

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**»IZOBRAŽEVANJE, NE DISKRIMINACIJA
DEKLIC IN ŽENSK V NEPALU!«:**
**IZZIV ZA MEDNARODNO PROSTOVOLJNO
SOCIALNO DELO**

Mentorica: doc. dr. Vesna Leskošek

Jana Gruden

Somentorica: mag. Simona Žnidarec Demšar

Ljubljana 2008

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Jana Gruden

Naslov naloge: »Izobraževanje, ne diskriminacija deklic in žensk v Nepalu!«: Izziv za mednarodno prostovoljno socialno delo

Kraj: Ljubljana

Leto: 2008

Št. strani: 271

Št. virov: 320

Št. bibl. opomb: 311

Št. tabel: 5

Št. slik: 76

Št. prilog: 4

Št. grafov: 0

Mentorica: doc. dr. Vesna Leskošek

Somentorica: mag. Simona Žnidarec Demšar

Deskriptorji:

diskriminacija, človekove pravice, izobraževanje, ženske, hinduizem, Nepal, mednarodno socialno delo, projektna naloga, kulturno kompetentna praksa, proces krepitev moči

Povzetek:

Naloga temelji na osebni izkušnji življenja in delovanja v Nepalu in opisuje orodje za soočanje s spolno diskriminacijo v izobraževanju. Vsebina je podana skozi tri temeljne, med seboj ločene, a ob enem tesno povezane komponente, ki določajo področje mednarodnega prostovoljnega socialnega dela. Te so naslednje: kritično razumevanje problematike, teoretični koncepti in praktični napotki za soočanje s to problematiko in primer dobre prakse kot odraz predhodnih komponent.

Title:

»Education, not Discrimination of Girls and Women in Nepal!«: Challenge for International Voluntary Social Work

Descriptors:

discrimination, human rights, education, women, hinduism, Nepal, international social work, project work, culturally competent practice, empowerment process

Abstract:

The thesis is based on personal experience of living and working in Nepal and describes tool for confronting gender discrimination in education. The content is presented through three basic separate, but still closely connected components that define the field of international voluntary social work. These are the following: critical understanding of problems, theoretical concepts and practical directives for confronting the problematic situation in question and an example of good practice as a reflection of previous components.

PREDGOVOR

Izobraževanje je temeljno orodje, ki daje ljudem glas in možnost spreminjanja njihovega življenja in življenja njihovih bližnjih na boljše. Izobraževanje je sinonim za razvoj. Jaz, ti, mi vsi smo zadosten razlog, da to drži. Pa vendar obstajajo deli sveta, kjer izobraževanje ni enakovredno omogočeno vsem članom družbe. Otroci, hendikepirani, člani etničnih skupin in ženske so na omenjenem področju najpogosteje prikrajšani.

Izobraževanje deklic in žensk je nujno. Vendar ne samo zato, ker bi se s tem uresničila vsebina človekovih pravic, temveč, ker bi se s tem obvarovalo njihovo dostojanstvo in omogočilo možnost za dostojno življenje in delovanje njih, njihovih bližnjih in družbe na sploh. Tam, kjer obstaja spolna diskriminacija v izobraževanju, razvoj družbe namreč ni mogoč. Indra Majupuriya (1996: 243) v svojem znamenitem delu *Nepalske ženske (Nepalese Women)* zapiše:

»O razvoju države ne moremo niti sanjati vse do tedaj, ko bodo ostale ženske v državi neizobražene. Kajti ne glede na to, kako izobraženi so moški, dokler so ženske neizobražene, ostaja stanje v državi le pol izobraženo«.

Zato omogočiti izobraževanje deklicam in ženskam, jih učiti in podpreti, da naučeno nadalje v življenju uporabljajo, ni samo gesta dobrodelnosti, pač pa je to dejanje pravičnosti. Nelson Mandela je nekoč izjavil: *»Včasih se zgodi generaciji, da postane velika. Ti si lahko ta velika generacija«.* Pot za doseg enakih možnosti v izobraževanju, ter na vseh drugih življenjskih področjih, kjer spolne neenakosti obstajajo, ni enostavna, ni pa nemogoča. Drži, da en človek ne more spremeniti sveta. Svet lahko na bolje spreminjamo le skupaj. In k temu mozaiku sprememb, lahko svoj delež prispevamo tudi socialni delavci oziroma drugi udeleženci sfere socialnega dela. Opremljeni smo namreč z znanji in spretnostmi, katerih praksa dokazuje, da se je z njihovo pomočjo svet že spreminjal.

Ta diplomska naloga opisuje prav primer dobre prakse soočanja mednarodnega socialnega dela s spolno diskriminacijo v izobraževanju v Nepal. Ker rezultat tega dela ne bi bil mogoč, brez dragocenega in nesebičnega prispevka ljudi iz vseh kontinentov sveta, se želim na tem mestu zahvaliti prav tem posameznikom, skupinam ali organizacijam.

Najprej HVALA mojima staršema, mami Mileni in tatu Milanu za vso podporo tekom študija.

HVALA mojima bratoma, Igorju, posebej pa Borutu za spremljanje na delčku moje poti po Nepal, spodbudi za raziskovanje in pisanje te naloge in nenazadnje za pregled njene vsebine.

HVALA Kseniji za čudovito prijateljstvo!

HVALA Petru za dopolnitev, dopustitev in podporo. Tvoja prisotnost v mojem življenju je dar.

HVALA donatorjem in sponzorjem: Mestni občini Nova Gorica, Klubu goriških študentov in Aeru d.o.o. brez katerih ne bi bilo te mednarodne izkušnje.

HVALA predstavnikom organizacije Volunteer Society Nepal.

HVALA moji družini Maharjan iz vasice Thecho - *amma, baa, didi, bahini, dhai, bhai – Dhanya Baad.*

HVALA učencem Srednje šole *Bani Bilas* iz vasice Chapagaun in sooblikovalcem projektne naloge: Sujiti, Binu, Nishi, Reeni, Riti, Laxmi, Rajeshu, Upendri, Nareshu, Biswasu, Hari, Nirmali, Meeni, Narendri in Sharmili.

HVALA učiteljem Srednje šole *Bani Bilas* iz vasice Chapagaun, posebej pa g. Nakulu Thapa.

HVALA učiteljem in učencem *Saraswati* srednje šole iz vasice Thecho.

HVALA staršem učencev Srednje šole *Bani Bilas*.

HVALA prostovoljcu Miku.

HVALA knjižnicama UNESCO v Dakarju, Senegal in Parizu, Francija za ves darovan material.

HVALA knjižnicam CARE, USAID, UNICEF in UNDP za ves darovan material.

HVALA Sangiti Rayamajhi, Barbari Heron, Jamesu Midgley, Diane Falk, Emilii Martinez – Brawley, Marcu Epprecht, Alice K. Johnson, Briju Mohan, Beth Rosenthal, Nardi Razack, Katarini Tomaševski, Eleanor W. Lynch, Josephu Gallegos, Jimu Ife, Jayashreei Nimmagadda za darovan strokoven material, konstruktivno kritiko in spodbudne besede v zvezi s to nalogo.

HVALA vsem, ki so privolili in dopustili objavo svojih fotografij v tej nalogi. Posebna zahvala gre Miku, Thomasu L. Kelly in Senyi Sen.

HVALA doc. dr. Vesni Leskošek in mag. Simoni Žnidarec Demšar za strokovno usmerjanje, podporo in spodbudne besede tekom nastajanja te naloge in v času študija.

HVALA vsem ljudem, ki sem jih srečala na poti po Nepal in so si vzeli čas za pogovor ter mi dopustili, da se od njih učim. Posebej pa HVALA vsem tistim deklicam in ženskam, ki so z mano podelile svoje življenjske zgodbe.

Nalogo posvečam vsem tistim, ki si prizadevajo za boljši in pravičnejši svet. Posebna pozornost je namenjena tistim posameznikom, skupinam in skupnostim, ki si kljub preprekam lastne kulture drznejšo izzvati družbo, celo do take mere, da žrtvujejo sebe, z namenom, da bo naslednja generacija lahko živela in delovala svobodnejše in pravičnejše.

KAZALO DIPLOMSKE NALOGE

»IZOBRAŽEVANJE, NE DISKRIMINACIJA DEKLIC IN ŽENSK V NEPALU!«: IZZIV ZA MEDNARODNO PROSTOVOLJNO SOCIALNO DELO

PREDGOVOR.....	3
 KAZALO DIPLOMSKE NALOGE	5
SEZNAM KRATIC	10
SEZNAM TABEL	13
SEZNAM SLIK.....	14
SEZNAM PRILOG.....	17
 I. OPREDELITEV PROBLEMA IN STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA	18
 1 SPREGLEDANI IZZIV: MEDNARODNO DELOVANJE SOCIALNEGA DELA.....	18
1. 1 POZIV K MEDNARODNEMU DELOVANJU SOCIALNEGA DELA.....	18
1. 2 MEDNARODNA PROBLEMATIKA (DRŽAV V RAZVOJU) IN ODZIV SOCIALNEGA DELA ...	19
 2 SOOČANJE Z IZZIVOM: MEDNARODNO PROSTOVOLJNO SOCIALNO DELO (V DRŽAVAH V RAZVOJU).....	23
2. 1 TEMELJNE KOMPONENTE MEDNARODNEGA PROSTOVOLJNEGA SOCIALNEGA DELA	24
 II. »IZOBRAŽEVANJE, NE DISKRIMINACIJA DEKLIC IN ŽENSK V NEPALU!«	28
 1 DEJSTVA O NEPALU	29
1. 1 GEOGRAFSKO.....	29
1. 2 PREBIVALSTVO, JEZIK IN RELIGIJA.....	29
 2 STEREOTIPI, PREDSDOKI IN DISKRIMINACIJA	32
2. 1 STEREOTIPI IN PREDSDOKI – PREDPOGOJ DISKRIMINACIJE	32
2. 2 SOCIALIZACIJA IN PREDSDOKI	35
2. 3 DISKRIMINACIJA	39

2. 3. 1 Diskriminacija žensk	42
2. 4 SPLOŠEN PREGLED DISKRIMINACIJE (ŽENSK) V NEPALU	43
2. 5 KONVENCIJA O ODPRVI VSEH OBLIK DISKRIMINACIJE ŽENSK	50
2. 5. 1 Zakonodaja, ki podpira diskriminacijo žensk v Nepal	51
3 ŽENSKA IN ŽENSKOST V NEPALU	53
3. 1 ODNOS DO ŽENSK	53
3. 1. 1 Kreiranje ženske podobe: Med čaščenjem in podrejanjem	53
3. 1. 2 Ženska kot »Drugi«	58
3. 1. 3 Druga stran »Drugega«: Preučevanje žensk v južni Aziji (Nepalu)	59
3. 2 SOCIALNI STATUS ŽENSK	61
3. 2. 1 Patriarhalnost in poroka	61
3. 2. 2 Reprodukcijska in načrtovanje družine	63
3. 2. 3 Zdravje in prehranjevanje	65
3. 2. 4 Nasilje in trgovanje z ženskami	69
3. 2. 5 Zaposlovanje in delo	74
3. 2. 6 Izobraževanje	76
3. 2. 7 Škodljive tradicionalne navade	76
4 PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA BREZ DISKRIMINACIJE	83
4. 1 ČLOVEKOVE PRAVICE (ŽENSK) IN IZOBRAŽEVANJE	83
4. 1. 1 Človekove pravice (žensk)	83
4. 1. 2 Izobraževanje in pismenost kot človekovi pravici	85
4. 1. 3 Temeljni mednarodni dokumenti na področju varstva pravice do izobraževanja	87
4. 1. 4 Korak dalje pri zagotavljanju pravice do izobraževanja: Temeljne mednarodne konference	91
4. 2 HINDUIISTIČNI PRAVNI SISTEM, ČLOVEKOVE PRAVICE (ŽENSK) IN IZOBRAŽEVANJE V NEPALU	94
4. 2. 1 Pravo hinduistične skupnosti	95
4. 2. 2 Človekove pravice (žensk) in pravica do izobraževanja	97
5 IZOBRAŽEVANJE DEKLIC IN ŽENSK V NEPALU	99
5. 1 IZOBRAŽEVALNI SISTEM	100
5. 1. 1 Zgodovina in ozadje izobraževalnega sistema	101

5. 1. 2	Odziv na izobraževalne potrebe v državi in izobraževalni sistem danes	103
5. 1. 3	Financiranje izobraževalnega sistema	106
5. 2	<i>STRUKTURA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA</i>	110
5. 2. 1	Osnovnošolska izobrazba	111
5. 2. 2	Srednješolska izobrazba	112
5. 2. 3	Višješolska izobrazba	113
5. 2. 4	Državno in zasebno izobraževanje	113
5. 3	<i>STATUS IZOBRAŽEVANJA</i>	116
5. 3. 1	Osnovnošolsko izobraževanje	117
5. 3. 2	Srednješolsko izobraževanje	118
5. 3. 3	Višje srednješolsko izobraževanje	119
5. 3. 4	Stopnja pismenosti	119
6	<i>DISKRIMINACIJA DEKLIC IN ŽENSK V IZOBRAŽEVANJU</i>	121
6. 1	<i>SOCIALNE IN KULTURNE OVIRE</i>	122
6. 2	<i>EKONOMSKE OVIRE</i>	129
6. 3	<i>PSIHOSOCIALNE OVIRE</i>	135
6. 4	<i>INSTITUCIONALNE OVIRE</i>	143
6. 5	<i>DRUŽINSKE OVIRE</i>	145
6. 6	<i>OVIRE ZARADI SLABIH IZOBRAŽEVALNIH POGOJEV</i>	147
6. 7	<i>GEOGRAFSKE OVIRE</i>	151
6. 8	<i>MENTALNE IN PSIHIČNE OVIRE</i>	153
6. 9	<i>OVIRE ZARADI OBOROŽENIH SPOPADOV</i>	155
7	<i>POMEN IZOBRAŽEVANJA DEKLIC IN ŽENSK</i>	159
 III. »MEDNARODNO PROSTOVOLJNO SOCIALNO DELO IN DISKRIMINACIJA DEKLIC IN ŽENSK V IZOBRAŽEVANJU V NEPALU«		162
 1 MEDNARODNO PROSTOVOLJNO DELOVANJE SOCIALNEG DELA NA PODROČJU SOOČANJA Z DISKRIMINACIJO DEKLIC IN ŽENSK V IZOBRAŽEVANJU		163
1. 1	<i>PROBLEM MEDNARODNE »(PO)MOČI« SOCIALNEGA DELA</i>	165

2 ZNANJE ZA »USTEZNO« RAVNANJE: KULTURNO KOMPETENTNA PRAKSA IN PROCES KREPITVE MOČI.....	168
2. 1 MED KULTURNO KOMPETENTNO PRAKSO/.../	168
2. 1. 1 »Postajati« kulturno kompetenten.....	170
2. 1. 2 Temeljne komponente kulturno kompetentne prakse	172
2. 1. 2. 1 (Kulturno) samozavedanje	172
2. 1. 2. 2 (Kulturne) vrednote	174
2. 1. 2. 3 (Kulturno) znanje	176
2. 1. 2. 4 (Kulturne) spretnosti	179
2. 1. 2. 4. 1 Uspešno medkulturno komuniciranje s člani hindujske kulture	179
2. 1. 2. 4. 1. 1 Besedno komuniciranje	180
2. 1. 2. 4. 1. 2 Nebesedno komuniciranje	183
2. 1. 2. 4. 1. 2. 1 Očesni kontakt.....	183
2. 1. 2. 4. 1. 2. 2 Obrazna mimika in nasmeh.....	184
2. 1. 2. 4. 1. 2. 3 Kazanje ali žuganje s prstom.....	184
2. 1. 2. 4. 1. 2. 4 Dotik.....	184
2. 1. 2. 4. 1. 2. 5 Rokovanje.....	185
2. 1. 2. 4. 1. 2. 6 Telo in njegova čistost.....	185
2. 1. 2. 4. 1. 2. 7 Obleka in zunanji videz.....	185
2. 1. 2. 4. 1. 2. 8 Interpretiranje časa in točnosti	186
2. 1. 2. 4. 1. 2. 9 Osebni prostor	186
2. 2 /.../IN PROCESOM KREPITVE MOČI.....	187
2. 2. 1 Izvor in terminološko vprašanje prevoda izraza »Empowerment«.....	188
2. 2. 2 Opredelitev koncepta (krepitve) moči.....	188
2. 2. 3 Krepitev moči deklic in žensk skozi kontekst hinduizma	190
2. 2. 3. 1 Proces krepitve moči žensk	190
2. 2. 3. 2 Med ovirami in viri krepitve moči (žensk) v prostoru hinduizma	191
2. 2. 3. 2. 1 (Formalno in neformalno) izobraževanje: temeljni vir krepitve moči deklic in žensk.....	192

