

Nina Mešl

## OD RAZUMEVANJA POJAVA NAUČENE NEMOČI K RAZVIJANJU ODPORNOSTI V SOCIALNEM DELU

### UVOD

S pojavom naučene nemoči se že nekaj desetletij ukvarjajo znanstveniki v psihologiji, medicini, pedagogiki (npr. Peterson 1985, Seligman 1992, Gillham 2000, Gordon, Gordon 2006). V socialnem delu se v Sloveniji s to temo neposredno še nismo veliko ukvarjali, se pa naša znanost in stroka razvijata v smeri vzpostavljanja procesov podpore in pomoči, ki preprečujejo in odpravljajo naučeno nemoč pri ljudeh in krepijo njihovo odpornost.

Pojav naučene nemoči in z njim povezane raziskave, teorija in ravnanja so me začeli zanimati ob delovnem obisku okrožja East Sussex. Tam smo v okviru raziskave »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela učne težave v osnovni šoli« v podprojektu »Soustvarjanje učenja in pomoči« (2008–2011), raziskovali izkušnje dela različnih organizacij s področja zagotavljanja podpore in pomoči otrokom z učnimi težavami. Ob spoznavanju njihovega dela smo predstavljali tudi slovenski koncept, ki smo ga preizkušali in razvijali v okviru projekta. Predvsem koncept *soustvarjanja* je bil za strokovnjake v Angliji, deželi, v kateri ima inkluzija že dolgoletno tradicijo, povsem nov in ključen za pomoč učencem z učnimi težavami. Direktorica Svetovalnega centra za podporo otrokom s težavami z disleksijo v okrožju East Sussex je v soustvarjanju učenja in pomoči z otrokom kot ključnim sodelavcem v skupnem projektu videla rešitev problema, s katerim se ukvarjajo v zadnjem obdobju: kako se spoprijeti z naučeno nemočjo, kajti pri

učencih s posebnimi potrebami se je razvila v letih prejetanja pomoči.

Naučeno nemoč sem začela najprej podrobneje raziskovati s pomočjo literature, znanje pa sem potem povezovala in širila z izkušnjami dela na terenu, ko smo v okviru akcijskega raziskovanja izvajali izvirne delovne projekte pomoči z učenci z učnimi težavami (za več gl. Šugman 2011, Mešl 2011). Naučena nemoč me je začela zanimati predvsem v luči sodobnih (sodelovalnih, postmodernih) konceptov socialnega dela (gl. tudi Mešl *et al.* 2012). Ko sem si postavljala nova vprašanja in sem razumevala ta pojav, me je nadaljnje raziskovanje vodilo k še enemu, v socialnem delu pomembnemu konceptu, h konceptu odpornosti. Naučena nemoč, odpornost in socialno delo so teme, ki jih predstavljam v nadaljevanju. Članek temelji na teoretskem razumevanju posameznih tem in na ugotovitvah raziskave, izvedene v okviru projekta »Soustvarjanje učenja in pomoči«.

Izhajam iz teze, da sodobni koncepti socialnega dela, po katerih procese podpore in pomoči soustvarjamo z vsemi udeleženci v izvirnem delovnem projektu pomoči, preprečujejo in odpravljajo naučeno nemoč in krepijo odpornost. Gre za novo izkušnjo odnosa, ki lahko preprečuje naučeno nemoč in krepí odpornost. Kompleksnost socialnega dela omogoča, da pomembni procesi preprečevanja naučene nemoči in razvijanja odpornosti potekajo na dveh ravneh: na ravni soustvarjanja rešitev in na ravni odnosov.

## NAUČENA NEMOČ: OD ZAČETKOV RAZISKOVANJA POJAVA DO OBLIKOVANJA TEORIJE

Teorijo o naučeni nemoči je razvil Martin Seligman v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja, ko se je kot mlad doktorski študent pridružil skupini raziskovalcev v laboratoriju Richarda L. Solomona. Tam so izvajali poskuse pogojevanja na živalih<sup>1</sup>. Avtor (2007:2) je ob prihodu v laboratorij naletel na razburjenje raziskovalcev, ker se psi, na katerih so izvajali poskuse, niso odzivali po njihovih pričakovanjih – niso se namreč poskušali izogniti elektrošokom in so le pasivno čakali, da elektrošok mine. Seligman je začel preučevati prav pojav pasivnosti živali in je v nadaljnjih petih letih raziskovanja spoznal, kaj je naučena nemoč. Z ekipo raziskovalcev je sklepal, da mora biti pri živalih neodzivnost povezana z nečim, kar so se naučile ob šoku, ki se mu niso mogle izogniti, in ne s šokom samim po sebi (Maier *et al.* 2000). Seligman (1992) je hipotezo potrdil s pomočjo znanega triadnega poskusa z živalmi. Pse je razdelil v tri skupine. Prva skupina je prejela elektrošok, a je s pritiskom na stikalo prenehal, druga je bila izpostavljena elektrošokom, ki se jim ne glede na ravnanje ni mogla izogniti, tretja pa šokov ni prejela. V drugem delu poskusa so se lahko šoku s preskokom pregrade izognili vsi psi. Pokazalo se je, da sta prva in tretja skupina to storili brez težav, psi iz druge skupine pa so pasivno čakali, da šok mine.

Podoben poskus je avtor pozneje izvedel z ljudmi. Izpostavil jih je nadležnemu zvoku. Njegove ugotovitve so bile podobne. Večina ljudi iz skupine, ki v prvem delu poskusa ni

mogla vplivati na to, da bi zvok prenehal, je tudi (v nasprotju z drugima skupinama) v drugem delu, ko bi lahko našla rešitev za izklop, le pasivno čakala na prenehanje zvoka. Pri ljudeh iz skupine z izkušnjo nemoči glede vpliva na dogodke so pozneje opazili negativna čustva, počasnejše reševanje problemov, več neuspehov pri izpolnjevanju nalog in vztrajanje pri neproduktivnih strategijah (Maier *et al.* 2000).

