veš kaj, tudi pri meni je bilo... moji razredničarki je še danes žal, da mi je tolikokrat rekla, da... saj veš kakšni so profesorji. Ti med uro želiš iti na stranišče... ful velikokrat sem vprašala, če lahko grem na stranišče. Mi je bilo slabo. In me niso pustili. Ni bilo stika... niso vedeli, kaj se v meni dogaja. No, in ta moja razredničarka je rekla, da zdaj ona ful pazi na učenke, da jih ful opazuje.

- Kakšno izkušnjo si imela v pa v OŠ z učitelji?

Tako no... imela sem eno tako profesorico... tudi, če sem znala za pet pri slovenščini, nisem mogla dobiti več kot tri, ker nisem Slovenka, ker sem južnjakinja.

- Kaj je bilo pa s prijateljstvi v PUM-u? Prej si povedala, da si v času tvoje depresije zgubila veliko prijateljic. Kaj je bilo s tem v PUM-u?

Tukaj sem dobila ful družbo. Čeprav mi je bilo na začetku še vedno težko. Potem sem se pa čisto navadila.

- Pa vidiš kakšno razliko med temi prijatelji iz PUM-a, in onimi od prej?

Mislim, da sem takrat preveč sebe dala. Preveč sem vsem vse stvari zaupala. Zdaj je to drugače. Prej sem vse sčvekala. Zdaj pa imam eno prijateljico. V PUM-u je pa tako: »živjo« - »živjo«.

- Prej si opisala svoje življenje v času, ko nisi bila ne v šoli, ne v PUM-u z besedo zapor. S katero besedo bi zdaj opisala svoje življenje?

Zdaj se počutim ful bolj svobodno... res... svoboda.

- Kaj je pa s tvojimi izpiti? Sem slišala, da si jih veliko naredila.

Aja... ko sem se vključila v PUM, sem se po treh tednih vpisala v šolo. Čeprav je bilo to bolj tako ne. S Petro (op. mentorico) sem se pogovarjala in je rekla, da naj poskusiva vsaj en izpit narediti. Potem sem spoznala, da je mogoče, da se jaz zatrpam s tem delom, da se učim. Potem sem se pa res učila. In si zadala več stvari. In potem je bilo v redu.

- In koliko izpitov si naredila?

Potem sem naredila sedem izpitov.

- In kako so ti šli ti izpiti?

Nisem imela nobenih težav. Sem imela same petke (smeh).

- A res!? Kakšne ocene si imela pa prej?

Ja, dvojke in nezadostne (smeh).

- Še nekaj me zanima glede globine prijateljstev. Ali si imela pred PUM-om kakšnega prijatelja, ki si se mu lahko ful zaupala, odprla?

Imela sem... ampak, ne vem no. Mislim, da še vedno nisem našla prave prijateljice. Zato, ko jaz pridem v PUM, in se z Majo (op. mentorico) ali pa Petro (op. mentorico) usedem, jima povem vse. Saj se pogovarjam s prijateljico o tem, ampak... ne vem ... ne dobim takšne pozornosti. Saj prijateljica točno ve, kakšno je moje stanje... ampak... ne, da ne razume... ampak se mi zdi, da jo s tem niti ne bi rada obremenjevala, ker je to itak nekaj iz preteklosti. Tukaj (op. v PUM-u) sem pa navajena, da mentorjem vse povem. Mislim Maji in Petri. Ko sem prišla, sem čisto vse povedala. Vsak svoj korak. V bistvu me je to gor postavilo.

- Veš kaj me še zanima... kako je tvoj oči sprejel to, da si pustila šolo?

Z očetom se jaz ful... (tišina)... Ne vem, kako naj povem... itak že prej nisva imela... midva se nikoli nisva pogovarjala. On enostavno ni tak... enostavno se ne zna pogovarjat. To je meni ful manjkalo. Potem, ko sva se midve z mami preselile, sem jaz to potem... takrat sem bila še ful v puberteti in tega sploh nisem videla, ne. Potem, ko se pa nisva videla, (op.: z mamo sta se preselili stran od očeta) sem pa mislila, da se bo kaj spremenil... da bo to mogoče drugače. Potem pa, ko sva se zdaj po štirih letih videla, sem pa ugotovila, da je on pač tak. In meni je ful odleglo, da sem to naredila... da sem šla do njega. On je pač tak. Tak je in tak bo. Jaz imam svoje življenje, on ima svojega.

- Vidva se torej nista videla, če prav razmišljam, od takrat, ko si ti šolo pustila? Ali sta se tudi z mami takrat stran preselili?

Ne. Midve sva se preselili pol leta po tem, ko sem pustila šolo. Potem sem še kakšen mesec, dva hodila k njemu... potem pa več ne... ker je bil enostavno tak pritisk. On sploh ni sprejel, da sva midve šle. In je malo manj tako ravnal, kot da sem jaz njegova žena. Tako malo... mislim, ne tako osebno. In danes, ko sva se srečala sem mu rekla, da sem jaz čisto druga oseba in da mene to ne zanima.

- Da si svoj človek?

Ja! Me sploh ne zanima, če on to razume ali ne. Jaz sem to dala iz sebe in je ful boljše.