IV. »KULTURNA KOMPETENTNOST IN USTVARJANJE PROSTORA ZA IZKUŠANJE MOČI«.....	196
1 PREDSTAVITEV PROJEKTNE NALOGE »KULTURNA KOMPETENTNOST IN USTVARJANJE PROSTORA ZA IZKUŠANJE MOČI« (SEPTEMBER – NOVEMBER 2004).....	197
1. 1 IDEJA IN POBUDA ZA PROJEKT.....	197
1. 2 PROBLEMSKA SITUACIJA (LOKALNE SKUPNOSTI)	199
1. 3 CILJI PROJEKTNE NALOGE (SKOZI TEMELJNA TEORETIČNA IZHODIŠČA MEDNARODNEGA (PROSTOVOLJNEGA) SOCIALNEGA DELA)	201
1. 4 STRATEGIJA PROJEKTNE NALOGE	206
1. 5 IZVEDBA PROJEKTNE NALOGE	207
1. 6 EVALVACIJA PROJEKTA	217
1. 7 OCENA LASTNEGA DELA, PRIDOB�JENA ZNANJA IN SPRETNOSTI.....	220
V. NAMESTO ZAKLJUČKA.....	223
VI. PREDLOGI.....	224
VII. POVZETEK.....	227
VIII. LITERATURA IN VIRI	229
IX. PRILOGE.....	250

SEZNAM KRATIC¹

ADB – (*Asian Development Bank*) Azijska razvojna banka

AGFUND – (*Arab Gulf Programme for United Nations Development Organizations*) Arabski program za podporo razvojnim organizacijam Združenih narodov

BDP – bruto domači proizvod

BPEP I, II – (*Basic Primary Education Project I, II*) Osnovni načrt za osnovnošolsko izobraževanje I, II

CADE – (*Convention Against Discrimination in Education*) Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju

CARE – (*Cooperative for Assistance and Relief Everywhere*) Človekoljubna organizacija pri razvoju in podpori

CBS – (*Central Bureau of Statistics*) Urad za statistiko

CEDAW – (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*) Konvencija o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk

CERD – (*Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*) Konvencija o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije

CERID – (*Research Center for Educational Innovation and Development*) Raziskovalni center za izboljšave v izobraževanju in v razvoju

CRC – (*Convention on the Rights of the Child*) Konvencija o pravicah otroka

CRLP – (*Center for Reproductive Law and Policy*) Center za reproduktivno politiko in zakonodajo

CVICT – (*The Centre for Victims of Torture*) Center za žrtve nasilja

DANIDA – (*Danish International Development Assistance*) Danski program za sodelovanje

DFA – (*Dakar Framework for Action*) Dakarska izhodišča za ukrepanje

DOE – (*Department of Energy*) Oddelek za energijo

EFA – (*Education for All*) Izobraževanje za vse

EU – (*European Union*) Evropska unija

FINNIDA – (*Finish International Development Assistance*) Finski program za sodelovanje

FWCW – (*Fourth World Conference on Women*) Četrta svetovna konferenca o ženskah

FWLD – (*Forum for Women, Law and Development*) Azijskopacifiški forum za ženske, zakonodajo in razvoj

¹ Zaradi obsežnosti diplomskega dela, se v nadaljevanju tega, opiram na spodaj navedene in obrazložene lokalno in mednarodno uveljavljene kratice dokumentov in organizacij ali institucij.

HMG – (*His Majesty's Government*) Njegovo veličanstvo vlade

HRRC – (*Human Rights Resource Center*) Center za človekove pravice

HRW – (*Human Rights Watch*) Opazovalci človekovih pravic

IASSW – (*International Association of Schools of Social Work*) Mednarodna zveza šol za socialno delo

IDRC – (*International Development Research Centre*) Mednarodni razvojno – raziskovalni center

IFJ – (*International Federation of Journalists*) Mednarodna zveza novinarjev

IFSW – (*International Federation of Social Work*) Mednarodna zveza socialnih delavk in delavcev

ILO – (*International Labor Organization*) Mednarodna organizacija dela

IPEC – (*International Programme on the Elimination of Child Labour*) Mednarodni program za odpravo otroškega dela

IRIN – (*Integrated Regional Information Network*) Regionalna mreža ozaveščanja

JICA – (*Japanese International Cooperation Agency*) Japonska vladna agencija za mednarodno sodelovanje

KGŠ – Kljub goriških študentov

MDGs – (*Millennium Development Goals*) Milenijski razvojni cilji

MOA – (*Ministry of Agriculture*) Ministrstvo za kmetijstvo

MoEC – (*The Ministry of Education and Culture*) Ministrstvo za izobraževanje in kulturo

MoES – (*Minister of Education and Sport*) Ministrstvo za izobraževanje in šport

MONG – Mestna občina Nova Gorica

MoWSW – (*Ministry of Women and Social Welfare*) Ministrstvo za ženske in socialne zadeve

NASW – (*National Association of Social Work*) Ameriško nacionalno združenje socialnih delavcev

NCEF – (*Nepalese Children's Education Fund*) Nepalski sklad za izobraževanje otrok

NDP – (*The National Five Years Development Plans*) Nacionalno razvojni petletni plani

NESP – (*The National Education System Plan*) Nacionalno izobraževalni plan

NFHS – (*Nepal Family Health Survey*) Nepalsko družinsko zdravstveno varstvo

NORAD – (*Norwegian Agency for Development*) Norveška agencija za razvoj

NPA – (*National Plan of Action*) Nacionalni akcijski plan

NPC – (*National Planning Commission*) Komisija za nacionalni razvoj

OZN – Organizacija Združenih narodov

PEP – (*Primary Education Project*) Načrt za osnovnošolsko izobraževanje

SAARC – (*South Asian Association for Regional Cooperation*) Regionalno združenje držav južne Azije

SLC – (*School Leaving Certificate*) zaključni izpit

UDHR – (*Universal Declaration of Human Rights*) Splošna deklaracija človekovih pravic

UN – (*United Nations*) Združeni narodi

UNDP – (*United Nations Development Programme*) Razvojni program Združenih narodov

UNFPA – (*United Nations Population Fund*) Populacijski fond Združenih narodov

UNESCO – (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo

UNGEI – (*United Nations Girls Education Initiative*) Inicijativa Združenih narodov za izobraževanje deklet

UNICEF – (*United Nations Children's Fund*) Sklad Združenih narodov za otroke

UNIS – (*United Nations Information Service*) Varnost v mednarodnih odnosih

USAID – (*United States Agency for International Development*) Ameriška agencija za mednarodni razvoj

VSN – (*Volunteer Society Nepal*)

WB – (*World Bank*) Svetovna banka

WCEFA – (*World Conference on Education for All*) Svetovna konferenca o izobraževanju za vse

WCHR – (*World Conference on Human Rights*) Svetovna konferenca o človekovih pravicah

WEF – (*World Education Forum*) Svetovno izobraževalni forum

WHRDs – (*Women Human Rights Defenders*) Branilci človekovih pravic žensk

ZDA – Združene države Amerike

MENJALNIŠKI TEČAJ²

1 evro = 100,63 nepalskih rupij (Banka Slovenije, 05. maj 2008)

1 evro = 1,55 ameriškega dolarja (Banka Slovenije, 05. maj 2008)

² Zaradi boljše preglednosti so vsi podani zneski v nalogi, pretvorjeni v valuto lokalnega prostora, to je v evre.

SEZNAM TABEL

TABELA 1: Število izobraževalnih institucij med letom 1951 in 2003.	100
TABELA 2: Nacionalna izobraževalna struktura.	111
TABELA 3: Število različnih izobraževalnih institucij v državni in zasebni lasti (v letu 2004).	114
TABELA 4: Udeležba učencev po spolu na različnih izobraževalnih stopnjah (v letu 2004).	117
TABELA 5: Stopnja pismenosti (nad 6. letom starosti) med letom 1952/ 54 in 2001.	120

SEZNAM SLIK³

SLIKA 1: Temeljne komponente mednarodnega prostovoljnega socialnega dela.	26
SLIKA 2: Življenje v skromnosti.	30
SLIKA 3: Darovanje bogovom v okolici vasice Chapagaun.	31
SLIKA 4: Ženska je v senci moškega.	43
SLIKA 5: Ženske so zaradi splava še vedno stigmatizirane.	47
SLIKA 6: Enakopraven položaj moških in žensk v sferi izobraževanja v <i>Vedah</i> .	55
SLIKA 7: Ženske iz vasice Thecho.	58
SLIKA 8: Moški iz vasice Thecho.	59
SLIKA 9: Naloga očeta je, da v zakon preda nedolžno hči.	63
SLIKA 10: Slogan, ki poziva k družinskemu načrtovanju v Nepal.	65
SLIKA 11, 12: Skrb za zdravstveno nego deklic.	66
SLIKA 13, 14: Skrb za zdravje žensk je pomembna tudi tekom nosečnosti.	68
SLIKA 15: Anuradha se pogovarja z opečeno žensko, žrtvijo nasilne stranke.	70
SLIKA 16: Nepalske prostitutke v Bombayju medtem, ko čakajo na stranke.	72
SLIKA 17: Mlada deklica etnične skupine Tamang, katero je mati pri 13 – ih letih prodala v prostitucijo.	73
SLIKA 18: Prispevek žensk k gospodinjstvu se ne šteje kot delo.	75
SLIKA 19, 20: Ženske delajo dnevno več ur kot moški.	76
SLIKA 21: Ples <i>deuki</i> deklic tik pred njihovim odhodom v tempelj.	78
SLIKA 22: Ženska etnične skupine Badi se pripravlja za naslednjo stranko, medtem ko jo opazuje hči.	80
SLIKA 23: Sushila, ženska etnične skupine Badi zabava klienta.	80
SLIKA 24: Vdova odeta v bel <i>sari</i> .	82
SLIKA 25, 26: Primer zasebne osnovne šole od zunaj in znotraj.	115
SLIKA 27: Spodbudni napisi v zvezi z izobraževanjem na zasebni šoli v vasici Thecho.	115
SLIKA 28, 29: Udeležba dečkov (leva slika) in deklic (desna slika) (v odstotkih) v osnovnošolskem izobraževanju po regijah (leta 2003).	117
SLIKA 30: Le zato, ker sta deklici, ju je mati zapustila in prepustila ulici.	123
SLIKA 31: Ljudje verjamejo, da bo le izobražen sin omogočil umrlim staršem prehod v transmigracijski svet.	124
SLIKA 32: Starši so Laxmi omožili, ko je bilo tej le 9 let.	126
SLIKA 33: Ženske so v družini še vedno obravnavane kot »tujke«.	127
SLIKA 34: Starši so sestre, etnične skupine »nedotakljivi« že po prvem letu izobraževanja	

³ Zaradi avtorskih pravic ni dovoljeno povzemanje fotografij v tej diplomski nalogi brez predhodnega dovoljenja avtorja slike.

izpisali iz tega.	128
SLIKA 35: Zaradi revščine se sestri Masino in Malo, kateri pripadata etnični skupini Tamang, ne moreta izobraziti.	131
SLIKA 36: Meena, deklica iz vasice Thecho preživi v lokalni tkalnici, v povprečju 11 ur na dan.	131
SLIKA 37, 38: Kontrast med pričakovanjem dečkov in deklic.	133
SLIKA 39: Iz kulturnih razlogov je voda na šolah nujna posebej za starejše učenke.	136
SLIKA 40: Delitev na osnovi spola je znotraj višjih razredov obvezna.	137
SLIKA 41: Zakon učiteljem dopušča lažje kaznovanje učencev.	139
SLIKA 42: 40 odstotkov vseh šol v državi še vedno nima zaposlene niti ene učiteljice.	141
SLIKA 43: Državljanstvo staršev je eden temeljnih dokumentov, potreben za otrokovo udeležbo v sistem izobraževanja.	143
SLIKA 44, 45: Domača naloga.	144
SLIKA 46: Izobraževanje v lokalnem jeziku je nadvse pomembno in potrebno.	145
SLIKA 47: Veliko mater, tako kot je Mira iz vasice Langtang je neizobraženih.	146
SLIKA 48: Primer šole na podeželju.	148
SLIKA 49, 50: Osnovni šoli iz ruralnega predela Nepala.	148
SLIKA 51: Izobraževalne institucije so v goratem predelu države redkost.	152
SLIKA 52, 53: Pot v šolo učencev državne in privatne šole.	153
SLIKA 54: Učenje Braillove pisave.	154
SLIKA 55: Ugrabljene učenke parodirajo na ukaz Maoistov.	156
SLIKA 56: Izobraževanje je enako pomembno za deklice in žensk, kot za dečke in moške.	161
SLIKA 57: <i>Namaste</i> .	182
SLIKA 58: Poziv učencev k šolski uri na državni Srednji šoli <i>Bani Bilas</i> v vasici Chapagaun.	264
SLIKA 59: Učenci rišejo s svinčnikom.	264
SLIKA 60, 61: Risanje s svinčnikom.	264
SLIKA 62: Izdelovanje golobov miru.	265
SLIKA 63: Risanje s tempera barvicami.	265
SLIKA 64: Zamenjava vloge. Učenci učijo mene, kako pravilno narisati boga <i>Šivo</i> .	266
SLIKA 65: Risanje boga <i>Šive</i> .	266
SLIKA 66: Izdelovanje drevesa življenja.	266
SLIKA 67: Skupaj z učiteljicami Srednje šole <i>Bani Bilas</i> , katere poučujejo le nižje razrede.	267
SLIKA 68: Slovesna podelitev diplom.	267
SLIKA 69: Z g. Nakulom in učenci.	267
SLIKA 70: Skupinska fotografija z učenci in pomočnikom ravnatelja, g. Nakulom.	268
SLIKA 71: Čestitka ob <i>Dashainu</i> .	268
SLIKA 72: Kozarec – risanje s svinčnikom.	268

SLIKA 73: Živali v Nepalu – kolaž.	269
SLIKA 74: Noe – izdelek iz naravnega materiala (slama).	269
SLIKA 75: Pokrajina v Nepalu – slikanje s tempera barvami.	270
SLIKA 76: Naša šola v prihodnosti – slikanje s tempera barvami.	270

SEZNAM PRILOG

PRILOGA 1: Porazdelitev nepalskega prebivalstva (v odstotkih) na osnovi kastne ali etnične skupine	249
PRILOGA 2: Kulturno popotovanje	251
PRILOGA 3: Kronologija projektne naloge » <i>Kulturna kompetentnost in ustvarjanje prostora za izkušanje moči</i> «	253
PRILOGA 4: Utrinki in izdelki iz ur likovne umetnosti in kreativnih delavnic	264

I. OPREDELITEV PROBLEMA IN STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA

1 SPREGLEDANI IZZIV: MEDNARODNO DELOVANJE SOCIALNEGA DELA

1.1 POZIV K MEDNARODNEMU DELOVANJU SOCIALNEGA DELA

»Tonemo in plavamo skupaj«.

Ko razmišljam o profesiji socialnega dela v Sloveniji, za katero menim, da si tako, kot druge profesije v današnjem času, želi postati in ostati tako lokalno, kot mednarodno⁴ priznana in spoštovana s strani drugih strok, se mi pred očmi upodobi že nekoliko izpeta misel današnjega časa: *»Misli globalno, deluj lokalno«*. Te misli se poslužuje veliko posameznikov, ki se posredno ali neposredno ukvarjajo s socialnim delom, saj v njej ne vidijo nič kontroverznega. Mene pa prav ta misel nadalje spominja na stroko socialnega dela v Sloveniji. Verjamem, da se bo ob tem našlo veliko ljudi, predvsem strokovnjakov, ki bodo zgroženi trdili nasprotno. Na en način tudi upravičeno, saj drži, da se dandanes vsi tisti, ki so povezani s profesijo socialnega dela (študentje, praktikanti, prostovoljci, socialni delavci, raziskovalci, akademiki⁵ in drugi), bolj kot kadarkoli doslej udeležujejo različnih mednarodnih srečanj, seminarjev, konferenc, raziskav, študijskih in akademskih izmenjav. Iz mednarodnega vidika pa je to žal v večini primerov tudi vse, kar slednji počno. Njihovo delovanje je namreč bolj ali manj še vedno osredotočeno in interpretirano skozi lokalni prostor, kot je delo s posameznikom, družino, skupino ali skupnostjo (Lyons, Manion, Carlsen, 2006: 5; Hokenstad, Midgley, 1997). Znanja in spretnosti, ki jih slednji s tem pridobijo so vsekakor neprecenljive in spoštovanja vredne, a v določenih situacijah znajo biti nezadostne ali neprimerne. To predvsem velja za tiste problemske situacije, ki izhajajo *»iz«* ali se dogajajo *»v kontekstu mednarodnega prostora«*⁶.

⁴ Različni avtorji različno opredeljujejo in pojmujejo prostor, kot »naš« in »tuj«. Ker se zavedam, da bi lahko bili nekateri nazivi drugače interpretirani od prvotno mišljenega, bom v tej nalogi uporabljala naslednja dva najpogostejše uporabljena naziva pri nas: *»lokalno«*, za nazive domače, nacionalno, državno, narodno in *»mednarodno«*, za nazive tuje, globalno, svetovno, internacionalno. Nazive v izvorniku, drugačne od pravkar določenih, bom uporabila le tam, kjer so ti že družbeno sprejeti in kot taki interpretirani oziroma tam, kjer bi se tem s drugačnim pojmovanjem spremenil prvoten pomen.