Na podlagi teh ugotovitev je Seligman (1992: 9) opredelil nemoč kot psihološko stanje, ki pogosto nastane kot posledica dogodkov, ki jih nismo zmogli obvladati. Pozneje so različni avtorji (npr. Gordon, Gordon 2006, Carmichael 2007, Reyes 2011) iz osnovne opredelitve oblikovali različne definicije naučene nemoči. Vse pa izhajajo iz tega, da gre pri naučeni nemoči za prepričanje, da naše vedenje ne vpliva na izid ali rezultate (Reyes 2011). Nemoči se posameznik nauči, kadar mu v poskusih, da bi spremenil situacijo oziroma vplival nanjo, ne uspe. Občutek nemoči se pogosto razširi na prihodnje dogodke, ki se lahko povsem razlikujejo od izhodiščnega (Carmichael 2007).

Verjetno lahko vsak kdaj doživi, da ne glede na to, kaj stori, njegovo življenje teče po svoje, da nima nadzora nad potekom dogodkov, da bi se najraje kar predal ipd. To še ne pomeni, da gre že za naučeno nemoč. Ko pa taki občutki vztrajajo in še posebej če vplivajo na več življenjskih področij, pa je prav, da pozornost usmerimo na koncept naučene nemoči<sup>2</sup>. Pomembno novo razumevanje

<sup>1</sup> Martin Seligman je na začetku kariere izhajal iz prepričanja, da je poskuse, pri katerih preučujejo povzročitelje psihološkega trpljenja, nemogoče etično izvajati na ljudeh, in s tem opravičeval izvajanje poskusov na živalih. V poznejših delih (npr. Seligman *et al.* 2007) avtor pojasni, da se je odnos do izvajanja poskusov na živalih od šestdesetih let zelo spremenil. Glede poskusov na živalih sklene (*op. cit.*: 3), da ni prav, da živalim povzročamo trpljenje. Meni pa, da lahko poskuse upravičimo le, če ti obetajo lajšanje veliko hujšega trpljenja pri ljudeh (ali živalih), in samo, kadar res ne obstaja druga možna metoda. Poskusi, ki so pomagali razviti teorijo o naučeni nemoči, naj bi po njegovem mnenju sodili v to skupino, saj so na podlagi spoznanj razvili nove načine preprečevanja depresije, raka in srčnih bolezni.

<sup>2</sup> Naučena nemoč je postala priljubljen pojem; nanj npr. z raziskovanjem po svetovnem spletu naletimo v zelo različnih kontekstih (od zavarovalništva do športa). O tem je objavljenih precej člankov, ki nam kažejo različne poti raziskovanja in teorije. Peterson (1985) je v članku *Learned Helplessness: fundamental issues in theory and research* že leta 1985 opozoril, da lahko pluralnost, če jo spregledamo, povzroči zmešnjavo. Do danes pa je bilo na tem področju objavljenih še veliko več zapisov (tudi zelo poljudnih in tudi marketinških). Prav tako v novejših virih avtorji (Maier *et al.* 2000: 30) opozarjajo, da pojav naučena nemoč in njegove posledice ni tako enostaven, kot nekateri včasih prikažejo. Obstajajo številni detajli, ki jih je potrebno še raziskati in dosti vprašanj, na katere je treba poiskati odgovore. Peterson *et al.* (1993) opozarjajo, da je bila razlaga z naučeno nemočjo pretirana in vsesplošno uporabljena v situacijah, ki nimajo veliko skupnega s tem pojavom. V članku zato poudarjam ključne komponente, ki jih moramo upoštevati pri naučeni nemoči.

in preobrat v teoriji o človeški nemoči je leta 1987 prispevala teorija pripisovanja<sup>3</sup>. Tedaj je Seligman v sodelovanju z Lyn Abramson and Johnom Teasdaleom izdal dopolnjeno teorijo o nemoči in depresiji (Maier *et al.* 2000: 23). Raziskovalci so preučevali povezavo med naučeno nemočjo in depresijo ter ugotovili, da so nekateri problemi (npr. depresija) veliko bolj kompleksni od takratnega razumevanja teorije nemoči. Včasih je bila nemoč, ki je sledila nezmožnosti nadziranja dogodkov, kronična, včasih prehodna. Včasih je bila nemoč vsesplošna, včasih pa je imela omejen obseg. V nekaterih primerih je bila zanjo značilna izrazita izguba samospoštovanja, v drugih pa ne. Raziskovalci (*ibid.*) so ugotovili, da se posamezniki, ko doživijo nekaj, na kar nimajo vpliva, vprašajo po vzroku dogajanja. Pojasnjevalni slog, iz katerega izhajajo, določa nadaljnje odzive na podobne dogodke.

Seligman (2007: 52) opredeli pojasnjevalni slog kot način mišljenja o vzrokih, ki se razvije v otroštvu in lahko, če ga ne spremenimo, ostane enak vse življenje. Pri ljudeh s pesimističnim pojasnjevalnim slogom obstaja večja verjetnost, da se bodo na izpostavljenost dogodkom, na katere nimajo vpliva, odzvali z naučeno nemočjo.

V raziskavah so se za pomembne pokazale tri dimenzije vzročnega pripisovanja (Seligman 2007: 52, Maier *et al.* 2000: 24): trajanje (včasih nasproti vedno; »to bo trajalo vedno«), obsežnost (specifičnost nasproti univerzalnosti; »to bo vse uničilo«), poosebljanje (interno nasproti eksternemu; »jaz sem tisti, v meni je vzrok«). Ljudje s pesimističnim pojasnjevalnim slogom, pri katerih se kratkotrajna naučena nemoč pogosto spremeni v dolgotrajno, pogosteje vzrokom pripisujejo stalnost, univerzalnost in notranje razloge.

Naučeno nemoč opredelimo še s tremi komponentami. Peterson *et al.* (1993: 8) menijo, da morajo biti nujno navzoče, da res lahko govorimo o tem pojavu<sup>4</sup>. *Naključnost* [*contingency*] se nanaša na odnos med posameznikovim ravnanjem in izidom dogodka.