- Se pravi sta zdaj prišla nazaj v nekak stik?

Ja... tako... enkrat na mesec, če se vidiva.

- Še tole mogoče... ko si bila v tisti krizi, na koga si se obrnila?

Na mojo mami.

- Kako se pa z njo razumeta?

Z mami ful dobro (smeh). Veš zakaj se smejim, ker sva se ravno danes zjutraj ful počile (smeh)... midve sva ful tako... ko sva skupaj je joj, ko pa nisva skupaj, je pa spet narobe. Sva ful navezane. V osnovi se pa štekava.

- Kako pa živita z mami, glede na to, da imata najemniško stanovanje?

Hm... težko... ne vem, od kje mami sčara... Preživiva s 150 tisoč na mesec. Od tega je 70 ali 80 za najemnino, potem imava še kredit 10 tisoč za pralni stroj, pa še avto. Tako no... ne vem, res ne vem...

- No zdaj imava še ta vprašanja glede alkohola. Kakšen odnos imata tvoja mami in oči do alkohola?

Mami je čisto anti. Še če je kakšno praznovanje, bog ne daj, da bi ona kaj spila. Fotr je pa tako... sem zadnje čase razmišljala, ko sem kdaj prišla k njemu, da je ful... ne vem... kot da bi ravnokar nekaj spil. Odkar je sam, nisem prepričana, mogoče celo pije. To je njegov problem.

- Mogoče še tole glede prejšnje šole. Kako bi ocenila na splošno z ocenami od ena do pet, da si se razumela z učitelji?

S to razredničarko edino. Z drugimi profesorji pa nekako... na srednji šoli je tako... bolj brezosebno.

- Kaj si želela od njih?

Mogoče bolj osebno... da se lahko pogovoriš, pa zaupaš kak problem. To je treba tudi priznati, da ni problem samo v učiteljih, ampak tudi v učencih. Kdo se ti bo pa danes zaupal... a se ti bo tam v zadnji klopi, kakšen tak zaupal?

- Kakšni so bili pa sošolci?

Ful smo se štekali. Ne vem... meni je bilo dobro tisto leto v srednji šoli. Ful sem se štekala... vse je bilo kul.

- Kaj ti je povzročal neugodne občutke v srednji šoli?

Ne vem... veš kaj, nisem se znala tega takrat še vprašati. A veš v tem je štos. Ker se nisem znala vprašat. Ampak zanimivo je to, da ko sem hodila v tisto šolo, da sem vedno čutila, da... jaz enostavno nisem bila prepričana, da bom na tej šoli maturirala. Veš kako sem se počutila, kot da ne spadam tja. Šola je bila čisto v enem drugem filmu. Hodila sem vsak dan v šolo kot, da je modna revija.

- Če te prav razumem, ti ni bilo toliko do te šole?

Ja.

- Kaj ti ni bilo všeč? Smer ali kaj drugega?

Ne vem. Sej nobenemu šola ne diši. Saj danes delam isto šolo kot prej, pa... enostavno sem čutila, da ne spadam tja. Ful se je težko po osnovni šoli odločit na katero srednjo šolo se boš vpisal.