⁵ Zaradi obsežnosti naloge, v tej namerno izpuščam nazive moškega in ženskega spola ob enem, na primer socialni delavci in socialne delavke, prostovoljci in prostovoljke ali učitelji in učiteljice. V vseh nadaljnje podanih primerih, kateri se nanašajo na oba spola, zato podam le moški naziv. Na ženski naziv se osredotočim le tedaj, ko želim poudariti prispevek slednjih, neodvisno od moških.

⁶ Ko pišem o problematiki, ki izvira *»iz mednarodnega konteksta«* s tem mislim na lokalno delovanje socialnega dela, ki je mednarodno ali medkulturno obarvano, na primer delo z begunci, žrtvami trgovine z ljudmi, Romi, azilanti in priseljenci. Medtem, ko pišem o problematiki, ki se dogaja *»v mednarodnem kontekstu«* pa s tem

Prav na osnovi zgoraj zapisanega, vrsta avtorjev (glej na primer Hokenstad, Midgley, 1997; Midgley, Livermore, 1997; Ife, 2000; Nagy, Falk, 2000; Midgley, 2001; Razack, 2000, 2002; Xu, 2006; Lyons, Manion, Carlsen, 2006; Rowe, Sowers, 2006) že dolgo opozarja profesijo, naj poleg lokalnih vsebin izobražuje tudi mednarodne. S tem pa ni mišljena samo teorija, ampak tudi praksa. Nagy in Falk (2000: 10) zapišeta: *»/.../v 21. stoletju se od profesije zahteva pripravljenost za delovanje na obeh ravneh, tako lokalni, kot mednarodni«*. Ife (2000: 10) zato pravi:

»Vso socialno delo je mednarodno«.

S tem želi avtor nakazati, da je celotna praksa socialnega dela, ne glede na pojavnost, vpeta v lokalni in mednarodni prostor, skozi katerega se njeno delovanje povezuje in utrjuje.

»Živimo [namreč] v »globalni« vasi, kjer so »sovaščani« odvisni drug od drugega. Naša »vas« se sooča z vrsto problemov in konfliktov, ki zahtevajo obilico dobre volje in kreativnosti za njihovo razrešitev. V tej »vasi« se, med drugimi, nahaja tudi posebna skupina profesionalcev, ki ima specifično znanje in orodje za soočanje s temi problemi, to so profesionalni socialni delavci.«⁷

Da bo vloga socialnih delavcev, predvsem v kontekstu mednarodnega delovanja⁸ tudi v resnici opevana s slednjimi besedami Nagy in Falkove, pa bo dejansko potrebno še veliko narediti na omenjenem področju.

1. 2 MEDNARODNA PROBLEMATIKA (DRŽAV V RAZVOJU) IN ODZIV SOCIALNEGA DELA

»/.../Če ne MI, kdo? Če ne ZDAJ, kdaj? /.../«.

Svetovno prebivalstvo se je tekom zadnjih desetletij soočilo z neverjetnim socialnim razvojem. Bolj kot kadarkoli doslej so dandanes ljudje zdravi, siti in izobraženi. Življenjska

mislim na mednarodno delovanje socialnega dela v tujem okolju, znotraj katerega se socialni delavec ali drugi udeleženec sfere socialnega dela sooča z lokalno problematiko tujega kulturnega okolja, kot odraz neenakosti, revščine, tradicionalnih praks, nizke stopnje pismenosti, zdravstvenih težav, etničnih, religioznih in političnih konfliktov in drugo.

⁷ Povzeto po Nagy in Falk (2000: 10) iz prispevka Dilemmas in International and Cross – Cultural Social Work Education.

⁸ Ko pišem o delovanju socialnega dela, s tem mislim na pridobivanje znanj in spretnosti prek praktičnega delovanja udeležencev stroke socialnega dela v okviru prostovoljnega dela, praktičnega dela, pripravništva, honorarnega dela ali zaposlitve.

doba se je povečala, prav tako stopnja pismenosti in posledično življenjski standard. A vendar socialni napredek ni povsod enak. Namreč še vedno obstajajo deli sveta, tukaj gre predvsem za tako imenovani tretji, nerazviti, razvijajoči se svet, tudi globalni jug oziroma države v razvoju⁹, kjer se revščina in pomanjkanje kažeta v endemskih razsežnostih (Midgley, 1997: 11).

Zaradi izpostavljenosti raznovrstnim globalnim spremembam in vse večje medsebojne odvisnosti, Xu (2006: 682), Healy (2001 v Rowe, Sowers, 2006: 7), Nagy in Falk (2000: 1) menijo, da ne moremo več govoriti o specifičnih problemih držav v razvoju. Kajti po njihovem (Nagy, Falk, 2000: *ibid.*; Xu, 2006: *ibid.* v Johnson, 1996; Boyle, 1999; Caragata, Sanchez, 2002), se dandanes socialni delavci po vsem svetu soočajo z migracijami, nezaposlenostjo, zlorabami, trgovino z ljudmi, revščino, lakoto, ekonomsko neenakostjo, alkoholizmom, otroci z ulice in drugimi problemi. S tem se strinjata tudi Burke in Ngonyani (2004: 42), ki pa vseeno opozorita, da se prav države v razvoju še vedno soočajo z določenimi, edinstvenimi problemi, značilnimi le za ta del sveta. V družbi slednjih se takšni problemi odražajo kot nezadostno prehranjevanje, osirotelost, visoka stopnja umrljivosti in nepismenosti, zdravstvene težave, etnični, religiozni in politični konflikti, razširjenost virusa HIV in epidemija AIDSa (Burke, Ngonyani, 2004: *ibid.*; Bar – On, 1999: 7; Midgley, 1997: 13). Med vsemi slednje navedenimi problemi se z največjimi preprekami za dostojno življenje soočajo predvsem ženske, otroci, hendikepirani in člani etničnih skupin (Midgley, 1997: 11; Razack, 2000: 80).

Ker socialno delo velja za človekoljuben poklic (Razack, 2000: 89), se nam zdi nekako samoumevno, da k zmanjševanju ali odpravljanju zgoraj navedene mednarodne problematike držav v razvoju prispeva tudi profesija socialnega dela. Ta se namreč, že zgodovinsko gledano, povezuje z revnimi, pomoči potrebnimi posamezniki, družinami, skupinami in

⁹ Po navedbah Russo in Smith (2006: 328) določeni ljudje ne podpirajo izrazov, kot so »tretji«, »nerazviti«, »revni«, »razvijajoči se svet«, kot tudi »globalni jug« oziroma krajše »jug«, ter dežele, ki ne pripadajo tako imenovanemu »zahodu«, kamor sodijo Združene države Amerike (ZDA), Evropa, Japonska, Avstralija in druge tako imenovane razvite države. Kajti pri takšni delitvi vselej prihaja do razločevanja, bodisi na »naše« in »tuje«, »boljše« in »slabše«, »bogate« in »revne«, »bele« in »ne – bele«, »moderne, demokratične, učinkovite, svobodne« in »tradicionalne, kaotične, iracionalne« in drugo (Heron, 2004: 118 v Goldberg, 1993; Heron, 2006: 2, 3; Collins, DeZerega, Heckscher, 2002: 27; Sampson, 1980: 31). Številčnih kritik je nadalje, zaradi posploševanja deležno tudi razločevanje na kontinente, kot so »latinska Amerika«, »Afrika« in »Azija« (Collins, DeZerega, Heckscher, 2002: *ibid.*). Tako se pravzaprav srečamo z dilemo, katero od pravkar navedenih poimenovanj je sploh najustreznejše. Collins, DeZerega in Heckscher (2002: *ibid.*), vidijo rešitev problema, tam kjer je to seveda mogoče, v konkretnem naslavljanju na določeno regijo ali državo. S tem se strinjam tudi sama, menim pa, da tam, kjer do takšnega opredeljevanja ni mogoče priti, da se uporablja poimenovanje prisotno v našem prostoru, to je »države v razvoju«.

skupnostmi, ter z zagotavljanjem človekovih pravic in socialne pravičnosti vsem. Podpora takšnemu prizadevanju se med drugim odraža tudi v etničnih načelih, tako lokalnih, kot mednarodnih. V 1. in 4. členu Kodeksa etike socialnih delavk in delavcev Slovenije (2006), je tako navedeno:

»Osnovna naloga socialnih delavk, delavcev je, da se osredotočijo na probleme, ki jih imajo posamezniki, skupine ali cele skupnosti pri integraciji v tista socialna okolja, ki so za njih življenjsko pomembna«.

»Delo socialne delavke, delavca mora biti vselej v pomoč in korist uporabnikom, s katerimi dela. Tega ne sme ogroziti noben drug(ačen) interes ali namen«.

Omenjena ideja se nadalje izraža tudi v etničnih principih mednarodno sprejete definicije socialnega dela, s strani Mednarodne zveze šol za socialno delo (*International Association of Schools of Social Work – IASSW*) in Mednarodne zveze socialnih delavk in delavcev (*International Federation of Social Workers – IFSW*). Tam je zapisano:

*»Stroka socialnega dela spodbuja socialne spremembe, premagovanje problemov v človeških odnosih in opolnomočenje ter osvoboditev ljudi za to, da se doseže večja blaginja. S praktično uporabo teorij človeškega vedenja in socialnih sistemov, socialno delo posreduje tam, kjer ljudje prihajajo v interakcije s svojim okoljem. Temeljni načeli socialnega dela sta načeli človekovih pravic in socialne pravičnosti«.*¹⁰

Na osnovi takšnih prizadevanj se socialnemu delu pripisuje edinstveno vlogo v sodelovanju in oblikovanju boljšega, pravičnejšega sveta za vse (Estes, 1992; Healy, 1988, 1992; Hoefer, 1996; Mary, Morris, 1994; Prigoff, 1996 v Nagy, Falk, 2000: 3). Pa vendar v realnosti ni tako. Midgley (2000: 12; 2001: 28 – 29) celo poda, da je v zadnjem obdobju profesija socialnega dela naredila zelo malo, če sploh kaj, da bi prispevala k uresničevanju predhodno zapisane ideje v okolju onkraj lokalnega.

Čeprav je potreba po mednarodnem delovanju socialnega dela v državah v razvoju velika, se udeleženci navedene stroke, z izjemo nekaterih strokovnjakov za takšen pristop ne odločajo (Midgley, 2001: 24). V kolikor pa se, to ni v vlogi socialnega delavca, pač pa kot civilni

¹⁰ Povzeto iz dela *Ethics in Social Work: Statement of Principles* (IFSW, IASSW, 2004: 1) ter Globalni standardi izobraževanja in usposabljanja za socialno delo: Predlog novega etničnega kodeksa (IFSW, IASSW [prevod Zorn], 2005: 10). Prav v slednjem delu je podana tudi kritika, ki navaja, da ta definicija ne zajema vseh družbenih kontekstov. Zato je bil k predhodni definiciji podan nov predlog z določenimi dodatki (v odebeljeni pisavi): **»Stroka socialnega dela spodbuja socialne spremembe, kot tudi družbeno stabilnost, reševanje problemov, kot tudi uravnoteženost v človeških odnosih in opolnomočenje ter osvoboditev ljudi za to, da se doseže večja blaginja. S praktično uporabo teorij človeškega vedenja in socialnih sistemov, socialno delo spoštuje edinstvene tradicije in kulture različnih etničnih skupin in posreduje tam, kjer ljudje prihajajo v interakcije s svojim okoljem in tam, kjer individuumi dobro shajajo s svojimi pomembnimi drugimi. Temeljni načeli socialnega dela v različnih državah, sta načeli človekovih pravic in socialne pravičnosti ter načeli odgovornosti in kolektivne uravnoteženosti«.**

državljeni, ki podpirajo različne humanitarne organizacije (Ife, 2000: 3), česar pa ne moremo razumeti kot mednarodno delovanje socialnega dela.

Kljub temu, da je dokončna odločitev za mednarodno delovanje vselej v rokah posameznika samega, mislim, da bi bil rezultat njihovega odziva drugačen, v kolikor bi »a priori« tudi fakulteta ponudila svojim študentom, kot drugim udeležencem sfere socialnega dela, večje priložnosti in možnosti, predvsem pa informacije, znanje in spretnosti »o« mednarodnem in »za« mednarodno delovanje. Priznati si moramo namreč, da je ni profesije, ki bi funkcionirala efektivno na lokalni in mednarodni ravni, v kolikor je spregledan eden izmed navedenih kontekstov. Enako je tudi s profesijo socialnega dela, ki naj si še tako želi in prizadeva za to, brez mednarodnega konteksta se stroka namreč ne more razvijati v mednarodno priznan in spoštovan poklic (Hokensted, Midgley, 1997).

Tako ostaja danes še vedno aktualna spodaj navedena misel, napisana s strani pionirja mednarodnega socialnega dela, Midgleya (1992: 13):

»/.../mednarodni prostor predstavlja profesiji poseben izziv, /.../socialni delavci širom sveta pa so pripravljeni, da se s tem izzivom soočijo /.../«.

Kot profesija pa moramo socialnim delavcem ob tem pokazati pot, ter jih opremiti s tistimi orodji, da se bodo s tem izzivom znali na ustrezen in dosleden način soočiti. Kajti le tako bodo socialni delavci, kot tudi drugi udeleženci sfere socialnega dela, znali prispevati k trajnostnemu razvoju (*Sustainable Development*)¹¹ za uspešno zadovoljevanje potreb te generacije, z namenom, da se bo prihodnja generacija lahko sama soočila s svojimi potrebami (Estes, 1993: 1), oziroma kot z drugimi besedami zapiše Sampson (1980: 88): *»/.../znati jim moramo pomagati tako, da si bodo ti ljudje znali v bodoče pomagali sami /.../«.*

¹¹ Razvoj je dolgotrajen proces, ki različnim ljudem predstavlja različno. Nekateri ljudje o trajnostnem razvoju razmišljajo le iz ekonomskega ali ekološkega vidika, vendar ta vključuje tudi druge vsebine, kot so socialne, upravne, politične, človeške in kulturne. Več o trajnostnem razvoju in kako ga doseči, zapiše Estes v prispevku *Toward Sustainable Development: From Theory to Praxis* (1993: 1 – 29).

2 SOOČANJE Z IZZIVOM: MEDNARODNO PROSTOVOLJNO SOCIALNO DELO (V DRŽAVAH V RAZVOJU)

Že pred vpisom na študij socialnega dela sem vedela, da je to poklic katerega želim v bodoče opravljati. Kljub vsej razgibanosti predmetnika, ki ga študij pri nas ponuja, pa sem še vedno iskala svoj prostor znotraj stroke. Prva edinstvena priložnost preseči teorijo in prakso lokalnega okolja se mi je ponudila leta 2002, ko sem v okviru mednarodne študijske izmenjave Erasmus/ Socrates preživela semester na Nizozemskem, natančneje v Nijmegnu, na Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Prav tam mi je prvič uspelo razvozlati uganko o dveh pomembnih sferah v mojem življenju: socialnem delu in umetnosti¹², ter ju združiti v pomembno psihoterapevtsko orodje. Bivanje na Nizozemskem pa me ni opremilo samo z novim znanjem in spretnostmi, pač pa me je tudi izzvalo z idejo mednarodnega delovanja v socialnem delu. Prav tam sem se prvič srečala z ljudmi, ki so se s takšnim delovanjem ukvarjali, kot aktivisti, prostovoljci, praktikanti ali socialni delavci. Tako sem ob vrnitvi domov vedela, da želim predhodnima dvema pomembnima sferama mojega življenja v bodoče dodati še eno, to je delovanje v mednarodnem prostoru, predvsem v državah v razvoju.

Prva možnost¹³ za realizacijo slednje želje se mi je ponudila v študijskem letu 2004/ 05, ko sem se odločila za opravljanje mednarodne študijske prakse v lastni režiji, pri tuji nevladni organizaciji Volunteer Society Nepal (VSN), v azijski državi Nepal. Razlog, da sem med vsemi svetovnimi deželami izbrala prav to, ni bil rezultat naključja, pač pa dolgoletne želje, da omenjeno državo obiščem in si jo ogledam. Leto pred mojim odhodom v Nepal, pa sem vedela, da želim želji, od katere bi v tej čudoviti deželi nekaj pridobila, dogradila z novo in to tako, da bi tej deželi tudi sama nekaj podarila. Prostovoljno delo, kot ga enostavno opredeli Mikuž Kos (2002: 15): *»/.../je delovanje brez materialne nagrade in brez pričakovanja*

¹² Barnes (1994 v Šugman Bohinc, 1994: 318) zapiše, da uporaba ustvarjalnih dejavnosti v socialnem delu omogoča drugačen, besednemu jeziku različen, z njim bolj ali manj usklajen jezik sporazumevanja. Uporaba tovrstnih dejavnosti ne prispeva samo k sproščanju, razveseljevanju, ugodju, intergriranosti posameznika v odnosih, med drugim se tudi spaja z značilnostmi, kot so prostovoljnost, spontanost, svoboda, izziv, priložnost za socializacijo ter rast in razvoj. Prav tako nas ustvarjalnost prek domišljije vodi k nezavednemu, skriteму a vseeno zelo pomembnemu in učinkovitemu procesu reševanja problema. Zelo pogosto je jezik ustvarjalnosti v danem prostoru in času edini jezik komunikacije oziroma je najprimernejši jezik za začetek komunikacije in vsakdo se lahko pridruži. In kar je najpomembnejše, pri ustvarjalnih dejavnostih ni pomemben njihov končni rezultat oziroma izdelek, pač pa sam proces dejavnosti.