Najpomembnejše naključje pri naučeni nemoči je nemoč nadziranja, ko gre za naključno povezanost med posameznikovimi dejanji in izidi. Nasprotje je nadzorljivost, ki se pojavi, ko posameznikova dejanja zanesljivo vplivajo na izid. *Zaznavanje* [*cognition*] se nanaša na način, kako oseba zaznava in pojasnjuje naključnost. Gre za proces treh korakov. Najprej mora oseba sploh opaziti naključnost. Njena zaznava je lahko ustrezna ali ne (npr. nadzorljiv dogodek lahko zazna kot nenadzorljivega in obrnjeno). Potem oseba pojasni, kar je zaznala (npr. neuspeh kot nesrečno naključje ali kot človekova neumnost). Nazadnje oseba uporabi to zaznavo in pojasnjevanje za oblikovanje pričakovanj glede prihodnosti. *Vedenje* [*behavior*] se nanaša na posledice (ne)naključnosti ter človekove zaznave in ga lahko opazujemo. Najpogosteje študije o naučeni nemoči merijo posameznikovo pasivnost v primerjavi z aktivnostjo v situacijah, ki se razlikujejo od tiste, ko so se ljudje najprej srečali z dogodki, na katere niso mogli vplivati. Druge posledice, za katere teorija o naučeni nemoči trdi, da jih tudi lahko opazimo, so: slabša sposobnost za zaznavanje, slaba samopodoba, odsotnost agresivnega vedenja, imunske spremembe, telesne bolezni.

## NAUČENA NEMOČ IN SOCIALNO DELO V SLOVENIJI – REZULTATI RAZISKAVE

Teorijo o naučeni nemoči so od začetkov raziskovanja tega pojava do danes uporabljali na več področjih, s katerimi se ukvarja tudi socialno delo (npr. nasilje nad ženskami, depresija, delo s starimi ljudmi, učna neuspešnost, dolgotrajna bolezen).

V Sloveniji smo raziskovali pojav naučene nemoči in vlogo socialnega dela na področju učnih težav<sup>5</sup>. V okviru projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela učne težave v osnovni šoli«<sup>6</sup> smo

<sup>3</sup> O teoriji pripisovanja piše npr. B. Weiner (2000).

<sup>4</sup> Gl. opombo 2.

<sup>5</sup> Več v članku Mešl *et al.* (2012). Tam je podrobneje predstavljena raziskava o vplivu sodobnih konceptov socialnega dela na preprečevanje naučene nemoči in spoprijemanje z njo pri učencih z učnimi težavami. Povzemam temeljne ugotovitve raziskave.

<sup>6</sup> Projekt smo izvajali med letoma 2008 in 2011.

na Fakulteti za socialno delo izvajali podprojekt »Soustvarjanje učenja in pomoči«. V sodelovanju z osemnajstimi otroki v izvirnih delovnih projektih pomoči, v katerih so sodelovali tudi njihovi starši, učiteljice in svetovalne delavke, smo raziskovali in preizkušali uporabnost delovnega odnosa soustvarjanja v šoli<sup>7</sup>. Ob tem temeljnem cilju projekta je manjšo skupino raziskovalk začel zanimati tudi pojav naučene nemoči med učenci z učnimi težavami. O naučeni nemoči so posredno govorile tudi učiteljice na terenu, saj so omenjale, da je za otroke z učnimi težavami značilno, da ne govorijo, da ne sodelujejo med poukom, da ne vprašajo, če česa ne razumejo, »ker so tega že navajeni«.

Ko smo raziskovale naučeno nemoč med učenci z učnimi težavami in načine spoprijemanja s tem pojavom, smo ob iskanju ustrezne literature ugotovile, da je na tem področju razvitega veliko znanja, vendar smo ugotovile tudi, da v različnih, zelo dobro razvitih strategijah ravnanja manjka za nas ključni element in tega smo v okviru projekta poskušale vnesti v procese podpore in pomoči učencem. Gre za temeljno paradigmatško spremembo pri vzpostavljanju odnosa z učencem, v katerem je odrasli otrokov spoštljiv in odgovorni zaveznik, učenec pa ekspert na podlagi osebnih izkušenj, in v katerem oba dobre izide soustvarjata (Čačinovič Vogrinčič 2008). V raziskavi smo želele preveriti tezo, da koncept delovnega odnosa soustvarjanja<sup>8</sup> pripomore k preprečevanju naučene nemoči in k spoprijemanju z njo.

V teoriji beremo, da so za učence z naučeno nemočjo značilni (Reyes 2011): majhna motivacija za učenje in zmanjšana želja po šolskem uspehu; nizka pričakovanja, prepričanje, da so nemočni, da bi preprečili ali premagali negativni izid; pomanjkanje dojemanja nadzora nad svojim vedenjem in nad dogodki iz okolja; pomanjkanje zaupanja lastnim sposobnostim, nestvarno prepričanje, da so šolske težave posledica njihovih bornih zmožnosti in majhne inteligence; podcenjevanje lastnega deleža, ko jim v šoli uspe; posploševanje neuspeha

iz ene situaciji na drugo, čeprav je na drugo možno vplivati; osredotočenost na to, česa ne zmorejo, in ne na svoje moči in spretnosti; učenci razvijejo pasivnost in njihovo šolsko delo se poslabša.

Gordon in Gordon (2006) opredelita tri temeljna področja, na katerih naj bi se pri otroku z naučeno nemočjo ustvarili primanjkljaji: *kognitivno področje* (gre za naučen odziv, otrok verjame, da sta uspeh in neuspeh neodvisna od njegovih dejanj, »izklopi« mišljenje in aktivira strategije izogibanja), *čustveno področje* (najprej gre za frustracije, strah, otrok potem razvije slabo samopodobo, lahko se pojavi depresija), *motivacija* (primanjkljaj na motivacijskem področju upočasni učenje, otrok verjame, da nima nadzora nad učenjem, in se ne trudi več).