- Kaj pa je tebe veselilo v osnovni šoli? V katero srednjo šolo si želela iti?
Ne vem. Mene to ni veselilo. Veselilo me je recimo oblikovanje, pa frizerji. Ampak jaz sem enostavno želela it na to šolo zato, da bom pač imela višjo izobrazbo.
- Se pravi, če te pravilno razumem, bi te v bistvu bolj veselil poklic npr. frizerke?
Ja! Tako kot hobi... ne vem. Ustvarjalen poklic.
- Kako pa je z ustvarjalnostjo v PUM-u?
Ja, to se tukaj ful dogaja. Tukaj ni piflanja.
- Kaj ti je najbolj všeč v PUM-u? Ali pa tri stvari, ki so ti najbolj všeč v PUM-u?
Ja, takrat je bila delavnica samopodobe. Tisto je bilo ful dobro. Deset nas je bilo v skupini in je vsak lahko... To mi je bilo všeč, da si lahko povedal tam, pa tudi, če si se tam zjokal.
- Poleg delavnice, kaj ti je bilo še všeč?
Tisti projekt Katra. Smo risali, glasbo smo delali... več stvari.
- Kaj si v PUM-u po tvojem mnenju osebno pridobila? Kje si zrasla?
Mislím, da se mi je ful samozavest izboljšala. Danes sva se po dolgem času z Petro (op. mentorico) dobile in mi je rekla: »Pa ti si se čisto spremenila, saj kar žariš«.
- Se pravi samozavest. Pa kaj še?
Da ni nič narobe, če grem ven.
- Kaj je trenutno stvar, ki ti v življenju največ pomeni?
Ljubezen. Ampak ne samo do fanta, tako na splošno. Taki pogovori kot ga imava zdajle midve.
- Kakšne cilje pa imaš danes za svojo prihodnost?
Najprej bi rada dokončala šolo. Pri meni je problem, ker hočem vse naenkrat (smeh). To bi rada. Pa ful rada bi naredila izpit za avto. In ko bom končala šolo, bi se šla rada nekam odklopit... potovat.
- Kam pa imaš željo it?
To rabiš denar (smeh). Ne vem, samo da nekam grem.
- Kakšne cilje si pa imela pred tremi leti?
Nisem jih imela. Nisem vedla, kam bi se dala. Veš razlika je v tem, da prej ful nisem vedla a bom jaz to delala, ali ne bom (op.: to srednjo šolo). Zdaj pa vem, da tudi, če ne bom šla junija na maturo, da ni nič hudega, da bom šla pa avgusta. In vem, da bom naredila.
- Kaj pa glede študija?
Ne vem, moram še razmislit, kaj bi sploh šla študirat, če bi šla. Ne bi se rada zafrknila, tako kot sem se s to srednjo šolo, ko sem šla nekaj delat, kar me sploh ne zanima.
- Mogoče bi te še tukaj vprašala nekaj glede tistih težkih občutkov, ki si jih imela. Se ti to še pojavlja? Kako je s tem?
Na trenutke imam še zmeraj te strahove. Pa je lahko nekaj pomembnega za delat, pa jih ne bom imela, lahko je pa nekaj čisto majhnega, pa mi bo to po glavi hodilo... nekaj takega, zaradi česar se mi sploh ne bi bilo treba bati.
- In kako zdaj s tem ravnaš?
Ne vem. Poskušam se, če se le da, pomirit.
- Glede tvoje depresije, si prej rekla, da ti je pomagalo to, da si prišla v PUM. Ali so bile še kake druge stvari?
Jaz sem se potem obrnila tudi h kakšnim drugim stvarem (op.: se obotavlja)... tako... h pozitivni energiji.
- Kaj si predstavljaš pod pozitivno energijo?
Vsak ima svojo predstavo. Kakšen si predstavlja meditacijo, pa meditira. Če ti zapreš oči in petnajst minut meditiraš in se umiriš, je to čisto kul. In če sem čutila... ful velikokrat se je zgodilo, ko sem šla recimo iz PUM-a, da sem šla... (tišina, obotavljanje)... v cerkev. To me pomirja. Jaz verjamem, da je nekaj gor in da mi pomaga.

INTERVJU ŠT. 5: SEBASTIJAN (23 let)

- Ali mi lahko najprej poveš, kaj je bilo s tvojo šolo?
Šolo sem štiri letnike naredil, potem bi pa moral na maturo, pa smo imeli doma neke frke, zato sem maturo tisto leto spustil. Sem si rekel, da bom naslednje leto. In sem šel naslednje leto poskusit, pa je bilo še slabše. Potem sem bil še kakšno leto doma, pa sploh nisem šel nič poskušat. Doma sem malo delal, pa kak šiht sem si našel. In potem vsakič, ko sem se spravil maturo delat, nisem nič naredil.
- Koliko časa si bil potem doma, preden si šel na PUM?
Doma sem bil približno štiri leta.
- Kako je v tem obdobju izgledal tvoj vsakdanjik? Kdaj si recimo vstal?
V večini primerov, če nisem delal, sem vstal okoli dvanajstih, enih. Pred dvanajsto sploh nisem bil dosegljiv. Ker sem bolj pozno vstajal, sem šel tudi bolj pozno spat... tam ob štirih, petih zjutraj.
- Kaj si pa počel do takrat?

Marsikaj. Ali sem v računalnik bulil, ali pa sem kakšen film gledal, kakšno knjigo bral. V bistvu se mi dostikrat zgodi, da se mi, če sem doma, cel bioritem premakne naprej. Saj spal sem zelo normalno... ok, osem ur. Ponavadi sem šel spat, ko je šel fotr v službo, samo da sem takrat jaz v računalnik ali pa v TV bulil.

- Kaj si pa potem popoldne delal?

Marsikaj... doma smo v bajti in se itak zmeraj kaj najde. Če ne drugega, me je fotr klical: »Dej poslušaj, pojdi ono naredit, pa drugo, pa kaj na vrtu.« Pa še psa imamo, tako da sem si popoldne kar zapolnil. Pa kuhinjo pospravil, pa kaj skuhat. Ko je fotr prišel iz šihta, sem pa njemu pomagal, če je bilo kaj za narediti. Čisto v easy.

- Kaj pa TV, koliko si jo takrat gledal?

Ja, kar dosti... kar dosti.

- V primerjavi z zdaj?

Je razlika v primerjavi z zdaj. Takole zjutraj, kot zdaj vstanem... ok, saj enkrat na teden me ni tukaj... ampak drugače pa itak vstanem ob sedmih, ker imam vlak. Kakšno uro prej grem v Ljubljano, ker je moj kraj kar 35 km oddaljen. Precej zgodaj vstanem. Tukaj v PUM-u je ob dveh konec. Potem pa s fotrom nazaj domov hodim, tako da ga moram do treh počakati. Potem pridem ob ene štirih domov, in sem utrujen čisto do amena. Potem popoldne kosilo vase vržem, pa če je še kaj za narediti... sreča, da je zdaj tako slabo vreme, da ni treba toliko delati.

- Aha, moraš doma veliko pomagat?