¹³ Kasneje sem to ponovila še leta 2006, ko sem kot prostovoljka v lastni režiji preživela mesec dni v Gambiji in leta 2007, ko sem pet mesecev v okviru Evropske prostovoljne službe (*European Voluntary Service – EVS*) delovala v Makedoniji. Trenutno se, kot koordinator skupine, pripravljam na enomesečno mednarodno prostovoljno delo v okviru projekta POTA v Gvajani.

ustreznega povračila usluge, ki ga posameznik opravi v korist drugega na osnovi lastne dobre volje in ne pod zunanjimi pritiski /.../«, je tako postal pravi odgovor za realizacijo slednje zapisanega namena. Ker je v tem primeru poleg prostovoljne dejavnosti prišlo tudi do aktivnosti znotraj mednarodnega socialnega dela¹⁴, takšno delovanje poimenujem **mednarodno prostovoljno socialno delo**¹⁵.

2. 1 TEMELJNE KOMPONENTE MEDNARODNEGA PROSTOVOLJNEGA SOCIALNEGA DELA

Tako kot sleherna življenjska izkušnja temelji na problemu, teoriji in praksi, temelji na slednjih komponentah tudi moja diplomska naloga, opirajoča se prav na osebno izkušnjo mednarodnega prostovoljnega socialnega dela v Nepal. Kot že zapisano, sem v omenjeni državi, leta 2004 preživela tri mesece kot prostovoljka, kjer sem primarno delovala v sferi formalnega in neformalnega izobraževanja v okviru dveh srednjih šol. To sta *Saraswati* srednja šola (*Saraswati Secondary School*) v Thechu in Srednja šola *Bani Bilas* (*Bani Bilas Secondary school*) v Chapagaunu, kjer sem med drugim izvedla tudi projektno nalogo v okviru predpisane študijske prakse. Poleg navedenega, pa sem sekundarno, skupaj z Mikom, prostovoljcem iz ZDA, sodelovala tudi pri neformalnem izobraževanju odraslih v prostorih knjižnice v Thechu. Izkušnje iz vseh treh navedenih področij delovanja, kot tudi iz življenja v za nas tujem kulturnem okolju, znotraj specifičnih problemskih okoliščin, so me obogatile tako osebnostno, kot tudi profesionalno.

¹⁴ Različni avtorji (glej na primer Nagy, Falk, 2000; Xu, 2006; Lyons, Manion, Carlsen, 2006) se pri definiranju mednarodnega socialnega dela poslužujejo različnih razlag. V nadaljevanju podajam definicijo, ki med drugim v odebeljenem tisku prikazuje aktivnost, skozi katero je določena tudi vsebina te naloge. Healy (2001 v Lyons, Manion, Carlsen, 2006: 12) opredeljuje mednarodno socialno delo kot: »*/.../mednarodno strokovno delovanje socialnih delavcev, posameznikov in socialnega dela kot stroke /.../«*. Pri tem je mednarodno delovanje določeno skozi naslednje štiri dimenzije: *lokalna praksa socialnega dela, ki je v nekaterih vidikih mednarodno usmerjena; strokovna izmenjava; mednarodna praksa, kjer gre za neposreden prispevek socialnih delavcev k mednarodnemu razvoju, preko zaposlitve ali prostovoljnega dela v mednarodnem prostoru in razvijanje mednarodne politike socialnega dela.*

¹⁵ Področje mednarodnega prostovoljnega socialnega dela ni nov pojem oziroma pristop v socialnem delu. Vseeno pa se tej dejavnosti, z razliko od mednarodnega socialnega dela ali mednarodnega prostovoljnega dela, za enkrat še ne namenjena posebne pozornosti in s tem prostor za razčlenitev njenega delovanja, kot tudi pomena, razlogov, posledic in karakteristik te. Ker ni namen te naloge iskanje odgovorov na slednja vprašanja, ta prepuščam drugim. Kar pa je namen te naloge, je podati in opisati temeljne komponente mednarodnega prostovoljnega socialnega dela, na osnovi specifične osebne izkušnje iz področja spolne diskriminacije v izobraževanju.

Mednarodno prostovoljno socialno delo je (po večini) čudovita izkušnja, ki bogati ne samo tistega, ki prejema, temveč tudi tistega, ki daje. Kljub našim dobrim namenom in pripravam, pa zna biti takšna izkušnja, tako za posameznika, družino, skupino ali skupnost s katero (so)delujemo, kot tudi za nas, socialne delavce oziroma druge udeležence sfere socialnega dela, včasih usodna. Da se izognemo slednjemu, moramo razpolagati z ustreznim orodjem za življenje in delovanje v mednarodnem prostoru.

Namen pričujoče diplomske naloge je podati prav takšno orodje skozi tri temeljne, med seboj ločene, a ob enem tesno povezane komponente, ki določajo prostor mednarodnega delovanja socialnega dela in brez katerih si mednarodnega prostovoljnega socialnega dela ne moremo predstavljati, to so:

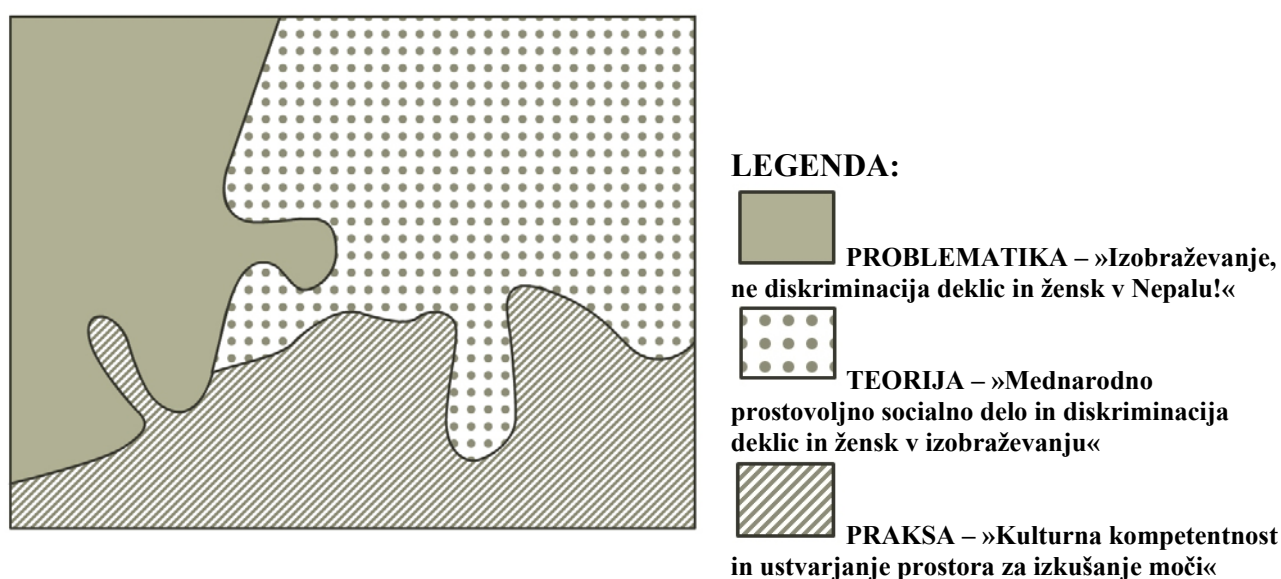
- **PROBLEMATIKA** – kritično razumevanje (določene) mednarodne problematike,
- **TEORIJA** – teoretični koncepti in praktični napotki pomembni za soočanje s (to) problematiko in
- **PRAKSA** – primer dobre mednarodne prakse, kot odraz predhodnih komponent.

Čeprav je moja izkušnja iz večine pogledov edinstvena, saj je ta vpeta le na eno problemsko področje, to je diskriminacija deklic in žensk v izobraževanju, znotraj specifične države in kulture, to je hindujska država Nepal menim, da bo končen rezultat služil kot dobro orodje, katerega se bodo lahko poslužili vsi tisti, ki bi jih takšno delovanje v mednarodnem socialnem delu zanimalo.

Zaradi vse večjih potreb socialnih delavcev oziroma drugih udeležencev sfere socialnega dela po delovanju v mednarodnem prostoru, kot tudi v lokalnem prostoru, kjer je problematika mednarodno ali medkulturno obarvana, si želim in upam, da bo Fakulteta za socialno delo razmislila o možnosti vključitve vsebin »o« in »za« mednarodno socialno delo v izobraževalni kurikulum, ter tako omogočila teoretičen in praktičen prispevek iz lokalnega in mednarodnega področja, s pomočjo katerih se bo profesija razvijala v mednarodno priznan in spoštovan poklic.

Kot že zapisano je vsebina pričujoče naloge, kot *teoretske razprave* sestavljena iz treh temeljnih, medsebojno odvisnih komponent mednarodnega prostovoljnega socialnega dela, katera si vsebinsko, na osnovi: **problematika**, **teorija** in **praksa**, smiselno sledijo. Čeprav sta komponenti problematika in teorija nastajali tekom celotne prakse, kot odraz *odkrite udeležbe*

z *opazovanjem* (najprej sem bila prostovoljka in članica družine ter lokalne skupnosti, šele nadalje sem bila raziskovalka) in *razgovora* s posredno in neposredno udeleženi v projektni nalogi (učenci, učitelji, starši učencev, člani lokalne skupnosti, ženske), sta bili ti s pomočjo *analize in interpretacije lastnih virov* (projektna naloga, lastni zapiski, dnevnik, izdelki učencev in fotografije) in *analize in interpretacije lokalnih in mednarodnih dokumentov in politik* (več kot 300 virov iz vseh koncev sveta iz strani amaterjev in strokovnjakov različnih področij, to so: pravo, socialno delo, ekonomija, pedagogika, antropologija, sociologija, teologija, zgodovina, umetnost, kulturologija in druga področja) nadalje raziskani in ubesedeni za tem, ko je bila praksa že zaključena.



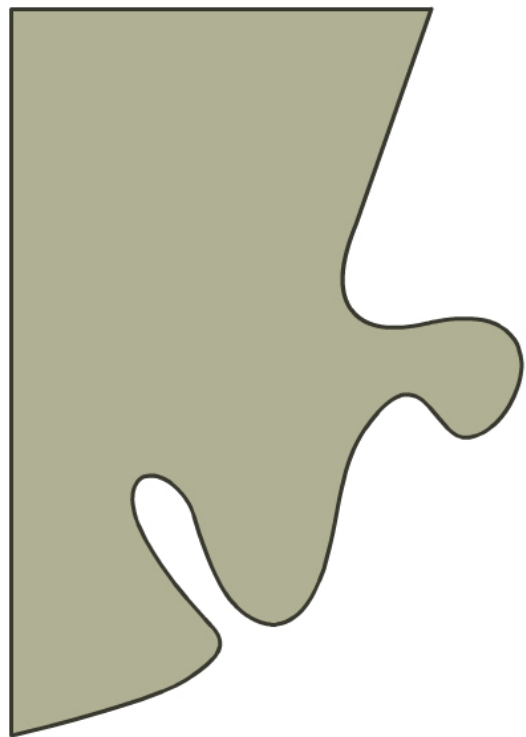
SLIKA 1: Temeljne komponente mednarodnega prostovoljnega socialnega dela.

V prvem delu naloge, poimenovanem tudi »*Izobraževanje, ne diskriminacija deklic in žensk v Nepalu!*«, opišem in natančno analiziram status žensk v hinduizmu, s poudarkom na spolni diskriminaciji v izobraževanju. Vsebina tega dela naloge je namerno obširna, saj želim, da se z njo bralec (socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela) zave in nadalje razume, kako kompleksno področje, je področje diskriminacije deklic in žensk v izobraževanju posebej, ko prihaja do mednarodnega ali medkulturnega odnosa, ter s tem interpretiranja problemske situacije in potreb članov lokalne skupnosti.

Ker kritično razumevanje vsebine spolne diskriminacije v izobraževanju ni dovolj za mednarodno prostovoljno delovanje v socialnem delu, se v drugem delu naloge,

poimenovanem tudi *»Mednarodno prostovoljno socialno delo in diskriminacija deklic in žensk v izobraževanju«*, posvetim dvema ključnima pristopoma za uspešno življenje in delovanje socialnega delavca oziroma drugega udeleženca sfere socialnega dela v hindujski kulturi, s poudarkom na (so)delovanju z deklicami in ženskami. To sta kulturno kompetentna praksa in proces krepite moči.

V tretjem in hkrati zadnjem delu te naloge, poimenovanem tudi *»Kulturna kompetentnost in ustvarjanje prostora za izkušanje moči«*, pa je opisan primer dobre prakse na področju soočanja socialnega dela s spolno diskriminacijo v izobraževanju. Za uspešno izvedbo slednjega je bilo potrebno poznati teoretične koncepte socialnega dela, katere je bilo potrebno nadalje prilagoditi kulturnemu okolju temelječem na hinduizmu, ter problemski situaciji in potrebam članov lokalne skupnosti, torej tako deklicam in ženskam, kot dečkom in moškim. Oboji si namreč zaslužijo izobraževanje ter s tem boljšo in pravičnejšo prihodnost!



II. »IZOBRAŽEVANJE, NE DISKRIMINACIJA DEKLIC IN ŽENSK V NEPALU!«

1 DEJSTVA O NEPALU

*»/.../nobena knjiga ne more zajeti vseh odgovorov o državi, ki je tako raznolika kot Nepal
/.../«. ¹⁶
(Jon Burbank)*

1. 1 GEOGRAFSKO

Kraljevina Nepal oziroma krajše Nepal¹⁷ je majhna gorska država, šest krat večja od Slovenije. Stisnjena je med dvema najpogostejše poseljenima državama sveta. Na jugu meji na Indijo, na severu pa na Kitajsko. Sama država je razdeljena na tri geografske cone. Na jugu se nahaja nizko področje, Terai, kjer se ljudje v večini ukvarjajo s poljedelstvom. Podnebje je tu tropsko in bogato z divjimi živalmi, kot so na primer sloni, nosorogi, krokodili in tigri. V centralnem delu Nepala, ki je hribovit, živi večina prebivalstva te države. Ta pokrajina ima rodovitne hribe, kjer domačini v večini vzgajajo riž v terasah. Na severu je gorski svet, kjer se v Himalajski verigi niza osem od štirinajstih najvišjih vrhov sveta, vključno z Mount Everestom. Vendar je kljub vsej naravni lepoti, ki obkroža državo, le 17 odstotkov celotne zemlje obdelovalne (USAID, 1998: 3).

1. 2 PREBIVALSTVO, JEZIK IN RELIGIJA

Država Nepal je z bruto domačim proizvodom (BDP) 300 ameriških dolarjev na prebivalca uvrščena med najrevnejše države sveta (UNICEF, 2006: 11). Danes v državi živi približno 26 milijonov prebivalcev, večina od teh prebiva na ruralnem področju¹⁸ (CBS, 2006). Prebivalstvo je v stalnem naraščanju. Glede na podatke Svetovne banke (*World Bank – WB*) živi več kot 30 odstotkov celotnega prebivalstva v državi za manj kot 1 ameriški dolar na dan¹⁹ (CBS, 2006). Kljub mednarodno definirani meji absolutne revščine, nas Wright (1997:

¹⁶ Povzeto po Burbanku iz dela *Culture Shock! – Nepal: A Guide to Customs and Etiquette* (1999: 6).

¹⁷ Na aprilskih volitvah leta 2008, kot plod zgodovinskega mirovnega dogovora iz leta 2006, katerega so podpisali Maoisti, tedaj še kot uporniki, z glavnimi strankami, je zmagal Prachandr, karizmatični Maoistični voditelj. Ta je premagal kralja Gyanendra, čigar dinastija vodi državo že od 18. stoletja, ter s tem naznanil konec monarhije. Prachandr si prizadeva za razglasitev Nepala v demokratično republiko.

¹⁸ Ob statističnem popisu prebivalcev leta 2001 je v Nepalju živelo 86 odstotkov prebivalcev na ruralnem področju (UNICEF, 2006: 19).

¹⁹ 1 ameriški dolar (0,65 evra) na dan predstavlja mednarodno definirano mejo absolutne revščine.

64) opomni: »/.../ker v državi ni uveden zakon o minimalni plači, to nadalje dodatno obremeni definiranje revščine v razmerju z izrazom, kot ga poznamo mi /.../«.