Številni avtorji (npr. Seligman 1992, Valas 2001, Gordon, Gordon 2006, Carmichael 2007, Reyes 2011) so razvili uspešne strategije in zelo konkretne tehnike za spoprijemanje z naučeno nemočjo. Temeljijo večinoma na usvajanju novih učnih strategij učenja ali pomagajo učencem pri razvijanju individualiziranih, kratkoročnih ciljev in pri spreminjanju pojasnjevalnega sloga. Vse to je seveda pomembno znanje, vendar pa je bila teza, ki nas je vodila pri nadaljnjem raziskovanju, da je poleg strategij za preprečevanje naučene nemoči in spoprijemanje z njo treba redefinirati otrokovo vlogo v učnem procesu in odnos, ki ga socialna delavka oziroma učiteljica vzpostavi z vsemi udeleženci v izvirnem delovnem projektu pomoči.

S kvalitativno analizo gradiva, ki smo ga zbrale v okviru omenjenega projekta, smo ugotovile devet stvari (Mešl *et al.* 2012).

- Analiza osemnajstih izvirnih delovnih projektov pomoči je pokazala, da je koncept delovnega odnosa soustvarjanja uporaben v šoli pri delu z učenci z učnimi težavami.
- Koncept delovnega odnosa soustvarjanja pripomore k preprečevanju naučene nemoči otrok z učnimi težavami in k spoprijemanju z njo, saj rezultati kažejo na otrokovo aktivno vlogo v celotnem procesu dela (od sklenitve dogovora o sodelovanju, raziskovanja in soustvarjanja želenih izidov do sklepnega dela) in na otrokov napredek na več področjih, povezanih s šolskim uspehom.

<sup>7</sup> Več v Šugman Bohinc (2011).

<sup>8</sup> O konceptu lahko več preberete npr. v Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2005) in Čačinovič Vogrinčič (2008).

- Vsak izvirni delovni projekt je povezal pomembne odrasle pri pomoči in podpori otroku, ki si prizadevajo, da bi premagal ali zmanjšal učne težave. Učiteljice, svetovalne delavke in starši so izrazili zadovoljstvo nad sodelovanjem. V takem načinu dela vidijo priložnost, da lahko vsak udeleženec pojasni svoje razumevanje problema in raziskuje ter soustvarja rešitve z vsemi vpletenimi. To je hkrati pomembna nova izkušnja za učence z naučeno nemočjo, saj pogosto mislijo, da nimajo nadzora nad izidom situacije.
- Vsak udeleženec je v projekt stopil s svojo zgodbo, s svojim razumevanjem problema in rešitve in ena od poglobljenih nalog raziskovalk, ki so vodile proces dela, je bila zagotoviti, da se bo slišal glas vsakega in da se bo vsak glas resno upoštevalo (poseben izziv je bil, kako zagotoviti prostor za otrokov glas).
- Dogovor o sodelovanju, v katerem so raziskovalke pojasnile temeljne koncepte dela in opredelile posamezne vloge v projektu, je bil eden ključnih elementov. Omogočil je, da so sodelovali vsi in se poslušali. Že na začetku so bili povabljeni k skupnemu delu, da bi naučeno nemoč preprečili oziroma se spoprijeli z njo. Pri tem so bili pomembni: vsak udeleženec je moral sodelovati s svojim deležem rešitve, perspektiva moči (Saleeby 1997), etika udeležnosti (Hoffman 1994), osredotočenost na ustvarjanje rešitev ipd. Poudarjanje vloge otroka kot ključnega sodelavca v projektu ni bila nova izkušnja le zanj, temveč tudi za odrasle. Tako je bilo omogočeno soustvarjanje rešitev vseh udeleženi.
- Preverjanje in praznovanje uspeha pri doseganju dogovorjenih ciljev s prejšnjih srečanj prav tako pripomoreta k preprečevanju naučene nemoči in k spoprijemanju z njo. Za vse udeležene, še posebej pa za otroka je pomembno, da vidijo napredek oziroma spremembe iz srečanja v srečanje, saj tako razvijamo otrokovo prepričanje, da je sposobnost nekaj, kar lahko razvijamo, in ne nekaj fiksnega (Reyes 2011). Pomembno je pomagati otroku, da pogleda na uspeh kot na napredek, ne pa da ga razume kot doseganje enakih rezultatov kot drugi učenci. Tako spodbujamo učence, da se osredotočijo na strategije in proces učenja, ne pa na izide in dosežke (*ibid.*).
- Kadar otroci niso uresničili dogovorov s prejšnjega srečanja, je bil to dober nauk za odrasle, da dogovori, ki so sprejeti za učenca in ne z njim, pri katerih učenec ne more pripomoči k rešitvam in jim njihov delež vsiljujejo odrasli, ne vodijo k dobrim izidom. Znova se je potrdilo, da je zelo pomembno zagotoviti soustvarjanje in sprejemanje dogovora z vsemi udeleženi. Sprejemanje dogovorov z učenecem hkrati omogoči raziskovanje tega, kako bo učenec zmožni uresničiti sprejete dogovore in konkretizirati vse naloge, ki jih je treba opraviti. Tako se lahko izognemo nalaganju prevelikega bremena učencu. Tudi preveliko breme lahko povzroči naučeno nemoč, saj se učenec počuti nezmožnega izpeljati potrebna dejanja in lahko postane pasiven.
- Vzdrževanje delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom, ki ima učne težave, nam pomaga spoprijeti se s tremi temeljnimi primanjkljaji, ki jih Gordon in Gordon (2006) definirata kot tiste, ki ustvarijo naučeno nemoč. Otrok (kot glavni sodelavec) v izvirnem delovnem projektu pomoči doživi smisel sodelovanja, to pa je temelj za preseganje pomanjkanja motivacije. Otrokova nova izkušnja, da lahko vpliva na učni proces, mu pomaga, da se spoprime s kognitivnim primanjkljajem, saj doživi, da je uspeh odvisen tudi od njegovih dejanj. Izkušnja uspeha na različnih šolskih področjih izboljša otrokovo samopodobo in preprečuje čustveni primanjkljaj.
- Pri sodelovanju v izvirnem delovnem projektu pomoči ne gre za prepričevanje otroka z učnimi težavami, da je lahko uspešen. Prav tako ne gre za prepričevanje, naj misli bolj pozitivno ali naj se bolj potruji. Avtorji, ki pišejo o naučeni nemoči (npr. Ames 1990, Seligman 1992), menijo, da takšno ravnanje ni učinkovito. Gre za to, da otroku omogočimo priložnost, da doživi uspeh.