Saj veš, pomladno drevje, pa vrt, pa vse to.

- Kaj si ti edinec?

Ne. Imam še brata in sestro. Oba sta starejša. S tem, da sestre itak ni več doma, brat je pa bolan. Mislim, ne more ravno veliko delati.

- Aha, živi pa z vami?

Ja, živi pa z nami. Tako, da fotr v bistvu lahko samo name računa. V bistvu ve, da lahko name računa.

- Kakšen stik pa imata s fotrom?

.... (tišina) stik? Mislim... štekava se ne. Z njim se bolj štekam, kot z mamo. Mama je mama (smeh). Zanj ni itak dobro... potem je pa še profesorica, pa mi stalno teži, zakaj se ne spravim na faks, in ono in tretje. Medtem, ko fotru sem pa že dokazal, da če grem nekam delat, da delam, da ni kar nekaj, kar bi potem pustil. Saj sem delal. Ve, da sem kakor toliko odgovoren, in da zaradi tega ni problemov. Potem pa tudi okoli bajte... nekako je že določeno, da bom enkrat jaz vse prevzel. Celu bajto. Zaradi tega me tudi precej ufurava v vse to. Da bom znal kaj narediti. Pa ne bom rekel, da imava dober odnos. Včasih se razpizdim. Pride kdaj zjutraj ob sobotah in mi teži, da moram vstati... in to ob devetih zjutraj.

- Kako si ga žuriral v tem obdobju med šolo in PUM-om?

Tam od koder sem, je precej lokalna scena. Imamo precej oštarij, tako da greš lahko na kavo dopoldne. Ni tistega, da bi šel ven kot v Ljubljani, ko v sredo ali pa v četrtek v KMS uletiš, pa je polno folka. Ni taka scena. Se pokličemo in gremo na pivo.

- Kaj pa čez vikende, se kaj dogaja?

Edino, če se zmenimo... če je kakšna žurka ali pa kakšen parti. Nekaj se nas pokliče med sabo in gremo. Itak vsi nimamo avtomobilov.

- Kaj pa kot mulc, najstnik... kakšen odnos si imel do alkohola?

Do alkohola? Sem ga pil. Ko sem bil star 15 let, sem se ga prvič napil... in to pred celo družino. Takrat sem tudi prvič in zadnjič videl mamo pijano.

- Kaj pa tvoje izkušnje z travo?

Travo sem prvič začel kaditi v prvem letniku. Ne v Ljubljani, ampak doma.

- Aha, ne v srednji šoli?

Ne. V šoli sem začel s cigareti. V bistvu sem bil v prvem letniku še zelo, zelo provincialen. Na začetku je bilo čisto rekreativno. Pa tudi alkohol... ok, enkrat sem se ga čisto napil, tako da imam od takrat do alkohola velik odpor. Od takrat nisem pil kar nekaj let. Poleg tega pa vem, kdaj je treba nehat. Saj spijem zvečer kako pivo, dva... odvisno... včasih tudi nič. Če je družba dobra, spijsva najprej enega, pa potem še enega... in potem pride še kdo, pa spijemo še enega. Na koncu ugotovimo, da smo jih spili že sedem. In takrat ne moreš več dihati, zato greš lahko samo še domov. Mislim... tako, rekreativno. Zelo, zelo rekreativno. Ne moreš biti stalno pijan. Takrat, ko sem se ga totalno napil, se potem nisem nič več spomnil. Iskali so me okoli potoka, ker so mislili, da sem mogoče notri padel... sploh se nisem zavedal.

- Kaj pa glede trave?

Trava se mi pa ni tako zagravžala, kot se mi je zagravžal alkohol. Če mene vprašaš, je alkohol veliko bolj škodljiv. Ker sem že videl, kaj s folkom lahko naredi alkohol. Sem že videl, da je marsikdo vse zapil. Da bi pa koga videl, ki je vse zapušil, ga pa še nisem. Pa tastari... bog ne daj, da jim omenjaš dope (op. travo). Polno je predsodkov glede trave.

- Saj to me zanima, kako tvoji starši sprejemajo, da ti kadiš travo?

V bistvu vedo, da sem jo kadil. Zdaj pa tega sploh ne omenjam (op.: tega, da še vedno kadi travo). V bistvu sploh nočem, da bi zvedeli... ker vem, da imata dovolj problemov z bratom. Jaz ju sploh nočem obremenjevati. Pa tudi ne mislim, da imam s tem kakšen problem.

- Kako je pa s konzumiranjem trave odkar hodiš v PUM? (tri mesece)

V bistvu je razlika. Opazil sem, da se mi čez vikende sploh nikamor več ne da. Totalno sem utrujen. Vsak dan naredim 80 kilometrov. Enostavno se mi ne da. Najbolj sem vesel, če sem lahko doma in kak film pogledam. Sem doma in gledam televizijo... in mi je čisto fajn. Vsake toliko časa kakšno cigareto pokadim, ali pa grem v trgovino po kakšno pivo, kokice. Se uležem na fotelj... film pogledam, potem pa zraven zaspim. Ali pa grem malo na internet... samo zdaj že nekaj časa ne. To je po mojem tudi zaradi PUM-a. Zvečer se mi enostavno več ne da. Pogledam tiste serije, ki so zvečer. Še soseda pride do mene in mi malo družbo dela. Zdaj, ko ona pride do mene, se počutim skoraj tako, kot da sva dva stara zakonca (smeh).