SLIKA 2: Življenje v skromnosti.²⁰

V državi se nahaja preko 100 različnih kastnih in etničnih skupin²¹ (glej PRILOGA 1: Porazdelitev nepalskega prebivalstva (v odstotkih) na osnovi kastne ali etnične skupine), velika večina teh uporablja svoj jezik, tradicije in navade (CBS, 2006). Glede na državo izvora lahko etnično – kastne skupine razdelimo v dve večji skupini: Indo – Arijsko kastno skupino in Tibetansko – Burmansko etnično skupino. Etnična ali kastna skupina²², v kateri se je rodil posameznik, tega označuje za celo življenje. Med vsemi pa je prav položaj, status in svoboda žensk odvisna od zakonov in karakteristik znotraj slednje. Za Tibetansko – Burmansko skupino, kot so Šerpa (*Sherpa*), Gurung (*Gurung*) in Tamang (*Tamang*) je značilno, da so ženske nekoliko manj omejene, kot Indo – Arijske skupine, kamor sodijo Brahmini (*Brahmans*), Kšatriji (*Chhetris*) in Nevari (*Newars*). Čeprav se ženske slednje skupine pogosteje soočajo s podrejenostjo in neenakostjo, sta obe skupini vpeti v

²⁰ V kolikor v nadaljevanju te naloge ni naveden avtor slike v opombi, je ta povzeta iz mojega osebnega arhiva Nepal, avgust – november 2004.

²¹ V celotni nepalski družbi naj bi bilo preko 100 različnih etničnih in kastnih skupin, nekateri pravijo celo več (UNICEF, 2006:19). Naj omenim le nekaj izmed teh, na primer: Brahmini, Kšatriji, Nevari, Tamangi, Magari (*Magars*), Tari (*Tharus*), Džadav (*Yadavs*), Šerpe, Teli (*Telis*), Limbi (*Limbus*) ter druge zasedene kaste (Majupuria, 1996: 182).

²² Kasta predstavlja endogamni dedni »stan«, kar lahko razumemo kot družbeno plast, ki je povsem zapira pred drugimi družbenimi plastmi, s katerimi je v bistvu v hierarhičnih odnosih (Haralambos, 1999: 29, 30; Južnič, 1993: 77 – 79; VSN, 2003: 22, 23). Za kastni sistem je značilno, da se deli na pet glavnih, med seboj ostro ločenih slojev. Na vrhu so štiri »varne« ali kaste, ki so v Nepal sleden: Brahmini, Kšatriji, Vaišiji (*Vaishyans*) in Šudre (*Sudras*). Pod vsemi navedenimi kastami pa se nahaja še zadnja, peta skupina, *pariji*, katere člani so znani kot »nedotakljivi« (*Dalits*). Vsaka kasta se nadalje deli še na »jatije« ali podkaste. Kaste so razvrščene glede na ritualno čistost.

patriarhalnost družbenega sistema hinduizma, znotraj katerega se deklice in ženske²³ soočajo s številnimi omejitvami, kot so: dedovanje, sprejemanje odločitev, zaposlovanje, izobraževanje in zdravstvo (Pradhan, Shrestha, 2005: 19).

Uradni jezik države je nepalščina, ki je sorodna hindujščini. Nepalščino navaja nekaj več kot polovica vseh prebivalcev v državi za svoj materni jezik. Poleg nepalščine pa ljudje v Nepal govori še več kot 100 različnih jezikov in dialektov etničnih in kastnih skupin (CBS, 2006; UNICEF, 2006: 20; MoES, DOE, 2004).

Religija predstavlja pomemben delež v življenju Nepalcev, ki verjamejo v različne bogove in so prepuščeni njihovi usodi, pa naj ta prinese srečo ali neuspeh. Med drugim je Nepal edina uradno priznana država na svetu, ki je v osnovi hindujska država (UNICEF, 2006: 20; Majupuria, 1996: 379). Ob statističnem popisu prebivalstva leta 2001 (UNICEF, 2006: ibid.) se je več kot 80 odstotkov celotnega prebivalstva opredelila za hindujce. Drugo najpogostejšo obliko verovanja v državi predstavlja budizem, kateremu pripada približno 10 odstotkov vsega prebivalstva. Omenjeni obliki verovanja je med seboj težko ločit, kajti navadno sta hinduizem in budizem med seboj povezana in se dopolnjujeta²⁴. Poleg predhodno omenjenih oblik verovanja je v državi še približno 4 odstotke muslimanov in prav toliko kirantov²⁵. Ostalo predstavljajo druge religije, med katerimi je tudi slab odstotek kristjanov.

²³ Čeprav je starostni mejnik med mladostnostjo in polnoletnostjo v Nepal, starost 16 let, domačini smatrajo za prehod v odraslost, pri ženskah prvo menstruacijo, medtem ko pri moških obred *Bratabandhan*, s katerim se smatra, da je deček dovolj zrel za razumevanje svetih tekstov. Na osnovi slednje zapisanega, kulturno določenega mejnika bom v tej nalogi tudi uporabljala nazive »deklica ali ženska« in »deček ali moški«.

²⁴ To dokazuje tudi kastna skupina Nevari, katere pripadniki častijo tako religijo hinduizma, kot tudi budizma.

²⁵ Kirant (*Kirant*) je religija znotraj hinduizma, ki jo tradicionalno častita etnični skupini Rai (*Rai*) in Limbu (UNICEF, 2006: 20). Glede na zgodovinske podatke iz obdobja 1.000 pred našim štetjem, navedene v znanih hindujskih epih Ramajana in Mahabharat, pa predstavljajo Kiranti (*Kirants*) najstarejše naseljence in vladarje Nepala oziroma tedanje kathmandujske doline (Vyas, 2003: 59 – 61; Burbank, 1999: 18, 19).



SLIKA 3: Darovanje bogovom v okolici vasice Chapagaun.

2 STEREOTIPI, PREDSDODKI IN DISKRIMINACIJA

2.1 STEREOTIPI IN PREDSDODKI – PREDPOGOJ DISKRIMINACIJE

*»Predsodki imajo pomembno, če ne osrednjo vlogo v discipliniranju množic in vsakega posameznika. Omogočajo namreč ponotranjeno »nevidno oko«, ki neopaženo opazuje in nadzoruje vsakogar, samo pa se izogiblje pogledu in nadzoru«.*²⁶
(Mirjana Nastran Ule)

Kljub temu, da je Nepal geografsko zaprta, majhna in osiromašena država, kjer živi veliko etničnih in kastnih skupin, ki dajejo s svojimi specifičnimi značilnostmi, verovanji in kulturo, ter jezikom, državi poseben čar, se tam pojavljajo tudi stereotipna prepričanja. Eno izmed takšnih prepričanj je, da so ženske šibke, nemočne, ranljive in pasivne, moški pa močni, agresivni, neranljivi in aktivni. Vendar taka enostavna opredelitev ne more zajeti vse kompleksnosti, ki jo s seboj nosita spola, zato lahko stereotipe označimo kot poenostavljeno in neresnično posplošitev o družbenih skupinah.

O **stereotipih** lahko govorimo tedaj, ko neke sodbe temeljijo na nepreverjenih dejstvih in govoricah, kot rezultat omejenih informacij, ki jih imamo ljudje, ter potrebe, da poenostavimo zapletenost vsega dogajanja v svetu. Med drugim gre tudi za proces pripisovanja lastnosti posameznikom na osnovi njihove skupinske pripadnosti. Nastran Ule (2000: 157) v svoji knjigi navaja dve tipični in usodni napaki v pripisovanju, in sicer: če ocenjujemo ljudi zgolj

²⁶ Povzeto po Nastran Ule v knjigi *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem* (2005: 31).

na osnovi njihove skupinske pripadnosti, ter jih obravnavamo tako, da so bolj podobni članom svoje skupine in bolj različni od članov katere druge skupine, kot so v resnici. Drugi problem pa vidi v tem, da je stereotipiziranje nujno pristransko in diskriminatorno. Nagnjeni smo namreč k prepričanju, da je skupina, kateri pripadamo boljša, kot tista druga, ki ji ne pripadamo. Lippmann (v Nastran Ule, 2000: 156) glede slednjega meni: *»Večino stvari najprej definiramo in šele potem vidimo. V bogati, kompleksni konfuziji zunanjega sveta jemljemo samo tisto, kar je za nas naša kultura že definirala, in težimo k temu, da vse gledamo, vidimo v stereotipnih formah naše kulture«*. S tem, ko člani ene družbene skupine pripisujejo drugi skupini, bodisi negativne ali pozitivne stereotipne lastnosti, pa postanejo ti oblika predsodkov.

Cashmore (2000) opredeljuje **predsodke** kot priučeno prepričanje in vrednote, ki vodijo posameznika ali skupino k pristranskosti proti članom neke določene skupine. Tudi predsodki so lahko negativnega ali pozitivnega značaja. Z razliko, da prvi temeljijo na odklanjanju in zavračanju, ter sovražni naravnosti do posameznih družbenih skupin. Slednji pa na nasprotnem, pretiranjem povečevanju in favoriziranju teh. Vendar nas v zvezi z opredelitvijo predsodkov Nastran Ule (2005: 26 – 28) opozori, da se moramo zavedati, da je z njimi podobno kot z ideologijami, kajti v obeh primerih gre za motiviranje posameznika, da se v njih prepozna in v skladu z njimi ravna. Prav tam ista avtorica tudi ugotavlja, da njihove vsebine ne moremo definirati, kajti tedaj nam iz rok spolzi njihova družbena moč ter globoka zasidranost v družbenih interesih in v psihološki strukturi posameznikov. Med drugim jih tudi ne moremo definirati z njihovo funkcijo, ker nam v takem primeru iz rok uide njihova vsebina in zgodovinski kontekst njihove razlage.

Nastran Ule ugotavlja, da je ena od pomembnejših značilnosti predsodkov predstavljanje subtilnih **mikroideologij vsakdanjega sveta**²⁷, ki se naslavlja neposredno na posameznike oziroma konkretne družbene skupine. Pri tem ideologija deluje na prikrit in zvit način. Takšen način delovanja povzročajo prav neformalne institucije vsakdanjega sveta, ki prevajajo določene stvarne odnose neenakopravnosti, dominantnosti in podrejenosti med družbenimi skupinami v območje vsakdanjega sveta in obratno, določena razmerja med različnimi skupinami v vsakdanjem svetu ljudi postavljajo v splošen okvir veljavnih družbenih norm, vrednot in institucij. Za oblikovanje predsodkov je bistven način diskurz, vsakdanje govorice

²⁷ Več o predsodkih kot mikroideologijah vsakdanjega sveta zapiše Nastran Ule v knjigi *Predsodki in diskriminacije* (1999: 299 – 339) ter *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem* (2005: 21 – 39).

in druge oblike interakcije. Ker predsodki ne obstajajo le v glavah posameznikov, temveč »med njimi« in »nad njimi«, potrebujejo za svoj obstoj simbolne sisteme, kot so besede, govor, geste in ustrezne sisteme interakcije ter kodiranja (Nastran Ule, 2005: 28; 1999: 299).

Pri vsem tem pa je prav **govor**²⁸ tisti, ki ustvarja realnost, ki oblikuje sovražne mentalitete in ustvarja podlago za vse druge oblike sovražnosti. Namreč jezik realnost ustvarja in je ne odseva. O moči besed zapiše Leskošek (2005: 81) naslednje: *»/.../besede, katerih namen je poniževati, razčlovečiti, odvzeti dostojanstvo, postaviti v podrejen položaj, nekoga pokazati kot nečloveka, tretjerazredno necivilizirano bitje, vlivajo na to, kakšen položaj bodo imeli ti ljudje v družbi. Kakšne možnosti bodo imeli, kako bodo živeli, kakšna bo njihova usoda, kako bodo z njimi ravnali drugi ljudje in navsezadnje, kako bodo razumeli sami sebe, je odvisno od tega, v kakšen položaj jih postavljajo tisti z družbeno močjo. Z lahkoto izrečena beseda ima učinek na vsakdanje življenje konkretnega človeka. Od lahkotno izrečenih besed je odvisen življenjski potek ljudi«.*

S tem, ko izmenjamo besede v vsakodnevnih situacijah se odzovemo na bežna srečanja z drugimi in drugačnimi ljudmi. Ko se šalimo in opravljamo druge se nam zdijo predsodki popolnoma nenevarni in nedolžni. Ker se nam zdijo tako vsakdanji, jih v večini primerov niti ne opazimo. Pri tem pa pozabljamo, da imajo predsodki neprijetno lastnost, saj lahko hitro postanejo družbeno vezivo množic, se nadalje širijo ter ob tem dobijo epidemične razsežnosti. V takih primerih se predsodki spremenijo v orodje agresije, napoved linča, opravičilo vsakovrstnih diskriminacij, preganjanja, izganjanja ali prepuščanja ogroženih skupin njihovi »usodi« (Nastran Ule, 2005: 27).

Če združim to, kar je že napisano, vidimo da predsodki delujejo in se razvijajo v vsakdanjem svetu ljudi ter v njihovih interakcijah z drugimi in drugačnimi, kot smo »mi« sami. Pri tem segajo predsodki na vsa področja družbenega življenja in se kažejo v nespoštljivem, netolerantnem in prezirljivem odnosu do drugih in drugačnih, do pripadnikov drugih narodov, etničnih skupin, ras, kultur, do oseb z drugačnimi življenjskimi slogi, religioznimi, spolnimi usmeritvami in drugo. Prav razlike v spolu, v spolnih usmeritvah, etnična in rasna pripadnost, religija in družbeni status sprožijo najpogostejše in najmočnejše predsodke med ljudmi. Kajti predstavljajo tiste osnovne niti, ki napenjaajo tkivo najmočnejših ideoloških sistemov,

²⁸ Več o (sovražnem) govoru zapiše Leskošek v knjigi *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem* (2005: 81 – 95).

vzporedno s tem pa tudi predsodkov. Vsakršno potiskanje predsodkov v anonimnost vsakdanjega življenja ter v nerefektivnost vsakdanjega govora in pogovora, predsodkom le povečuje moč in vpliv (Nastran Ule, 2005: 27; 1999: 299, 300).

Na splošno je teoretičnih razlag, ki skušajo razložiti od kje naj bi izvirali predsodki veliko. Nastran Ule (2000: 174) navede nekaj izmed teh, ki naj bi bile pomembne za oblikovanje predsodkov. Prva taka razlaga pravi, da predsodki izvirajo iz prirojenega strahu pred vsem tujim, neznanim in drugačnim. Spet druge razlage navajajo, da ti izhajajo iz razvoja določene strukture osebnosti, kot je negotovost vase in avtoriteta. Prav slednje razlage iščejo vzroke za predsodke v socialnem okolju, na primer: v starših, družini, tradiciji, šoli, vrstniki in sredstvih javnega obveščanja. Omenjene razlage so tehtne, vendar menim, da ima največji vpliv na pojav predsodkov, vnaprej ustvarjeno skupinsko mnenje, ki se prenaša na člane skupine. Kajti prevzemanje stališč skupine je temeljna poteza človeške kulture.

Izvor predsodkov je torej različen, socialna psihologija pa se ukvarja predvsem z dvema glavnima izvoroma teh. To sta frustracijske in krizne situacije v odraslem življenju ter zgodnja socializacija. Prav slednji bom v nadaljevanju namenila več poudarka.

2. 2 SOCIALIZACIJA IN PREDSDOKI

»Proces, v katerem se posamezniki naučijo kulture²⁹ svoje družbe, imenujemo socializacija«.³⁰
(Michael Haralambos)

Na **socializacijo** gledamo kot proces, v katerem nemočno človeško bitje postopoma postaja samozavedajoče bitje, ki obvlada družbeno pomembne oblike obnašanja, značilne za kulturo, v kateri se je rodil (Polajnar, 2004: 7). Pri socializaciji (tudi inkulturaciji³¹), gre za dvojni proces, ki na eni strani vpliva na izoblikovanje posameznika, oziroma njegove identitete, na drugi pa pomaga k reprodukciji skupnosti, kot je na primer etnična skupnost. Mehanizmi, preko katerih poteka sprejemanje in osvajanje vrednot, stališč, znanja, motivov družbe, v

²⁹ Kadar govorimo o kulturi, imamo s tem v mislih običaje določene skupine ljudi oziroma naroda. Medtem, ko govorimo o družbi, s tem mislimo na ljudi, kot nosilce teh običajev. Kultura je načrt za življenje, družba pa je mreža odnosov (Polajnar, 2004: 4).

³⁰ Povzeto po Haralambosu v delu Sociologija: Teme in pogledi (1999: 31).

³¹ Obstajata dva termina, ki pravzaprav potekata hkrati. Socializacija pomeni usklajevanje z družbo, medtem ko pomeni inkulturacija usklajevanje s kulturo.

kateri človek živi in dela, so posnemanje ali imitacija, prizadevanje za nagrado, oziroma izogibanje kazni, identifikacija z drugimi, učenje vlog in podobno. O stereotipih in predsodkih, ki se ob tem prenašajo preko kulture, se ne sprašujemo. Leskošek (2001: 17) navaja: *»Jemljemo jih kot dejstva, kot resnice, ki so močnejše od realnosti«*.

V teoriji avtorji (na primer Berger, Luckmann, 1988; Žigon, 1998) navajajo dva socializacijska procesa. Primarni proces poteka v tako imenovani **primarni socializaciji**³², medtem ko drugi proces poteka v **sekundarni socializaciji**. Zavedati pa se moramo, da poteka proces socializacije v povezavi z drugimi ljudmi skozi vse življenje posameznika. Socializacija je zelo zapleten in celovit proces, ki pa je v različnih življenjskih obdobjih, zaradi ponotranjenja družbenih pravil, norm in vrednot, nujno potreben.