## K NAUČENEMU OPTIMIZMU IN ODPORNOSTI

V socialnem delu zgolj razumevanje pojava nemoči ni dovolj, saj potrebujemo znanje za ravnanje, da lahko povečamo človekovo moč in spoštljivo razvijamo vire ljudi, saj izhajamo iz

temeljne predpostavke, da so naši sogovorniki kompetentni za soustvarjanje rešitev.

Seligman (2007) se je kmalu od raziskovanja naučene nemoči preusmeril v preučevanje naučenega optimizma in se s tem lotil pomembne teme tudi za našo stroko. Avtor je po odkritju pojava naučene nemoči razvijal znanje in usmeril raziskovanje v spoprijemanje z naučeno nemočjo. Pogovor s priznanim imunologom Salkom (v Seligman 2007: 5), ki ga je usmeril v raziskovanje »psihološke imunizacije« ljudi [*psychological immunization*], to pa ga je spodbudilo k razvijanju teorije o razvijanju fleksibilnega in stvarnega optimizma (*op. cit.*: 5–9). Seligman je z raziskovalci znova razvijal znanje na podlagi poskusov na živalih. Te raziskave so pokazale, da se živali, ki so imele prvotno izkušnjo, da lahko nadzirajo elektrošoke, in so bile torej »imunizirane«, niso vdale nemoči, čeprav so bile pozneje izpostavljene šoku, ki se mu niso mogle izogniti. Seligman (*op. cit.*: 5) se je začel spraševati, ali bi lahko izkušnje obvladavanja ali usvajanje psihološke lastnosti optimizma zavarovalo otroke pred duševno ali telesno boleznijo. Avtor je delo usmeril v odkrivanje znanja o naučenem optimizmu in je postal velik zagovornik pozitivne psihologije.

Ko so teorijo o naučeni moči razširili in povezali s človekovim pojasnjevalnim slogom, so jo lahko začeli uporabljati v pozitivni psihologiji (Maier *et al.* 2000). Racionalnost lahko razloži tako odpornost kakor nemoč, tako upanje kakor obup, tako dobro voljo kakor tudi depresijo. Strokovnjaki so začeli resno upoštevati, kako oseba razmišlja o stvareh, ki jih doživlja. Pri tem avtorji opozarjajo (npr. Seligman 2007, Maier *et al.* 2000), da je pomemben dejavnik pojasnjevalnega sloga tudi stvarnost in da intervencija ne more biti omejena le na preprosto spodbujanje ljudi, naj mislijo pozitivno, če pa je svet okoli njih izjemno negativen. V socialnem delu se srečujemo s kompleksnimi psihosocialnimi problemi ljudi in zagotovo je pomembno izhodišče vprašanje, kako omogočiti stvarne pogoje za dostojno in kakovostno življenje ljudi.

Pa vendar lahko, v enakih okoliščinah, optimizem povzroči različne izide v primerjavi

s pesimizmom. Seligman (2007: 52) poudari, da je definicija optimizma, kot jo razumejo po dvajsetih letih raziskav, globlja od zdravorazumskega pogleda na stvari, globlja od spodbujanja ljudi, naj le »pozitivno razmišljajo«. Temelj optimizma so ne pozitivne fraze ali vizualizacije podob zmage, ampak način, kako razmišljati o vzrokih za težave. Optimizem tudi ne pomeni, da za neuspeh obtožimo druge. Prav tako ne pomeni zanikanja žalosti ali izogibanja jezi. Vsa čustva so del bogastva življenja. Žalost in jeza sta zdrava odziva, saj nas spodbudita, da razumemo ali spremenimo stvari, ki nas vznemirjajo (*op. cit.*: 297).

Avtor (*op. cit.*: 296) predstavi tudi rezultate raziskav, ki so v prid pesimizmu v pomenu jasnejšega doživljanja sveta, večjega občutka za realnost, vendar opozarja, da se ne smemo ujeti v mračne misli in nemoč. Pozitivno razmišljanje in krepitev človekove moči lahko spodbudimo z izkušnjami uspeha in z varnim, spodbudnim okoljem<sup>9</sup> (Walsh 2006: 67).

Seligman (2007: 297) piše o »umestnem [*accurate*] optimizmu«. Avtor (*ibid.*) je razvil preventivni program za otroke, usmerjen v razvijanje optimističnega pojasnjevalnega sloga in v spreminjanje načina pojasnjevanja razlogov za določene dogodke (glede na trajnost, obsežnost in personalizacijo). Rezultati dela z otroki so pokazali, da so tisti, ki so se naučili spretnosti spoprijemanja z negativnimi mislimi, pogajanja z vrstniki ipd., imeli manj znamenj depresije kakor otroci v kontrolni skupini (Walsh 2006: 66). Ko otroke učimo optimizma, jih učimo, da spoznajo sami sebe, da so radovedni v odnosu do sebe in do sveta. Učimo jih, da prevzamejo aktiven odnos in da oblikujejo svoje življenje, da niso le pasivni prejemniki stvari, ki se jim v življenju pripetijo (*ibid.*). Še posebej za socialno delo je pomemben poudarek, da optimizem ni zdravilo za vse. Ne more nadomestiti npr. človekovih pravic, družbenih vrednot, pravice do dostojnega življenja, dobrega starševstva, ne more rešiti

<sup>9</sup> O pomenu spodbudnega okolja in izkušenj v otroštvu, ki vplivajo na poznejše obvladovanje stresnih situacij, piše npr. tudi Sunderland (2009). Avtorica poudari, da odzivi odraslih vplivajo na oblikovanje otrokovih možganov in razvijanje učinkovitih sistemov za obvladovanje stresa.

revščine, družbenih neenakosti ipd. Optimizem je le orodje. Seligman (*op. cit.*: 299) poudari, da je učinkovito orodje, saj lahko ob navzočnosti vrednot in ambicij pripomore k individualnim dosežkom in družbeni pravičnosti.