- Veš kaj me še zanima... kakšen odnos imajo tvoji starši do alkohola?

Alkohol je bolj družbeno sprejemljiv. Mami itak redko... ob kakšnem nedeljskem kosilu. Fotr ga pa takole včasih... ko ga čakam po šihu, vidim, da spi je kakšen deci cvička. Vem, da je pivo nehal piti. Prej ga je pil, pa je nehal zaradi holesterola. Kadil je tudi cigarete... 35 let, pa jih zdaj že dvanajst let ne več. Prej je notri kadil, pa smo mu stalno naprej metali, da smrdi. Zdaj pa mama meni in tudi bratu naprej meče.

- Oba z bratom kadita?

Ja itak... samo ne notri v stanovanju.

- Kaj pa brat in alkohol?

Jah... kaj jaz vem...

- Pije alkohol?

Ja, itak ga pije... saj ravno to je narobe, ker ga ne bi smel. Sploh ne bi smel nič alkohola. Zaradi tega je tudi malo problema. Ne more človek, ki je na tabletah, še to sceno zraven mešat. Mislim... do alkohola je tolerant. Ne, da bi imel kakšno prohibicijo.

- Zdaj te bom še kaj v zvezi z PUM-om vprašala. Kaj ti je všeč v PUM-u in kaj bi iz PUM-a prenesel v navadne šole?

Mislim, težko je to reči... kaj je šola in kaj je PUM? Dostikrat se tukaj v PUM-u pojavljajo problemi... in je drugače, ker tukaj nimamo tistega: ura, urnik, pa »prepozno si notri prišel«, pa da ti tam nekaj težijo. Kaj bi prenesel v šole (razmišlja)... da ti dajo dosti proste roke. Da se sam nekaj spomniš, da sam nekaj spelješ. V šoli, če imaš seminarsko nalogo, ti dajo samo naslove... in si nekaj moraš izbrati. Ti projekti so pa stimulatorji, ki te potem v sistem nazaj sfurajo. Všeč mi je, da si nekaj izbereš in da ni toliko določeno.

- Kakšni se ti zdijo mentorji v primerjavi z učitelji?

Itak boljši.

- Kaj ti je pa všeč?

Da tvoje mnenje precej šteje. Da vsako mnenje šteje. Da ni tako kot pri profoksih, ki delujejo po načelu: »Tako kot sem jaz rekel in nič drugače«.

- Kakšno pa imaš na splošno izkušnjo s profesorji?

V bistvu kar dobro. V OŠ sem bil na isti šoli, kjer je bila moja mami učiteljica... ni me sicer učila. Tako da sem tam itak celo zbornico poznal. Učitelji so me imel radi, pri učencih, pa ravno zato, ni bilo ravno tako...

- Kako je bilo glede tega s sošolci?

Ja, itak: »Mamin sinko«... pa bla, bla, bla... pa zaradi ocen, pa ono, pa tretje, pa privilegiji. Sploh se nisem obremenjeval. Če sem bil lačen, sem šel zmeraj do zbornice po sendvič. Seveda so mi profoksi pomagali v osnovni šoli, da sem sploh kaj naredil.

- Kako si se pa s sošolci razumel?

Mah... tako-tako. Z nekaterimi dobro, z nekaterimi pa malo manj. Moraš vedeti, da je bilo 60 % otrok iz okoliških vasi... samih kmetov. V srednji šoli se pa nisem kaj preveč izpostavljal, saj sem dobro vedel, da če bom profesorico v glavo zafrkaval, da bom na koncu leta na popravcih. Itak sem jih potem vsako leto tudi imel, tako da nisem čisto nič naredil.

- Si potem te popravne izpite vsako leto naredil?

Ja, več ali manj vsako leto. V bistvu mi je prišlo v navado. Sploh pri nemščini, ki sem jo imel popravca vsa štiri leta. Profesorici sem že na začetku rekel, da jaz tega jezika ne znam, da ga nikoli ne bom mogel znati in da se ga tudi naučiti ne morem. Ne morem. Enostavno odpor. In je tudi ženska videla. Sem rekel, da je meni angleščina prvi jezik, kar se tujih jezikov tiče. Vedno mi je šla bolje od slovenščine. In potem sem moral profesorici vsako leto na koncu tri stavke povedat, da mi je dala tisto dvojko. Tako no... nikoli se nisem izpostavljal in zafrkaval. Zaradi tega sem tudi dovolj dobro čez prišel.

- Kako si se pa v SŠ razumel s sošolci?

Bolje kot v OŠ. V tej šoli ni bilo mame, sem bil pač sam. S sošolci smo se dobro štekali. Dvakrat smo imeli tudi obletnico in še zmeraj se rad z njimi družim, če jih srečam. Na šoli so nas sicer malo zafrknili... zaradi prostorske stiske so nas razdelil na dve skupini... to se je precej poznalo. Ko smo šli na ekskurzije, smo bili eni bolj zase, druga skupina pa bolj zase. Čeprav smo se tudi med sabo družili. Se je pa ta ločitev vseeno malo poznala.