Tako kot socializacija, je tudi **vzgoja**³³ otroka zelo odgovorna in dolgotrajna naloga. Košiček (1975: 204, 205) navaja, da so najpomembnejši dejavniki, pomembni za socializacijo, vzgojo ter rast otrokove osebnosti naslednji: družina, šola in širša družbena skupnost (okolje). In tem vplivom bom v nadaljevanju posvetila nekoliko več pozornosti.

Izmed najpomembnejših dejavnikov lahko na prvo mesto z gotovostjo uvrstimo **družino**, ker je prva in kot taka najpomembnejša v posameznikovem življenju. Zanj je značilno, da v vsaki kulturi in državi, ne glede na čas in okolje, predstavlja jedro skupnosti družbe. Med drugim družina omogoča tudi predajo tradicije in znanj, ki povezujejo družbo iz ene generacije v drugo, asociiramo pa jo z zagotovitvijo ekonomske varnosti, čustvene stabilnosti, trajnosti in nacionalne identitete. Ljubezen staršev do svojih otrok je vsekakor pomembna, vendar je ta za pravilno vzgojo premajhna. Potrebno je namreč tudi znanje. Največje znanje, ki ga posedujejo starši, so izkušnje, ki so jih pridobili od svojih staršev. S svojim zgledom in vplivom tako prenesejo na otroka navade, ki so lahko koristne ali škodljive. Otrok bo te navade prevzel in se po njih ravnal tudi kasneje, ko staršev ne bo več ob njem. V tem času, ko otrok spozna temeljna družbena pravila, se med drugim že razvije kot osebnost. Ker

³² Primarna socializacija poteka v obdobju zgodnjega otroštva in je najpomembnejša za razvoj posameznika. Slednji v tem obdobju spozna temeljna družbena pravila ter norme in vrednote, ki jih preko staršev vsrka vase. Za sekundarno obdobje socializacije je značilno, da se posameznik nauči vlog in spozna nove situacije, predvsem preko različnih institucij in vrstnikov (Polajnar, 2004: 7).

³³ Po mnenju nekaterih avtorjev (glej na primer Pediček, Malič, Mužič), naj bi imela vzgoja z vidika ciljev širši pomen od socializacije. Medtem, ko naj bi bilo z vidika procesa ravno nasprotno. Tako za vzgojo velja, da ustvarja družbeno bitje, medtem ko gre pri socializaciji za nastajanje družbenega bitja. Temeljna razlika med procesoma naj bi ob vsem tem bila, da vzgoja poteka načrtno, medtem ko se socializacija odvija sama od sebe, nezavedno.

predstavlja družina primaren in ob enem bistven socializacijski model, ne smemo spregledati dejstva, da sama pravzaprav prispeva k oblikovanju prvih predsodkov.

Drugi pomemben dejavnik, ki vpliva na oblikovanje mlade osebnosti je **šola**. Šola je nujnost sodobnega sveta, saj si v njej deklice in dečki pridobivajo nove objekte identifikacije ter avtoritete. Učitelj s svojo osebnostjo, hote ali nehote vpliva na otrokovo osebnost. Prav osnovna šola predstavlja pomemben dejavnik v procesu otrokove socializacije in razvoja njegovega spoznavnega aparata. Vendar pa je tudi v šoli glede nastajanja predsodkov podobna situacija kot v družini, saj učitelji ne obravnavajo deklice in dečke enako.

Otrok ima tudi potrebo, da se identificira z **okoljem**. Najprej se poistoveti z odraslimi s katerimi živi, kasneje pa še z vrstniki ter drugimi otroki. Nastran Ule (2000: 177) zapiše, da s tem, ko se posameznik identificira z drugimi, se dejansko identificira tudi s predsodki te skupine. Za vsako skupino je značilno, da izoblikuje neke vrste razlikovanje med člani svoje in druge skupine. Razlikovanje do katerega prihaja, še ne nujno pomeni, da gre ob enem tudi za predsodek. Vseeno pa je prav takšno razlikovanje povod za konflikt, do katerega prihaja med skupinami. Ker ima druženje z vrstniki za posameznika velik pomen, se od tega pričakuje poistovetenje z njenimi člani. Tistemu, ki takšna identifikacija ne uspe, bo v bodoče deležen posmeha ali celo zavrnitve.

Raziskave so pokazale, da so najbolj primarni in prvi **spolni in etnični predsodki**³⁴. Že tri letni otroci, še preden se ti sploh dokopljejo do prvih pravih pojmovnih opredelitev kategorij, naj bi pričeli graditi stereotipne kategorizacije glede spolne delitve in etnične pripadnosti. Otroci si namreč v tem času izbirajo vrstnike istega spola in narodnosti. S tem, ko prihaja do delitve ljudi na dve skupini »našo« in »tujo«, prihaja tudi do nastanka predsodkov, ki v nadalje vplivajo na pojmovanje in mišljenje posameznika (Nastran Ule, 2000: 175, 176).

Takšni in drugačni vplivi predsodkov, ki se oblikujejo znotraj družine, šole in okolja pa nadalje vplivajo tudi na obnašanje ljudi (Nastran Ule, 1992: 130, 131). Kot primer lahko tukaj

³⁴ O spolnih stereotipih govorimo, ko splošne značilnosti, mnenja ali vloge usmerjamo proti določenemu spolu (Spolnost.com, 2005). S tem ko presoјamo ljudi glede na njihov spol odločilno vplivamo na razlikovanje med moškimi in ženskami, ob tem pa na njihove socialne vloge večinoma gledamo stereotipno. Na drugi strani pa Konte (1986: 84) zapiše, da ko govorimo o etničnih stereotipih s tem mislimo stališče, ki usmerja ljudi, da na določen način (navadno negativno) presoјajo nekatere ljudi ali posameznike, ki pripadajo tem skupinam. Ob tem je prisoten tudi občutek večvrednosti, ki se kaže v povečevanju nacionalne in etnične skupine ter v podcenjevanju nacionalnih in etničnih skupin, proti katerim so predsodki usmerjeni.

navedem nekaj vsakdanjih prizorov iz Nepala. Ženskam, katerim je onemogočen vstop v šolo zaradi prepričanja staršev, ki temelji na kulturnih normah, da tega niso vredne, da izobraževanje ni za njih, pač pa le za moške, da one tega ne zmorejo in so dobre le za hišna opravila ter delo na polju, bo vsekakor kasneje vodilo v **občutek manjvrednosti**, kajti ostale bodo manj izobražene in poučene od svojih mož. Mati enega izmed učencev, ki sem jih poučevala v vasi Thecho je povedala naslednje:

»Ženske smo zaostale. Po poroki gremo k drugi družini. Tudi če se ženska izobrazí, ji nova družina ne pusti delati, kajti možnost, da gre stran od doma in dela, žensko pokvari. Zato je naša naloga, da delamo doma. Da od jutra do večera skrbimo za otroke, delamo na riževih poljih in pripravljamo kosilo«.

Takšno mišljenje pa ne vodi le v občutek manjvrednosti, pač pa tudi v **občutek samoponiževanja**, saj se takšne ženske bojijo poskusiti in mogoče uspeti tudi na tako imenovanih področjih rezerviranih za moške. Ker že v naprej pričakujejo negativne posledice, sploh ne vidijo razlogov za trud. To pove tudi izjava ženske iz vasi Chapagaun, s katero sem se pogovarjala o možnostih poučevanja na šoli. Izjavila je sledeče:

*»V naši vasi je za ženske značilno, da v resnici sploh nočejo poučevati na šoli. Me smo šibkejše kot moški. Prav tako se nam zdi, da učiteljice nikdar ne morejo poučevati tako dobro, kot lahko poučujejo učitelji. /.../Med drugim imajo moški veliko boljše možnosti za delo. Ženske smo podrejene moškim in zato manjvredne. Zakaj bi se torej sploh trudile, ko so možnosti za delo na šoli praktično nemogoče /.../«.*³⁵

Prav primeri takšnega vedenja ženske privedejo, da postanejo žrtve diskriminacije, saj se te začnejo obnašati v skladu s predsodki, ki delujejo kot neke vrste pričakovanja, kakšne naj bodo ženske. Proces socializacije pa je nadalje tisti, ki mnoge ženske privede do tega, da vse to jemljejo kot samoumevno in v skladu s tem tudi ravnajo.

Za proces socializacije je poleg že predhodno zapisanega značilno, da človek v tem času prevzame in bolj ali manj ponotranji ter se nauči številnih družbenih vlog, norm, vrednot in prepričanj, ki se navezujejo na njegov biološki spol. Vendar tako kot Oakleyeva (v Haralambos, 1999: 597) tudi sama menim, da so **vloge spolov ustvarjene kulturno**³⁶ in **ne biološko**. Kajti ljudje se že takoj po rojstvu naučimo, da so nekatere oblike vedenja primerne za ljudi, ki pripadajo istemu spolu kot smo mi, torej biti ženska ali biti moški.

³⁵ V kolikor v nadaljevanju naloge ni naveden avtor citirane izjave v opombi, je ta povzeta iz mojega osebnega arhiva Nepal, avgust – november 2004.

³⁶ Več o vplivu kulture na oblikovanje spolnih vlog o katerih piše Oakley je povzel Haralambos v delu Sociologija: Teme in pogledi (1999: 596, 597). Na omenjenih straneh so navedeni tako primeri, kot tudi sklepi Oakleyeve, ki spodbijajo, da je delitev dela in razdelitev družbenih vlog odvisna od biološkega spola.

»Socializacijski vzorci se zelo razlikujejo med dečki in deklicami. Namreč v tem času se fantje aktivno pripravljajo na svet produktivnega dela in sprejemanja odločitev, medtem ko se deklice učijo, kako biti dobre matere in žene. Deklicam se tako že v zgodnjih letih otroštva vcepi v glavo, da je njena osnovna dolžnost opravljanje različnih storitev, tako njeni primarni družin, kot tudi po poroki, njeni novi družini in možu.«³⁷

Iz zgoraj navedenega primera socializacijskega procesa dečka in deklice v Nepal, ki se nanaša na vlogo biti moški ali biti ženska, lahko vidimo, da vlogi vključujeta različna pričakovanja glede obnašanja, dejavnosti, ki jih v življenju opravljata, lastnosti, ki se pripisujejo spoloma, kot tudi različen pomen, ki ga imata spola v družbi. Leskošek (2001: 13) pravi, da se predsodki pokažejo skozi biologistične razlage o zmožnosti nekega spola in religioznih razmišljanjih, o ženskih in moških principih. Pri tem so ženske tiste, ki ne potrebujejo pameti, moči ali odločnosti. Tako spol pomembno vpliva na naše življenjske priložnosti, možnosti izobraževanja, zdravja, zaposlovanja in drugo. V takih primerih pa se pravzaprav že soočimo s spolno diskriminacijo.

2. 3 DISKRIMINACIJA

*»Največjo napako storijo tisti, ki ne storijo ničesar, ker bi lahko storili le malo.«
(Edmund Burke)*

V novejši sodobni literaturi je na temo diskriminacije³⁸ veliko napisanega. Različni avtorji k njenemu preučevanju pristopajo različno in jo prav na takšen način opredeljujejo. Po Leksikonu Cankarjeve založbe (1988: 204) pomeni **diskriminacija**: *»/.../praviloma samovoljno oškodovanje posameznika, družbenih, političnih ali etničnih skupin ali držav z vzpostavljanjem ali odvzemanjem pravic /.../«. Za Nastran Ule (2000: 129) je: »/.../diskriminacija je posebno obnašanje do oseb oziroma različna obravnava oseb zaradi njihovih posebnosti, ki so označene kot drugačne, in zaradi njihove pripadnosti »označenim« skupinam«. Tudi Cashmore (v Haralambos, 1999: 696) diskriminacijo opredeljuje kot *»/.../nenaklonjeno obravnavanje vseh oseb, družbeno pripisanih neki kategoriji«. Leskošek (2001: 16) doda, da gre pri diskriminaciji za dejanje razločevanja med »mi« in »oni« skupinami, tako da omejujemo, odvzamemo pravice ali nekoga izključimo na slab, poniževalen način.**

³⁷ Povzeto iz UNICEFovega dela Situation of children and women in Nepal 2006 (2006: 64).

³⁸ Beseda diskriminacija izhaja iz latinske besede *discriminatio*, kar pomeni meja, razlika (Cerar, 2005: 21).

Kot vidimo zgoraj navedene trditve obravnavajo diskriminacijo skoraj izključno kot pojem, ki označuje nepravilno, neutemeljeno, nezaželeno razlikovanje oziroma razločevanje med ljudmi. Vendar naj bi bila diskriminacija po navedbah Cerarja (2005: 21, 22), v svojem izvornem pomenu, predvsem **nevtralna oznaka** za razlikovanje ali za proces ustvarjanja razlik oziroma razločkov med dvema ali več subjekti ali objekti. Pri tem prav isti avtor dodaja, da ta tudi ni nekaj slabega, pač pa je slaba v tistih pogledih, v katerih ji to pripisujemo ljudje. Namreč po njegovem mnenju, naj bi bil paradoks sodobne, predvsem zahodne družbe med drugim tudi v tem, da ta družba na eni strani, najbolj odločno, pravno in drugače zatira diskriminacijo, kot način vzpostavljanja določenih oblik neenakosti med ljudmi, na drugi strani pa s svojo ideološko naravnostjo, predvsem preko spodbujanja individualnosti, izvirnosti in tekmovalnosti, išče in spodbuja številne druge oblike različnosti in izjemnosti posameznikov na skoraj vseh področjih družbenega življenja. Omenjeni avtor tudi navaja, da ko danes razpravljamo o diskriminaciji, pri tem ljudje v večini izhajamo iz pretežno doslej bolj ali manj utrjenih »zahodnjaških« negativnih vrednotnih predstav o tem kaj diskriminacija je.

V nadaljevanju svojega prispevka nas Cerar (2005: 23) opozarja, da moramo tekom govora o diskriminaciji upoštevati, da kar se v nekem družbenem okolju šteje za diskriminatorno v negativnem vrednostnem pomenu, kakršnega poznamo mi, je lahko v drugem okolju vrednoteno kot »dobro, normalno ali dopustno«. Kot primer tukaj navede razvrščanje ljudi v neprehodni kastni sistem in pretežno podrejanje žensk moškim. Vendar moram ob tem pripisati, da se z omenjeno trditvijo strinjam le delno. Lahko je namreč nekaj, v neki kulturi vrednoteno kot »dobro, normalno ali dopustno«, a le tedaj, ko se pripadniki te kulture strinjajo s tem in seveda, vedo zakaj se takšno dogajanje dogaja.

Živimo namreč v svetu, ki mu vse bolj in bolj kraljuje globalizacija³⁹. Informacije, ki jih imamo mi, niso le naše in predvsem niso le za nas. Z izjemo takrat, ko jih imamo v želji, da bi koristile le nam. In žal sodobna, zahodna družba deluje prav po tem vzorcu individualizacije, avtonomnosti in gole sebičnosti. Globalizacija, katero nekateri poimenujejo kar »podaljšek kolonizacije« (Klein v Msimang, 2004: 173), je tako ponovno ustvarila polarizacijo v svetu, samo da tokrat ne govorimo o tako kruti obliki, kot smo jo pripisovali kolonizaciji. Rezultat

³⁹ Stiglitz (v Msimang, 2004: 172) opredeli globalizacijo kot naraven proces, ki prihaja iz nikjer, a vpliva na vse. V današnjem času je ta najpogostejše označena skozi sklop sprememb v družbi, politiki in ekonomskem sistemu, kot rezultat razširjenega trgovanja in kulturnih izmenjav na mednarodni ravni.

pa je seveda enak. Tako kot je nekoč kolonizacija, danes tudi globalizacija nadaljuje in dodatno utrjuje bogati, manjšinski del in seveda revni, ki vzdržuje onega. Najkrajšo črto tega procesa, pa znova potegnejo prav revne dežele držav v razvoju, ki jih brez milosti izkorišča bogati, sodobni svet (Facio, 2004: 135). Prav takšna dejanja za seboj puščajo ali krepijo že predhodno nastale posledice, ki se kažejo kot izkoriščanje poceni delovne sile, slabo zdravstveno stanje ljudi, neizobraženost, trgovanje z ljudmi, revščina in drugo. In tukaj naj ne bi spregovorili o diskriminaciji, ki ima negativen predznak? Je to, kar se dogaja, lahko sploh še označeno kot »dobro, normalno in dopustno«? Če je to tako, zakaj se nadalje mi, vsi drugi ljudje sodobnega sveta ne želimo vrniti pred tisto točko, ki je med drugim, še ne dolgo časa nazaj strogo zavračala številne neenakosti, kot so razlike med rasami, med obema spoloma, med verniki in neverniki, med zakonskimi in nezakonskimi otroki, med različnimi družbenimi sloji in drugimi, če se te prakse v družbi obravnavane kot »dobre, normalne in dopustne«? Zato v takšnem primeru brez občutka krivde spregovorim o diskriminaciji, v mojem primeru predvsem do deklic in žensk v Nepal, kajti zdi se mi prav, da vemo kakšna je situacija v državi, zakaj je takšna in kaj se lahko glede na informacije, ki jih imamo, v nadalje tudi ukrepa. Globalizacija ni prispevala le k širitvi in krepitvi negativnih posledic, temveč je ljudem po vsem svetu omogočila, da se soočijo z novimi izzivi in priložnostmi (Facio, 2004: 145). Ali kot pojasnjujejo raziskovalci Organizacije Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO*) (UNESCO SHSa, 2005): »/.../ljudje lahko zahtevajo svoje pravice prav zaradi pojava globalizacije /.../«, saj se prav v okviru prodornih globalnih efektov med drugim širijo tudi informacije in znanje (Stiglitz v Msimang, 2004: 172), kar prispeva k univerzalnemu zavedanju, zagotavljanju in varovanju človekovih pravic tudi v drugih delih sveta (Hallak, 1999: 17; Ife, 2005: 9). Ker pa se človekove pravice navezujejo na vse ljudi, je vprašanje, kaj vsak izmed nas naredi, da so te spoštovane in resnično zagotovljene vsem. V takih primerih verjamem, da večina ljudi le nemo opazuje in opravičuje svoj položaj, ki mu seveda skoraj nič ne manjka, medtem ko so pravice drugih kršene, posamezniki ali skupine pa ob tem diskriminirane. Posledice, ki ob tem nastanejo, tako ne nastanejo le zaradi njih, ampak ob enem tudi zaradi nas.