Sodobni koncepti socialnega dela temeljijo na spremembi fokusa od primanjkljajev, omejitev in patologije k perspektivi moči (Saleebey 1997), k paradigmi, ki temelji na kompetencah in je usmerjena v zdravje, ki prepozna in poudarja moči in človekove vire. Ta pozitiven, v prihodnost usmerjen odnos spreminja poudarke od tega, da človeku ali družini ni uspelo, k temu, da so lahko uspešni. Postali smo pozornejši na uporabo jezika, spoznali smo, da prav jezik patologizira ljudi. Zgodil se je preobrat od zgodnjih modelov, ki so poudarjali hierarhijo in predstavljali socialno delavko kot strokovnjakinjo in pri katerih je človek zaradi pomanjkanja vpliva na potek dogodkov lahko hitreje razvil naučeno nemoč, k sodelovalnemu odnosu, ki dodaja moč sogovornikom in jih vidi kot strokovnjake na podlagi osebnih izkušenj. Naučeni optimizem je pristop, ki ga lahko umestimo v širše pristope, usmerjene v kompetence in zdravje, in jih uporabljamo v sodobnem socialnem delu. Glede na kompleksnost znanosti in stroke socialnega dela potrebujemo širše razumevanje, ki ga ponuja koncept odpornosti (Walsh 2003, 2006) in ki ga lahko uporabimo v različnih pristopih, temelječih na dodajanju moči.

Walsh (2003: 400) opredeli odpornost kot človekovo sposobnost, da se ogradi od neugodnih življenjskih razmer. Moči in viri omogočijo posameznikom in družinam, da se uspešno odzovejo na krize in izzive ter si opomorejo in rastejo na podlagi teh izkušenj.

Avtorica je razvijala znanje o odpornosti na področju dela z družinami in opredelila prednosti koncepta (Walsh 2003: 51–52): v nasprotju z idealnimi modeli družinskega zdravja, ki so opredeljeni brez problemov, se ta koncept usmerja na moči, prikrite pod stresom. Večina družin, ki iščejo pomoč, doživlja krizo. Koncept odpornosti v nasprotju s statičnim družinskim modelom vključuje procese, ki potekajo v času, ki se lahko razlikujejo glede na življenjske razmere družine in razpoložljive

vire. Ta okvir lahko pomaga pri odločanju o načinu dela, a je fleksibilen v odnosu do raznovrstnih družinskih vrednot, struktur in virov. Čeprav so nekatere družine bolj ranljive ali se spoprijemajo z več težavami kot druge, imajo vse potencial za okrevanje in prevzem nadzora nad svojimi življenjskimi izzivi. S krepitvijo družinske moči za okrevanje (na podlagi razrešenih problemov) pridobi družina več virov za spoprijemanje z izzivi v prihodnosti. V pristopu, ki temelji na moči družine za okrevanje, gre za shajanje, prilagajanje ali kompetentnost pri odpravljanju težav, da bi prepoznali ali razumeli priložnosti za transformacijo in rast, ki lahko izhajata iz krize.

Odpornost je uporaben koncept pri prepoznavanju in razvijanju ključnih družinskih procesov, ki lahko v zelo tveganih okoliščinah zmanjšajo stres in ranljivost, spodbujajo zdravljenje in rast po krizah ter usposobijo družine za premagovanje težav. Ta koncept združuje ugotovitve številnih raziskav in opredeli ključne procese na treh področjih delovanja družine, ki krepijo njeno odpornost: družinski sistem prepričanaj, organizacijski vzorci in komunikacijski procesi (Walsh 2003, 2006).

Družinski sistemi prepričanaj zelo vplivajo na naš pogled na krizo, na naše trpljenje in možnosti. Konstrukcije realnosti izhajajo iz družinskih in družbenih interakcij. Sistemi prepričanaj usmerjajo družinske procese in odzive na krizne situacije. Nove izkušnje lahko spodbudijo nove odzive. Moč za okrevanje izhaja iz prepričanaj, ki povečajo možnosti za rešitev problema, za zdravljenje in rast. Ta prepričanaja pomagajo članom, da najdejo smisel v kriznih situacijah, spodbujajo pozitiven pogled, poln upanja, in omogočajo transcendentne ali duhovne povezave. Avtorica (2006: 66) sem umesti tudi Seligmanov koncept naučenega optimizma; zanj meni, da je pomemben za razvijanje odpornosti. Sodobne družine se morajo organizirati na različne načine, da bi se lahko spoprijele z izzivi. V družinski organizaciji moč za okrevanje povečujejo fleksibilna struktura, povezanost ter uporaba družbenih in ekonomskih virov. Komunikacijski procesi pa povečujejo moč za okrevanje z vnašanjem jasnosti v krizne situacije, s spodbujanjem

Preglednica 1: Spoprijemanje z naučeno nemočjo in krepitev odpornosti: dve ravni delovanja v socialnem delu.