- Kako je pa tvoja mama sprejemala, da si bil ti doma? Pa oče?

Ne preveč fajn. Po eni strani sta me razumela. Po drugi strani sta me pa tudi... da je zdaj, ko imam samo osnovno šolo priznано... da je pač malo klinčevo, a ne. Lahko bi šel marsikam delat, pa nisem mogel, ker nisem imel stopnje dokončane.

- Kako bi ocenil odnos med tabo in starši v obdobju, ko nisi bil vključen ne v PUM, ne v šolo? Z ocenami od ena do pet?

Štiri. Saj sta mi tudi precej pomagala. V bistvu sem jima kar precej hvaležen. Mislim hvaležen, no... v bistvu sem vesel, da sta me toliko časa, če že ne drugega, vsaj podpirala. Mislim... nista bila ravno popolnoma nerazumevajoča, a ne. Nista bila dva tirana. V bistvu sem imel srečo, da nisem na kakšnih kmetih odraščal. Se ful pozna, če imaš izobražene starše... itak bolj liberalno. Če bi nekje na kmetih živel, bi bilo čisto drugače.

- Kakšen odnos imaš s starši odkar si v PUM-u?

Zdaj seveda nekaj pričakujeta od tega. Zdaj je pričakovanje. »Fant hodi v Ljubljano.« Moram si sicer še na zavodu urediti, tako da me zdaj še podpirata. Nekako pričakujeta, da bom letos šolo zaključil. Kar tudi sam nameravam.

- Letos nameravaš maturirati? Spomladanski rok?

Ne. Šel bom na jesenskega. Saj bom videl. Upam, da mi bo zneslo.

- Se že kaj pripravljaš?

(vzdih)... iskreno povedano? Razmišljam o tem, delam načrte. Zadnjič me je celo nekaj prijelo in sem doma začel nekaj skicirati za zaključno nalogo. Celo nekaj skic sem doma naredil.

- Te kdo spodbuja glede tega?

Ja! Maja (op. mentorica) me stalno spodbuja: »Pa sem se to spomnila...«, pa Bojan (op. mentor) tudi. Oba sta likovnika. Če bom delal, me bosta oba podpirala. Maja komaj čaka, da se spravim projekt delat... Bojan pa tudi. Zato vem, da za projekt ne bo panike. Mene bolj skrbi slovenščina. Tiste slovnice čisto nikoli nisem štekal.

- Kakšne cilje si si trenutno postavil?

Po pravici povedano? Šolo letos vsaj končati, si najti nekje nek šiht in do penziona gurat.

- Kaj pa faks?

Za faks, čisto iskreno povedano, sem jaz tisti čas že... mislim, tisti čas, ko bi jaz moral biti na faksu, sem se jaz doma izležaval. Tako, da se najprej želim finančno osamosvojiti, da imam plačo, da imam tak šiht, ki mi odgovarja. Ne takega šita kot je gradbeništvo.

- Kaj bi pa delal?

Ne vem. Šel bi v neko državno službo. Ne h privatniku.

INTERVJU ŠT. 6: TINA (16 let)

- Kako je potekal tvoj vsakdanjik preden si prišla v PUM? Kdaj si recimo vstala?

Bolj pozno. Ob dvanajstih.

- Koliko si imela od dopoldneva?

Nič (smeh) ...

- Kaj si popoldne delala?

Kosilo, potem sem šla pa ven s kolegicami.

- Ali si ti skuhala?

Ne. Oči (smeh).

- Kako si se takrat zabavala?

Med tednom sem bila bolj doma... mogoče malo po bližnjih kafičih. Med vikendom sem pa hodila v bližnje diskoteke.

- Kaj pa sedaj? Kdaj pa zdaj recimo vstaneš, odkar hodiš na PUM?

Zdaj pa vstanem petnajst do osmih.

- To je pa kar razlika?

Je razlika.

- Kako ti gre?

Sem se kar navadila. Včasih je malo kriza, sploh če grem bolj pozno spat.

- Kaj se ti pa zdaj dopoldne dogaja? Kaj dopoldne delaš.

Ja, dopoldne pridem na PUM, potem pa delam to kar tukaj delamo.

- Kaj pa popoldne?

Ja, malo drugače je kot prej, ker malo kasneje pridem domov. Drugače je pa še vedno isto. No, zdaj sem edino malo več doma. Nisem več toliko zunaj.

- Kako se pa zdaj zabavaš? A tudi hodiš kaj ven?

Ja, tudi. Samo malo manj. Zdaj sem tudi dobila fanta, tako da sva večinoma skupaj. No, saj grem tudi ven, samo ne med tednom.

- Sta potem bolj z njim skupaj?

Ja.

- Ali je tudi fant iz PUM-a?

Ja (smeh).