Na temo diskriminacije in njenega vrednotenja, predvsem v razmerju razvitih držav do držav v razvoju, želim za konec dodati le še mnenje domačinke Sangite:

»V Nepal govorimo o diskriminaciji. Ta je prisotna in nas obkroža. Predvsem lahko govorimo o problemih in trpljenju žensk, kot rezultatu diskriminacije. Ti problemi so realni, veliko bolj od problemov moških. Kajti prav socialno – kulturne razmere in patriarhalen odnos so tisti, ki

ustvarjajo pogoje zaradi katerih so ženske navadno označene kot žrtve, tako v socialnem, izobraževalnem, ekonomskem ali emocionalnem pomenu. Povej mi eno področje, ki te zanima in povedala ti bom kako se izkoriščanje žensk odraža na tem«.

*»Prav tuje študije, ki se nanašajo na položaj in probleme zatiranih skupin, med katere sodijo tudi ženske, so tiste, ki nam omogočajo, da lahko tudi sami preučujemo problemsko situacijo v državi. Med drugim so nam prav te študije omogočile možnosti povezovanja z ženskami iz drugih držav, skupno preučevanje problemov, ugotavljanje podobnosti in razlik, ter aktivno iskanje rešitev kako odpraviti spolno zatiranje«.*⁴⁰

Slednje misli, ki se navezujejo na položaj žensk, pa že nakazujejo naslednjo, posebno vrsto diskriminacije. To je spolna diskriminacija, lahko bi rekli tudi diskriminacija žensk.

2. 3. 1 Diskriminacija žensk

*»Morda bog je. Ne rečem, da je, toda če je, potem ni dober – kajti zakaj je ustvaril žensko?«.*⁴¹

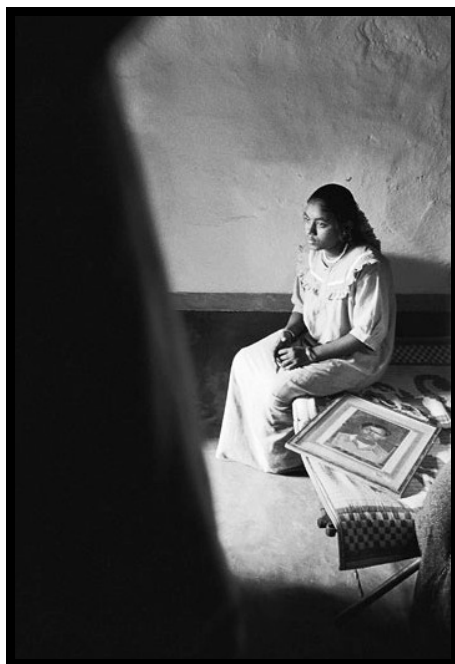
Splošna deklaracija človekovih pravic (*Universal Declaration of Human Rights – UDHR*) razglša, da naj bi vrednost omenjenih pravic obstajala *»/.../brez razlikovanja kakršnekoli vrste /.../«*. A kljub temu se včasih pojavljajo okoliščine, na podlagi katerih so ustvarjene razlike. Ena izmed takih okoliščin je prav spol. V nekaterih primerih tako še vedno velja, da je prav diskriminacija na podlagi spola najtrdovratnejši vir družbene nepravčnosti (ABC: Pouk o človekovih pravicah, 1991: 52, 55).

Izraz diskriminacija žensk je definiran v Konvenciji o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women – CEDAW*) in označuje *»/.../vsakršno razlikovanje, izključevanje ali omejevanje na podlagi spola, katerega posledica ali namen je ogroziti ali onemogočiti ženskam priznavanje, uresničevanje ali uveljavljanje človekovih pravic ali temeljnih svoboščin ne glede na njihov zakonski stan, na*

⁴⁰ Sangita Rayamajhi je univerzitetna profesorica na tribhuvanski univerzi, kot tudi velika borka za pravice žensk v Nepal. Tekom bivanja v omenjeni državi sem se z njo imela možnost srečati dvakrat. Navedene misli je z mano podelila dne 9. septembra 2004 ob *Teej* festivalu, kateremu nekateri pravijo tudi festival žensk in je eden večjih festivalov v državi. V času praznovanja si ženske nadenejo rdeče *sarije* oziroma tradicionalna hindujska oblačila, ki simbolizirajo lepoto in poroko, zlat in težak nakit, ter zaznamujejo svoje čelo s *tiko* za srečo. Vse to počnejo v imenu čaščenja moških. Na ta dan poročene žene prosijo za možjevo srečo in dolgo življenje, daljše od življenja njih samih, medtem ko neporočene ženske prosijo za dobrega moža. Da pa bi bile njihove želje uslišane se postijo tekom celega dne in noči, pojejo pesmi ter plešejo v bližini templjev boga Šive (*Shiva*).

⁴¹ Besede, ki jih je Afričanka zaupala angleški bojevnici za žensko enakopravnost O. Schreiner. Povzeto po Jogan v knjigi *Ženske in diskriminacija* (1986: 7).

*podlagi enakosti moških in žensk na političnem, ekonomskem, socialnem, kulturnem in državljanem ali kateremkoli drugem področju».*⁴²



SLIKA 4: Ženska je v senci moškega.⁴³

2. 4 SPLOŠEN PREGLED DISKRIMINACIJE (ŽENSK) V NEPALU

»Vrednost človeške družbe bi morala biti sojena skozi njen odnos do manjšin«.
(Mahatma Gandhi)

*»Diskriminacija žensk se v Nepalju začne z, ali celo še pred rojstvom teh«.*⁴⁴
(Mednarodno raziskovalni in razvojni center)

Takoj, ko se zazremo nekoliko globlje v status ljudi, opazimo, da so v nepalski družbi prisotne razlike, ki jih v drugih delih sodobnega sveta ne poznamo v takšnih dimenzijah in razsežnostih, kot se te kažejo tukaj. Znotraj družbe namreč še vedno prihaja do velikega razkola med pripadniki kastnega in etničnega sistema, kot tudi glede na starost, spol, spolno usmerjenost, fizične zmožnosti in drugo. Med vsemi navedenimi razlikovanji pa prihaja do

⁴² Povzeto iz dela Konvencija o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk: Uresničevanje določil konvencije v Republiki Sloveniji (1997: 11). Več o vsebini, ter namenu same CEDAW zapišem v nadaljevanju na straneh 50 in 52.

⁴³ Slika je povzeta iz osebnega arhiva Sen.

⁴⁴ Povzeto iz dela Human Development in South Asia: The Gender Question (2000) na osnovi Mednarodno razvojno – raziskovalnega centra (*International Development Research Centre – IDRC*).

največjih odstopanj in zatiranj prav tam, kjer se govori o deklicah in ženskah⁴⁵. Prav one se namreč soočajo, ne samo s spolno diskriminacijo, pač pa tudi z vsemi drugimi družbenimi zatiranjmi (Human Rights Features, 2001).

Čeprav se je država, tako z ustavo, kot tudi z drugimi nacionalnimi zakoni in mednarodni dokumenti zavezala, da bo varovala in omogočala človekove pravice vsem, ter ščitila marginalizirane skupine, kamor sodijo tudi ženske, te ostajajo še naprej diskriminirane in »/.../obravnavane kot drugorazredni državljani /.../« (Shroff, 2007). Bhattachan (2001: 169) trdi, da se takšno dejanje odraža in utrjuje zaradi državne politike, ki navkljub demokratičnim načelom, nima nikakršnih interesov zagotoviti enakopravnosti vsem ljudem (Shroff, 2007). Državna politika je namreč dandanes preveč obremenjena s pridobivanjem moči in nadvlade, medtem ko za seboj pušča politično nestabilnost, korupcije, nepotizem, nemire povezane s Kraljevo družino (*His Royal Family*) in upore s strani nepalske komunistične partije⁴⁶ (*Communist Party of Nepal*) oziroma krajše Maoistov⁴⁷, ki onemogočajo uresničevanje zastavljenih demokratičnih načel (Human Rights Features, 2001; Shroff, 2007).

Da si bomo ustvarili boljši vpogled nad zdajšnjim stanjem države, želim v nadaljevanju na kratko opisati tista področja ter skupine, kjer se zaradi neuresničene ali kontradiktatorne zakonodaje še vedno pojavlja diskriminacija. Ob tem bom poudarila predvsem tista področja, kjer se kaže zatiranje deklic in žensk.

Kot sem že uvodoma zapisala je v Nepal prevladujoča religija hinduizem. Ta med drugim s svojo specifičnostjo določa tudi kulturo družbe in njeno delitev ljudi na **kastne sisteme**. Takšno delitev lahko med drugim razumemo kot obliko rasizma, kjer so ljudje razvrščeni po različnih socialnih položajih, kateri jim onemogočajo enak dostop do socialnih, ekonomskih in političnih sredstev (WCC, 1998: 9). Pripadniki najvišjega kastnega sistema sicer uživajo ugodje, kot sta bogastvo in moč, pri tem pa onemogočajo drugim pripadnikom nižjih kast, da

⁴⁵ O položaju deklic in žensk zapišem več v nadaljevanju v poglavju Status žensk na straneh med 61 in 82.

⁴⁶ Maoistično gibanje se je začelo v začetku 90. let prejšnjega stoletja v zahodnem predelu Nepala, z namenom boja proti »sovražnikom ljudi« (*Enemies of the People*), kot so na primer: člani policije, političnih strank, izobraževanja, zdravstva, pošte in drugo. Bistvo Maoističnih uporov je prizadevanje za spremembo te države v Marksistično republiko in političnega sistema v demokratični sistem, ki bo zagotavljal človekove pravice, dostojno življenje, socialni in ekonomski razvoj vsem ljudem, ter konec korupcijam in izkoriščanju ljudi (Watch List, 2005: 8; UNICEF, 2006: 14; IFJ, 2005).

⁴⁷ Maoisti so si nadeli ime po revolucionarnem filozofu Mao Tsetungu. Vendar Kitajci zavračajo vsakršno povezavo med Maoisti in tradicionalno ideologijo Maoa. Predstavniki Watch Lista (2005: 7) pravijo, da je Maoistični model bližje Perujskemu gibanju Sijoča pot (*Shining Path*), kjer so predstavniki slednjega trdili, da so utelešeni glas revnega ljudstva, njihovo nasilje pa je boj za odpravo zatiranja in policijske surovosti.

bi dosegli socialno mobilnost in možnost medgeneracijske menjave. Znotraj hinduistične družbe namreč velja prepričanje, da se v določenem kastnem sistemu rodiš, v njem živiš in v njem tudi umreš. Prehodi med kastami, tako niso možni in izvedljivi. Posamezniki, ki se rodijo v najnižji kastni skupini, imenovani tudi »**nedotakljivi**«⁴⁸ (*Dalits*), se nadalje v življenju soočajo z največjimi preprekami, ki jih takšna delitev določa. V hindujski družbi se namreč o njih smatra, da: *»/.../se niso zmožni učiti, /.../niso vredni, da bi mislili in se odločali, /.../ustvarjeni so za težka fizična dela in služenje drugim /.../«* (WCC, 1998: 9). Kljub anti – diskriminatornim ukrepom ob sprejetju nove ustave leta 1990, ki naj bi med drugim prepovedovala tudi vsakršno razlikovanje na osnovi kastne pripadnosti, se v državi še vedno prakticira zavračanje tistih ljudi, za katere se smatra, da se nahajajo na dnu družbene lestvice (Sangroula, 2001: 73). Po mnenju raziskovalcev Oxfam (2002: 2), je prav za omenjeno kastno skupino značilno, da je na osnovi kastne diskriminacije in nedotakljivosti najbolj odrinjena v ozadje glede na socialni, ekonomski, izobraževalni, politični in religiozni položaj. S tem pa lahko sklepamo, da so vzporedno z navedenim, prikrajšani tudi za človeško dostojanstvo in pravice (UNDP, 2004: 57).

Razvrščanje ljudi na kaste, pa se ne izvaja le nad pripadniki hinduistične religije, pač pa tudi nad predstavniki drugih religij, kot tudi nad člani **etničnih skupin**. Udeležba teh se namreč v družbi interpretira in prakticira, na enak način kot med pripadniki najnižjega kastnega sistema. Kljub temu, da etnične skupine tvorijo približno 40 odstotkov celotnega prebivalstva Nepala, so te še vedno vsakodnevno prikrajšane za temeljne človekove pravice, vključujoč pravice manjšin, pravice etničnih skupin ter pravice do izobraževanja v materinem jeziku (Bhattachan, 2001: 87; Human Rights Features, 2001). Čeprav si država prav v zvezi z jezikom prizadeva za njegovo aktivno uporabo, pa glede uradnega priznanja noče nič narediti. Tako jeziki etničnih manjšin ostajajo prepuščeni milosti in nemilosti manjšinam samim, saj nepalščina ostaja edini in zatorej uradni jezik države.

Poleg že navedenih preprek, se pripadniki najnižjega kastnega sistema, kot tudi etničnih skupin zaradi ekonomske in socialne izključenosti, soočajo še z drugimi problemi, med katerimi izstopajo **revščina, nizka stopnja pismenosti in slaba zdravstvena nega** (UNICEF, 2006: 23). Navedene posledice pa najpogosteje prizadenejo prav **otroke**. Kajti prav med njimi

⁴⁸ Zaradi vseh omejitev s katerimi se sooča kastna skupina »nedotakljivi«, je njihovo dejansko razširjenost v državi težko določiti. Po navedbah nekaterih raziskav, naj bi ti predstavljali 12,9 odstotka celotne populacije, od katerih naj bi jih 55 odstotkov živelo v hribovitem svetu (Gurung, 2003 v Pradhan, Shrestha, 2005: 3).

je zabeležen največji delež umrljivosti, izostanek in neudeležba v izobraževalnem sistemu, visoka stopnja nepismenosti, trgovanje in izkoriščanje za namene prostitucije ter poceni delovne sile. Kljub uvedbi različnih mednarodnih dokumentov, med katerimi izstopa Konvencija o pravicah otroka (*Convention on the Rights of the Child – CRC*), ki naj bi te ščitila, se stanje v državi le postopoma izboljšuje.

V vsem tem začaranem krogu pa so zagotovo najbolj zapostavljene prav **deklice**. Njim družina, kot tudi družba posveča le malo pozornosti. Poleg prikrajšanosti za zdravstveno nego in možnost izobraževanja, so deklice že v najstniški letih pogosto spodbujane ali prisiljene v omožitev. Čeprav je država takšno prakso prepovedala in hudo obsojala že v šestdesetih letih⁴⁹ prejšnjega stoletja, se **zgodnje poroke** izvajajo še dandanes (Sangroula, 2001: 79). Po statističnih podatkih je povprečna starost deklic ob prvi poroki med 15 in 19 let (Shroff, 2007). Prav te poroke so nadaljnjo akter, ki vodi k slabšemu zdravstvenemu stanju, tako mater kot otrok, saj ta dekleta še niso **pripravljena na porod in materinstvo**. Raziskave prikazujejo, da zaradi komplikacij med porodom umre veliko porodnic⁵⁰, kot tudi novorojenčkov (UNDP, 2004). Predstavniki Organizacije Združenih narodov (*OZN*) celo izjavljajo, da je prav v Nepalju zabeležena ena izmed najvišjih smrtnosti porodnic v južni Aziji in na svetu (UNFPA, 2001 v CRLP, FWLP, 2001: 11). Glede tega pove Indra, predstavnica ene izmed organizacij, ki se zavzemajo za varen porod mater naslednje:

*»Na smrtnost porodnic ne gledam kot na enega izmed zdravstvenih kazalcev, ampak kot na posledico spolne diskriminacije in kršenja človekovih pravic«.*⁵¹

»Sladko življenje« **ženskam** v Nepalju torej ni naklonjeno, saj se te soočajo z manjšimi in omejenimi možnostmi, ter vrsto zatiranja. Poleg že zgoraj navedenih omejitev, so ženske pogosto tudi **žrtve psihičnega, spolnega in fizičnega nasilja** ter **nadlegovanj**. Zaradi stereotipne vloge in ekonomske odvisnosti (Shroff, 2007), so nasilju najbolj izpostavljene ženske najnižje kaste, kot tudi drugih etničnih skupin. Ženske navadno takšno dejanje sprejmejo kot normalno in dopustno, v nekaterih primerih, pa ga celo opravičujejo

⁴⁹ Zakon sprejet v šestdesetih letih prejšnjega stoletja določa, da se nobena deklica ne sme poročiti pred 14. letom in noben deček pred 18. letom, tudi z odobritvijo skrbnikov ne. Minimalna starost z odobritvijo skrbnikov je za deklice 16 let, medtem ko za dečke 18 let, brez odobritve skrbnikov pa 18 let za deklice, ter 21 let za dečke (Majupuria, 1996: 114; Sangroula, 2001: 79; UNICEF, 2006: 65).