Raven dela		Preprečevanje naučene nemoči in krepitev odpornosti
prva raven	instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev v delovnem odnosu:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• izkušnja odnosa: spoštljiv in odgovoren zaveznik in strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj,</li> <li>• etika udeležnosti,</li> <li>• perspektiva moči,</li> <li>• soustvarjanje dobrih izidov,</li> <li>• izvorni delovni projekt pomoči.</li> </ul>
druga raven	odnosna (družinska) dinamika:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raziskovanje za več razvidnosti (razvidnost posameznika v sistemu, razvidnost družine ali skupine kot celote),</li> <li>• podpora za ohranjanje procesov, ki krepijo odpornost,</li> <li>• podpora za spremembe procesov za krepitev odpornosti.</li> </ul>

odkritih čustvenih izražanj in s sodelovalnim načinom reševanja problemov (Walsh 2003: 407–415).

Socialno delo izhaja iz koncepta odpornosti in se obrača na družine v stiski s spoštovanjem, verjame v obnovljive potenciale ljudi in išče možnost, kako z družinskimi člani poiskati in povečati najboljše odlike posameznikov in družine kot celote.

## DVE RAVNI SPOPRIJEMANJA Z NAUČENO NEMOČJO IN KREPITVE ODPORNOSTI V SOCIALNEM DELU

Naučena nemoč se lahko pojavi, ko doživimo situacije, v katerih nimamo vpliva na potek dogodkov. Ljudem, ki se vključujejo v procese podpore in pomoči v socialnem delu, takšne izkušnje niso neznanе. Prav nasprotno. Kompleksni psihosocialni problemi, s katerimi se srečujejo, lahko preplavijo človeka z občutkom, da ne more storiti ničesar, da bi življenje izboljšal. Tudi stvarne razmere v okolju pogosto občutek nemoči še krepijo.

Nove, dobre izkušnje so odločilne, če želimo ljudi podpreti, da bodo dosegli svoje cilje, uresničili svoje sanje in razbili okove oviranosti in nesreč (Saleebey 1997). In to je temeljno izhodišče sodobnega, strokovnega socialnega dela. Gre za nove, dobre izkušnje, ki se lahko zgodijo v odnosu s socialno delavko, socialnim delavcem v procesih podpore in pomoči.

Izkušnje sodelovanja z ljudmi v socialnem delu in razumevanje doktrine naše znanosti in stroke so pripomogli k oblikovanju teze, da sodobni koncepti socialnega dela preprečujejo in odpravljajo naučeno nemoč ter večajo odpornost na dveh ravneh delovanja.

O dveh ravneh socialnega dela z družino piše Čačinovič Vogrinčič (2006). Z njima opredeli specifičnost tega posebnega področja socialnega dela. Pri pisanju sem izhajala iz te doktrine in jo prenesla na področje naučene nemoči, odpornosti in socialnega dela. Menim, da je to znanje uporabno pri delu s posameznikom, družino ali skupino, saj se v socialnem delu ukvarjamo s pomočjo pri reševanju kompleksnih psihosocialnih problemov ljudi, tu pa je pomembna tudi odnosna raven.

Na prvi ravni je temeljna izkušnja odnosa. Ko z ljudmi sodelujemo pri reševanju kompleksnih problemov, zaradi katerih potrebujejo pomoč socialnega dela, z njimi vzpostavimo delovni odnos, ta pa omogoča pogovor, v katerem se lahko zgodita raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005, Čačinovič Vogrinčič 2006). Kadar naše delo temelji na instrumentalni definiciji problema (Lüssi 1991) in soustvarjanju rešitev, kadar nujno potrebujemo ljudi kot strokovnjake na podlagi osebnih izkušenj, da prispevajo svoje deleže v rešitvi, delamo v smeri preprečevanja naučene nemoči in krepimo odpornost ljudi. Izkušnja sodelovanja, izkušnja



smiselnosti, izkušnja, da ima človek vpliv na izide izvirnega delovnega projekta pomoči, vse to povečuje človekovo moč. V socialnem delu nujno potrebujemo sodelovanje, v katerem se sliši in upošteva vsak glas in v katerem dobre izide soustvarjamo.

V izvornih delovnih projektih pomoči pa krepimo odpornost tudi na drugi ravni. Ta je povezana z razvidnostjo človekovega življenja, z razvidnostjo odnosov, ki jih vzpostavlja z pomembnimi ljudmi v svojem življenju. Raziskovanje za več razvidnosti posameznika v sistemu in sistema kot celote, govor o potrebnih spremembah na odnosni ravni, o tem, kaj je vredno ohraniti ipd. – vse to ostaja povezano s pomočjo, z ustvarjanjem novih rešitev, vendar je pomemben del procesa, nujni del delovnega projekta. Raziskovalni pogovori o komunikaciji, načinu organiziranja življenja, sistemu prepričanj ipd. pripomorejo v socialnem delu k več razvidnosti. Več razvidnosti pomeni priložnost, da raziščemo, s katerimi komunikacijski vzorci, vlogami, pravili, prepričanji, načini reševanja konfliktov ipd. nam je dobro, kateri nam pomagajo pri vzpostavljanju odnosov, ki nas krepijo, nam dajejo občutek spoštovanja, nas podpirajo pri uresničevanju ciljev in sanj. Ko sistemi odnosov postanejo bolj razvidni, imamo priložnost raziskati tudi, kakšne spremembe potrebujemo, da nam bo v življenju dobro in bomo imeli več moči za spoprijemanje s problemi. V socialnem delu ljudi podpiramo tudi na drugi ravni, da lahko razvijejo takšne načine komunikacije, oblikujejo takšno organizacijsko strukturo, izberejo takšne vloge ipd., s katerimi bodo krepili odpornost in se bodo lahko sami spoprijeli z življenjskimi izzivi.

## SKLEP

Čeprav je od šestdesetih let 20. stoletja, ko je Seligman (1992, 2007) začel raziskovati pojav naučene nemoči, minilo že nekaj desetletij in se je v poznejših raziskavah usmeril v upanje in optimizem ter smo tudi v socialnem delu naredili velik preobrat od usmerjenosti v patologijo k soustvarjanju rešitev, je poznavanje in razumevanje naučene nemoči v socialnem delu še vedno pomembno.