- To je pa fino, ali ne?
- Ja. Sva se tukaj spoznala.**
- Zanima me, kakšen odnos si imela takrat, ko še nisi hodila v PUM, do alkohola, drog?
- Do alkohola niti ne toliko zelo... mi nikoli ni bil kaj preveč všeč.**
- Aha, ti ni bil všeč?
- Ne prenašam ga. Hitro sem pijana pa to.**
- Se pravi imaš tak odnos do alkohola tudi zdaj, ko si v PUM-u?
- Ja.**
- Kaj pa kaj drugega?
- Ja, glede drugih stvari je pa enako, kot je bilo prej. Moje mnenje se glede tega ni nič spremenilo. Ostaja isto zdaj, kot je bilo prej.**
- Ali si imela preden si prišla v PUM kakšnega prijatelja, ki si se mu lahko zaupala?
- Ja. Kakšne dva... da mu res lahko poveš vse.**
- Kaj je pa zdaj s prijatelji - odkar hodiš v Pum?
- Ja, tale Vesna, ki je prej prišla v sobo. Veliko ji zaupam. Drugim pa bolj tako... (op. zmiguje).**
- Se pravi se z Vesno lahko pogovoriš o vsemu?
- Ja.**
- Kaj pa je s starimi prijatelji, s tistimi pred PUM-om?
- Ja, so ostali, samo jih bolj poredko vidim... tako enkrat na mesec. Zdaj ni toliko časa.**
- Recimo, kaj bi ti ta prijatelj, ki si ga imela že pred PUM-om, rekel, če bi mu rekla, da si se za hec odločila, da en mesec ne boš kadila trave?
- Po moje bi sprejeli. Samo jaz vem, da tega jaz sploh ne bi rekla (smeh).**
- Kako si se razumela s svojimi starši preden si prišla v PUM, torej ko si še redno hodila v šolo?
- Z očijem normalno. Z mami pa ne vem... bolj kriza. Samo težila je, kaj je slabega s šolo. Nič ni dobrega videla... samo slabo.**
- Aha, bolj se je na slabo koncentrirala?
- Ja. Zato pa ne živim več z njo.**
- Aja si šla na svoje?
- Ne. Ločila sta se. Jaz sem bila najprej pri mami, pa sva se čisto skregali. Potem sem se pa preselila k očiju.**
- In kako se ti zdi pri njemu?
- Ja, boljše kot pri mami.**
- Kaj pa potem, ko si pustila šolo?
- Ja, saj v bistvu sploh nisem pustila šole. V bistvu sem zamudila sprejemne izpite. Ker sem delala osmi razred na Ljudski univerzi in smo imel bolj tako razredničarko... ki mi ni povedala, kdaj so sprejemni izpiti za oblikovno... ker sem jih že prej hotela iti delat. In nisem šla. So pa samo enkrat na leto. Vpisala sem se, ampak brez opravljenih sprejemnih izpitov ni šlo. Tudi, če bi šla izredno, ne bi mogla. In zaradi tega sem bila eno leto doma.**
- Kako sta pa mami in oči to sprejela?
- Oba sta želela, da grem na kakšno drugo šolo. Samo sem povedala, da je brez zveze, da hodim na kakšno drugo šolo, ker se sploh ne bom nič trudila.**
- In kako si se v tem času razumela s starši?
- Ja, oči je rekel, da prav... da lahko eno leto počakam... da bi šla magari še kam delat. Mami je bila pa bolj za to, da se vpišem na kakšno koli drugo šolo. Samo, da je eno leto šola. Tako sem se potem sama odločila, da pač ne bom šla. Potem so mi pa na socialni povedali za PUM, pa sem šla pogledat in sem ostala.**
- Kako so pa starši sprejeli to, da hodiš na PUM?
- Ja, oči zelo dobro, mami pa isto. Vsaj nekaj, da nisem stalno doma, pa da ne bluzim.**
- Glede česa si imela občutek, da te mami v tem času, ko nisi bila vpisana v srednjo šolo podpira, in glede česa si imeja občutek, da te ne podpira.
- Ja, ona je stalno: »Šola, šola, šolo delat...«. Saj v bistvu sva se videle bolj malo. Kar je bilo od nje, je bilo samo kritiziranje. Oči pa je bolj razumel.**
- Kako se pa razumeš s temi PUM mentorji? Kakšni se ti zdijo?
- Ja, tako no... včasih so malo zopni, ker če smo ravno prostovoljno tukaj, včasih malo preveč zahtevajo od nas. Tako ukazovalno: »Naredi to, naredi ono...«, potem pa koncentracija seveda pade. Potem smo pa vsi zamorjeni. No, saj drugače se večinoma štekamo.**
- Ali bi se v težavah lahko obrnila na kakšnega od njih?
- Ja. Vsaj kar se tiče šole, če imam kakšne probleme, se lahko veliko pogovarjamo. Dajo ti vse informacije.**
- Kaj pa za druge stvari?
- To se mi pa ravno ne zdi, da je njihova stvar.**
- Kaj te pa recimo moti pri njih? Kaj bi spremenila pri njih, v njihovem odnosu do tebe?
- Pri enem mentorju me moti to, da o eni stvari ful na široko razlaga. To mi gre ful na živce. On ne bi bil dober učitelj, ker ne zna nič povedat (smeh). Govori ful, pa nič ne pove. Druga dva sta pa tako, no... (kaže neverbalno, da srednje).**
- Kako se pa razumeš z drugimi pumovci?