Z nepoznavanjem tega pojava lahko spregledamo skupino ljudi, ki jih prav naučena nemoč ovira pri tem, da bi lahko izrazili svoje vire, aktivno sodelovali pri reševanju težav in dosegli svoje cilje. Gotovo je naloga socialnega dela tudi, da ljudem pomaga preseči primanjkljaje, povezane z naučeno nemočjo.

V članku izhajam iz teze, da je sodobno socialno delo razvilo znanje, ki že v izhodišču usmerja socialno delavko, socialnega delavca v vzpostavljanje procesov podpore in pomoči za preprečevanje in odpravljanje naučene nemoči ter krepitev človekove odpornosti. Tezo smo z raziskavo o naučeni nemoči pri učencih z učnimi težavami v okviru projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela učne težave v osnovni šoli«, v podprojektu »Soustvarjanje učenja in pomoči«, potrdili (gl. Mešl *et al.* 2012) in jo lahko razširimo tudi na druga področja socialnega dela. Ko v skladu z doktrino socialnega dela vzpostavimo delovni odnos soustvarjanja, pripomoremo k temu, da ljudje doživijo, da imajo ključno vlogo pri soustvarjanju zelenih izidov, da doživijo smiselnost sodelovanja, da imajo vpliv na potek dogodkov. S takim odnosom se lahko spoprime s tremi temeljnimi primanjkljaji, ki jih Gordon in Gordon (2006) definirata kot tiste, ki ustvarijo naučeno nemoč. Ekspert na podlagi osebnih izkušenj kot glavni sodelavec v izvornem delovnem projektu pomoči potrebuje izkušnjo smiselnosti v sodelovanju, saj je to izhodišče za preseganje motivacijskega primanjkljaja. Nova izkušnja, da lahko vpliva na potek sodelovanja in izide, mu pomaga, da se spoprime tudi s kognitivnim primanjkljajem, saj doživi, da je uspeh odvisen tudi od njegovih dejanj. Izkušnja uspeha izboljša človekovo samopodobo in preprečuje čustveni primanjkljaj.

S preseganjem naučene nemoči razvijamo človekovo odpornost. V procesih podpore in pomoči v socialnem delu jo krepimo na dveh ravneh: z novo izkušnjo odnosa in sodelovanja v soustvarjanju rešitev ter z več razvidnosti v človekovem življenju, ki mu omogoča sooblikovanje sprememb, potrebnih za uresničitev ciljev. Zapisala sem že, da naučene nemoči ne moremo odpraviti s prepričevanjem človeka, naj vendarle razmišlja pozitivno, naj bo bolj

aktiven, naj »vzame življenje v svoje roke«. Gre za nove, dobre izkušnje, ki jih potrebuje. Te izkušnje se lahko zgodijo le v odnosu. Sodelovanje v izvirnem delovnem projektu pomoči lahko omogoči nove izkušnje in krepi odpornost človeka na obeh ravneh.

## VIRI

- AMES, C. A. (1990), *Motivation: what teachers need to know?* Teachers College Record, 91, 3: 409–421.
- CARMICHAEL, C. M. (2007), *Overcoming learned helplessness*. Dostopno na: <http://voices.yahoo.com/overcoming-learned-helplessness-347706.html?cat=5> (2. 2. 2012).
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G., KOBAL, L., MEŠL, N., MOŽINA, M. (2005), *Vzpostavlanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- GILLHAM, J. E. (ur.), *The science of optimism and hope: research essay in honor of Martin E. P. Seligman*. Pennsylvania: Templation Foundation Press (11–37).
- GORDON, R., GORDON M. (2006), *The turned off child: learned helplessness and school failure*. Salt Lake City: Millennial Mind Pub.
- HOFFMAN, L. (1994), A reflexive stance for family therapy. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as social construction*. London: Sage (7–24).
- LÜSSI, P. (1991), *Systemische Sozialarbeit: praktisches Lehrbuch der Sozialberatung*. Bern, Stuttgart: P. Haupt.
- MAIER, S. F., PETERSON, C., SCHWARTZ, B. (2000), From helplessness to hope: the seminal career of Martin Seligman. V: Gillham, J. E. (ur.), *The science of optimism and hope: research essay in honor of Martin E. P. Seligman*. Pennsylvania: Templation Foundation Press (11–37).
- MEŠL, N. (2011), Proces dela v izvirnem delovnem projektu pomoči: od definiranja problemov k soustvarjanju zelenih izidov. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani (95–114).
- MEŠL, N., KODELE, T., ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (2012). The role of contemporary social work concepts in dealing with learned helplessness of children with learning difficulties. *Ljetopis socijalnog rada*, 19, 2: 191–213.
- PETERSON, C. (1985), Learned helplessness: fundamental issues in theory and research. *Journal of social and clinical psychology*, 3, 2: 248–254.
- PETERSON, C., MAIER, S. F., SELIGMAN, M. (1993), *Learned helplessness: a theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- REYES, C. Y. (2011), *When children fail in school: understanding learned helplessness*. Dostopno na: <http://www.edarticle.com/article.php?id=1068> (30. 7. 2011).
- SALEEBEY, D. (ur.) (1997), *The strengths perspective in social work practice*. New York: Longman (druga izdaja).
- SELIGMAN, M. (1992), *Helplessness*. New York: Freeman.
- SELIGMAN M., REIVICH, K., GILLHAM, J. (2007), *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin Company.
- SUNDERLAND, M. (2009), *Znanost o vzgoji*. Radovljica: Didakta.
- ŠUGMAN BOHINC, L. (ur.) (2011), *Učenci z učnimi težavami: izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- VALAS, H. (2001), *Learned helplessness and psychological adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement*. Dostopno na: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830120052705preview> (21. 6. 2012).
- WALSH, F., (2003), Family resilience: strenghts forged through adversity; V: Walsh, F., *Normal family processes: growing diversity and complexity*. New York/London: The Guilford Press (399–423).
- (2006), *Strenthening family resilience*. New York/London: The Guilford Press.
- WEINER, B. (2000), Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1: 1–14.