Dobro.

- Kakšno prijateljstvo imate?

Z enimi se samo tukaj družimo. Z drugimi pa tudi v prostem času, izven PUM-a.

- Kako bi pa primerjala to tukaj v PUM-u s tem, kako si se razumela s sošolci v osnovni šoli? Ali vidiš kakšno razliko?

Ja, vidim. Tam so bili vsi toliko stari kot jaz. V bistvu ista starost. Jaz sem pa še padla, tako da so bili potem še eno leto mlajši od mene. To mi ni toliko dobra zadeva.

- Sošolci?

Ja. Sploh se ne razumem z enako starimi kot sem sama, oziroma z mlajšimi. Ker so mi glupi... (smeh).

- Se pravi se boljše počutiš s starejšimi?

Ja. Se vsaj lahko pogovarjaš o stvareh, ki jih toliko stari kot sem jaz, niti malo ne poznajo.

- Tukaj v PUM-u so pa malo starejši?

Ja, in to mi je kul.

- Kakšen odnos ima tvoja mami in tvoj oči do alkohola?

Oči kdaj kaj popije... sploh za kakšne rojstne dneve. Nima nič proti... sploh ne. Mami tudi kdaj pa kdaj... samo veliko pa ne.

- Kako se jima zdi to, da človek pije alkohol?

Po moje si ravno ne bi želela, da bi bila vsak dan pijana.

- Kaj pa do trave... kakšen odnos imata onadva?

Oba vešta, da jo kadim. Mami ima še zmeraj tak odnos, da če je trava, da je potem pa že vse drugo. Če je trava, da je vse. Drugače mi pa prav veliko zaradi tega ne mori. Oči pa nima čisto nič proti, ker je trava pač naravna. Tako kot alkohol. Če mi paše ni problem, samo ne pa v velikih količinah. Tako, za vikende pravi, da lahko (smeh).

- Kakšno mnenje imata pa do trdih drog?

To sta pa oba proti... bolje, da tega sploh ne omenjam.

- Kaj ti je pomenila trava preden si se vključila v PUM?

Ja, kaj jaz vem... v bistvu je še zmeraj isto.

- Se pravi, če te prav razumem, imaš zdaj, ko si v PUM-u do trave isto stališče, kot si ga imela pred PUM-om?

Ja.

- Se ni nič spremenilo?

V bistvu po eni stani še bolj podpiram.

- A ja? Kaj ti je pa všeč pri travi?

Kul mi je, da se sprostiš. Pa da lažje zaspiš, pa če te trebuh boli tudi pomaga. Sploh za ženske, ko imajo menstruacijo. Meni je pač dober filing. Pa saj se o tem že veliko v zdravstvu govori.

- Koliko časa pa misliš, da boš to počela?

Zdaj mislim, da bom to celo življenje počela, samo vem pa ne.

- Kaj je stvar, ki ti trenutno v življenju največ pomeni?

To, da se vpišem na šolo. To mi zdaj največ pomeni. Ker zdaj je pa res že skrajni čas (smeh).

- Imaš letos sprejemne izpite?

Ja. Na začetku drugega meseca.

- Ali se kaj pripravljaš?

Ja. Mentor mi bo malo pomagal. Eno knjigo mi bo dal. Pa doma bom kaj risala. Ker tukaj v PUM-u ni toliko časa, da bi tu... ker imamo še druge stvari. Tako, da bom doma risala, kar mi bo mentor dal za nalogo.

- Pa to glede risanja - od kdaj veš, da si to želiš?

Že ko sem bila majhna, so mi stalno govorili, da dobro rišem. Samo potem sem razmišljala, kaj če bi šla za frizerko, ali pa za cvetličarko. Potem sem se pa čisto na modo vrgla.

- No, saj tole vprašanje je povezano s tem, kar si zdajle povedala: kakšne cilje imaš za svojo prihodnost?

Ja, narediti šolo. Na faks ne vem, če bi šla. Bi šla raje v kakšno tujo državo na prakso. Da bi tudi malo tuje jezike spoznala.

- Se ti zdi, da imaš zdaj, ko si v PUM-u kaj drugačne cilje, kot si jih imela pred PUM-om?

Ne. Imam enake cilje.

- Kaj se ti zdi, da si v PUM-u pridobila zase? Spremenila pri sebi?

Ja, pri kuhanju... tukaj se učim kuhati. Kuharski krožki kar precej pridejo prav. Pa pri delu z računalnikom, saj stalno lahko na njemu kaj gledamo. Ali pa, ko gremo na izlete, je zmeraj tako fajn.

- Izlete v naravo?

Šli smo malo po Ljubljani. Šli smo tudi v zavetišče Gmajnice.

- Super!

To sem dala jaz predlog! Kam smo še šli? Aha, šli smo še v Begunje, kjer je muzej. Bili so tudi na Jesenicah, kjer so si ogledali eno predstavo. Šli smo tudi drsat v Kranj. Veliko stvari. Pa še več jih bo.