⁵⁰ Raziskave Razvojnega programa Združenih narodov (*United Nations Development Programme – UNDP*) iz leta 2004 so pokazale, da letno umre 740 porodnic glede na rojstvo 100.000 otrok. Kar pomeni, da v Nepalju vsake dve uri umre ena mati (UNDP, 2004).

⁵¹ Povzeto iz intervjuja NEPAL: Focus on maternal mortality, ki ga je podala predstavnica organizacije Support for Safe Motherhood Programme (IRIN, 2005b).

(Chakraborty, Kumar, Ram, 2007). To nakazuje tudi izjava sorodnice g. Nakula iz vasi Lele, ki je o nasilnem možu povedala sledeče:

»Z mozem sva zelo revna. V družini delam samo jaz. Mož veliko pije in karta s prijatelji. Ko ima slab dan in je pijan od rakshi oziroma doma pripravljenega riževega likerja, me pretepe. To ni tako pogosto in modrice kmalu izginejo. Nasilni moške so v naši vasi, kjer je nezaposlenost zelo visoka, pogosti. Ženske k temu ne moremo nič. Jaz sem njegova lastnina. Soočanje z nasiljem je moja usoda«.

Čeprav je nasilje, predvsem nasilje v družini v nepalski družbi v porastu, ga ženske zaradi lukenj v zakonodaji (Sangroula, 2001: 81, 83), le težka dokažejo (Niraula, Luitel, 1999: 51). Zakon namreč, nasilnega dejanja ne definira natančno, kot tudi ne navaja oblik za ukrepanje zoper njega (Human Rights Features, 2001). Da pa se tak vzorec obnašanja ohranja in krepi, gre pripisati predvsem spolni, kot tudi rasni diskriminaciji, ki sta globoko zakoreninjeni v družbi. Kljub uvedbi nekaterih državnih zakonov, ki naj bi ščitili ženske, se še vedno nahaja veliko takih, ki tem niso v prid in zaradi katerih so te še naprej nemočne. Takšni zakoni so na primer tisti, ki se nanašajo na dedovanje, poroko in državljanstvo⁵² (Human Rights Features, 2001; UNICEF, 2006: 66, 67).

Da bi se zmanjšala rodnost v državi, predvsem rodnost nezaželenih deklic, so ženske pogosto **prisiljene opraviti splav**, v določenih primer celo **detomor**. V vasi Thecho, kjer sem živela, sem med drugim imela možnost spoznat žensko, iz najnižje kaste, ki je pred leti izvršila tak detomor. Zaupala mi je naslednje:

»Pred dobrima dvema letoma sem umorila svojo hčerkico. Morala sem, ker imam že dve hčerki in nočem gledati, da moje punčke trpijo tako kot trpim jaz. Raje sem odslužila zaporno kazen, kot da bi svoji punčki gledala, da gresta skozi isto usodo kot jaz«.

Čeprav je danes splav legalen⁵³, se v zaporih še vedno nahajajo obtožene ženske (Center for Reproductive Rights, 2003). Po navedbah Siecus International (2003) je bila do leta 2002, vsaka peta ženska, ki je bila v zaporu, zaprta zaradi ilegalnega ali spontanega splava. Namreč tudi slednji je bil v določenih primerih smatran in obravnavan, kot ilegalen splav.

»/.../Njena težka preizkušnja se je zgodila v četrtem mesecu nosečnosti /.../»Počutila sem se omotično in vzela zdravilo proti glavobolu /.../instinktivno sem vedela, da sem izgubila otroka.«

⁵² Več v zakonih, ki so diskriminatorno naravnani do žensk na straneh 51 in 52.

⁵³ Do leta 2002 je v Nepalju veljal splav za hud zločin. V kolikor je bila ženska spoznana za krivo je morala odslužiti 10. letno zaporno kazen, v določenih primerih celo več (Fathers). Zaradi velikega pritiska organizacij za človekove pravice na državno vodstvo, so ti leta 2002 splav legalizirali. Njegov sprejem je zastopnica parlamenta pozdravila z besedami: *»Ta zakon je glavni dosežek v boju za odpravo spolne diskriminacije žensk v Nepalju«* (Siecus International, 2003). Sedanji zakon ženski dopušča, da opravi splav do 12. tedna nosečnosti, v določenih primerih na primer, da je bila ta žrtev posilstva ali incesta oziroma, da nosečnost škodi njenemu ali zdravju nerojenega otroka, pa lahko ženska opravi splav tudi do 18. tedna nosečnosti (Singh, 2004).

«.../Ker njene družine ni bilo doma, se je ta obrnila po pomoč na lastnico stanovanja. Ta jo je odpeljala v bolnico, ter glede na dolžnost, ki jo ima kot lastnica, prijavila na policijo v zvezi s smrtjo otroka. /.../Ker je bila Shantina nosečnost visoka, so jo sumili ilegalnega splava. /.../»Bila sem zmedena in nisem vedela, kaj se dogaja. Rekli so mi, da sem splavila. Policist me je prisilil, da podpišem nek list papirja. Takrat nisem vedela, kaj priznavam.« /.../Shanti so obtožili na dvajset let zaporne kazni /.../»⁵⁴



SLIKA 5: Ženske so zaradi splava še vedno stigmatizirane.⁵⁵

Po podatkih Shah (Singh, 2004), predstavnice Rural Women's Development and Unity Centre naj bi bila večina zaprtih žensk: *»/.../neizobraženih, revnih in iz ruralnih predelov države /.../«*.

Največkrat so prav revne družine tiste, ki **prisilijo ali prodajo** svoje hčere v **prostitucijo** ter **trgovino z ljudmi**⁵⁶. Predvsem slednjim oblikam prisil, so zaradi revščine in eksotičnega videza najpogosteje izpostavljene ženske etničnih manjšin. Trgovina z ljudi in prostitucija sta v državnih zakonih opredeljeni kot kaznivo dejanje (Sangroula, 2001: 76, 81). Kljub vsemu, pa je prav tam navedeno, da ima lahko moški spolne odnose s prostitutko, v primeru, da tudi sama privoli v tak odnos (Niraula, Luitel, 1999: 50). Ob tem Sangroula (2001: 76) pripiše:

»V kolikor prostitutka nima pravice reči »ne« spolnemu odnosu, ni več obravnavana kot človek«.

Kljub temu, da ustava določa enakopravnost v zvezi s **delom** (Sangroula, 2001: 74), se tiste ženske, ki se zaposlijo, soočajo s hierarhično in represivno obliko dela. Za enako, če ne celo težje opravljeno delo, pa so plačane manj kot moški⁵⁷. Pogosto se tudi dogaja, da te opravljajo izkoriščevalsko delo v nevarnih delavnih pogojih (Niraula, Luitel, 1999: 44), saj ni zakonov,

⁵⁴ Povzeto iz članka Abortion nightmare in Nepal, BBC NEWS (Singh, 2004).

⁵⁵ Fotografija je povzeta iz članka Abortion nightmare in Nepal, BBC NEWS (Matthews v Singh, 2004).

⁵⁶ Raziskave so pokazale, da je v Indijo letno transportiranih in prodanih približno 200.000 otrok in žensk. Omenjena država je že od nekdaj privlačila Nepalce, predvsem jih je privlačilo mesto Bombay, v katerem so našli sinonim za »Indijo, kot sanjsko deželo«. Kajti ljudje so mislili, da bo s prihodom na omenjeno destinacijo, konec težkega življenja in revščine. V resnici pa je prav Bombay tisto mesto, kjer je večina od teh ljudi, predvsem žensk, prodanih in prisiljenih v prostitucijo (Pradhan, 2002).

⁵⁷ Zaposlene ženske so za isto opravljeno delo kot moški plačane 25 odstotkov manj (The Library of Congress).

ki bi ženske ščitil pri delu (FWLD). Na delovnem mestu so ženske izpostavljene tudi verbalnemu, fizičnemu in spolnemu nasilju⁵⁸. Tem dejanjem so najpogosteje izpostavljene prav ženske nižjih kastnih in etničnih skupin, kot tudi drugih narodnosti.

Tako kot v svojem prispevku navaja Shroff (2007): »/.../hindujska tradicija je močnejša od zakonodaje /.../«, lahko tudi sami opazimo v pravkar navedenih diskriminatornih dejanjih prisotnih v državi. Čeprav religiozne dolžnosti hinduizma uradno niso priznane kot del demokratičnih ustavnih načel, se te odražajo v prvem formuliranem Državnem zakonu (*Country code*) imenovanem tudi *Muluki Ain*⁵⁹ sprejetem leta 1853, kateremu so še danes podrejeni vsi drugi državni in mednarodni akti (CRLP, FWLD, 2002: 37). Prav značilnost tega temeljnega nacionalnega pravnega teksta je, da je bil oblikovan pod vplivom hindujskih načel in prepričanj, ki podpirajo in utrjujejo kastno in spolno diskriminacijo (Sangroula, 2001: 71; Bhattachan, 2001: 87).

Tradicionalne zapovedi hinduizma se v nepalski družbi odražajo skoraj na vsakem koraku njenega prebivalstva. Ker so te postale del njihove zavesti in življenja, jih ljudje spoštujejo in jim sledijo. Čeprav je veliko izmed teh načel diskriminatornih, večina družbe v njih ne vidi nič slabega, kvečjemu normalno. A zavedati se moramo, da je v Nepalju še vedno več kot polovica prebivalstva nepismenih in neizobraženih in edini vir, ki ga ti imajo je ustno izročilo, prek katerega se prenaša prav tradicija in kultura neke družbe. Le redki so namreč, ki poznajo nediskriminatorne zakone in s tem pravice in dolžnosti, ki jih imajo in le redki so, ki se proti ustaljenemu hindujskemu družbenemu sistemu uprejo in svoje pravice ter dolžnosti tudi uveljavljajo. Na vprašanje, kdaj se sploh nekdo upre, mi je odločen odgovor podala Sangita:

»Nekdo se lahko upre le tedaj, ko je izobražen in se zaveda svojih pravic. Do tedaj, ko ljudje ne bodo izobraženi, bodo tako kot večina, spoštovali hindujsko kulturo«.

⁵⁸ V nepalski družbi je spolno nadlegovanje zelo dolgo veljalo za tabu temo. To se med drugim odraža tudi na raziskavah, ki se dotikajo spolnega nadlegovanja, saj je teh pravzaprav zelo malo. Ena redkih takšnih raziskav, ki se nanaša na spolno nadlegovanje na delovnem mestu in, ki so jo opravili raziskovalci Azijskopacifiškega foruma za ženske, zakonodajo in razvoj (*Forum for Women, Law and Development – FWLD*) v različnih predelih države je pokazala, da je kar 54 odstotkov žensk udeleženih v raziskavo bila spolno nadlegovanih na delovnem mestu, pri tem je 57 odstotkov moških ter 23 odstotkov žensk poročalo, da so bili tudi sami priče takšnemu dejanju (FWLD).

⁵⁹ Državni zakon oziroma *Maluki Ain* predstavlja prvi formuliran zakon Nepala. Po večini vključuje in določa civilne, kriminalistične in družinske vsebine. Zakon je bil leta 1963 nekoliko spremenjen, a diskriminatorna načela ostajajo (CRLP, FWLD, 2002: 37).

2. 5 KONVENCIJA O ODPRAVI VSEH OBLIK DISKRIMINACIJE ŽENSK

»Njen oče jo varuje v otroštvu, njen mož jo varuje v zakonu in njen sin jo varuje na stara leta;
ženska ni nikdar samostojna«. ⁶⁰
(Manujev ⁶¹ zakon)

Čeprav je spolna diskriminacija globoko zažrta v nepalsko družbeno strukturo, v zadnjem času le prihaja do sprememb pri soočanju in izboljšavi omenjene situacije (UNICEF, 2006: 66). Krog diskriminacije pa se bo dokončno prekinil oziroma zmanjšal šele tedaj, ko bo prišlo do sočasnih sprememb v odnosu moških do žensk v družini, družbi, kot tudi zakonodaji. Pri spremembah slednje si na mednarodnem področju bistveno prizadeva OZN⁶² znotraj katere je Generalna skupščina sprejela enega izmed osrednjih in splošnejših dokumentov, ki se nanaša na pravice žensk ter si prizadeva za enakost, to je CEDAW (Neubauer, 1997: 5). Omenjeno listino je do danes ratificiralo več kot 160 držav, med drugim tudi Nepal leta 1991 (UNICEF, 2006: ibid.; Crochrane Alexander). Dodatni protokol k CEDAW pa je ta sprejel šele leta 2001⁶³ (Adhikari, 2002). Pradhan – Malla (v Adhikari, 2002) je ob tem dogodku podelila naslednje misli: *»V naši državi je nešteto diskriminatornih zakonov, ki bi jih bilo potrebno eliminirati. Zato je ratifikacija protokola nujna za nepalski kontekst. Kajti z ratifikacijo tega dokumenta, bodo imele njegove vsebine enak status tistim v nacionalnih zakonih«*. To pa pravzaprav pomeni, da v kolikor ne bo posluha za pravice žensk znotraj države, se bodo te lahko v zvezi s spolno diskriminacijo pritožile direktno OZN.

Glavni cilj CEDAW je zagotavljanje enakih možnosti med spoloma, čim več dejanske enakosti med spoloma, prizadevanje za čim večjo socialno pravičnost, varstvo človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter demokratičnost družbe, zagotavljanje boljših in raznolikih politik, kot tudi zagotavljanje novih političnih vprašanj in problemov. Ob vsem tem pa

⁶⁰ Povzeto po Burbanku iz dela Culture Shock! – Nepal: A Guide to Customs and Etiquette (1999: 31).

⁶¹ Za hindujsko kulturo predstavlja Manu mitološkega praočeta vseh ljudi. Manu je namreč prvi človek, kateremu je uspelo uzakoniti hinduizem v Manujevem zakonu (*Manusmriti*). Zaradi svoje svetosti je bil Manujev zakon sprva dovoljena prebirati le Brahminom (Burbank, 1999: 31).

⁶² OZN pomaga krepiti položaj žensk po vsem svetu. Ta vključuje tako rekoč vse države sveta ter oblikuje režim spoštovanja človekovih pravic na mednarodni ravni. Da bi slednja usmerila pozornost sveta v pravice žensk je med drugim leto 1975 razglasila za Mednarodno leto žensk (*International Women's Year*), obdobje med leti 1975 in 1985, pa za Desetletje žensk (*Decade for Women*). OZN je med drugim ustanovila tudi forum, ki omogoča združevanje in podporo ženskam celega sveta pri doseganju in krepitvi svojih pravic. Forum se je prvič sestel leta 1975 na konferenci o ženskah v Mexico Cityju, temu so sledile še konference v Kopenhagenu (1980), Nairobiju (1985) ter Pekingju (1995) (UNIS).

⁶³ S tem je Nepal postal šele druga država, za Bangladešem iz Regionalnega združenja držav južne Azije (*South Asian Association for Regional Cooperation – SAARC*), ki je ratificirala omenjeni dokument.

zahteva po enakosti ne pomeni le enakih možnosti, ampak tudi zagotavljanje enakosti rezultatov, kar pomeni enako predstavljanje žensk in moških pri odločanju (Urad za enake možnosti).

Kljub ratifikaciji CEDAW in nekaterih sprememb v socialnem, ekonomskem in političnem statusu žensk, ostaja v Nepalju še vedno veliko področij povezanih s spolom nerešenih.

2. 5. 1 Zakonodaja, ki podpira diskriminacijo žensk v Nepalju

Kot sem že predhodno zapisala in bom tudi še v nadalje, je v Nepalju prisotnih veliko zakonov, ki so diskriminatorno naravnani do žensk, na primer v zvezi z dedovanjem, poroko in družino, družinskim nasiljem, trgovanjem z ženskami in spolnimi zlorabami, zaposlovanjem, izobraževanjem, državljanstvom in drugo. To so odkrili tudi predstavniki FWLD leta 2003, ki so med pregledovanjem pravilnosti domače zakonodaje ugotovili, da je kar 137 predpisov, 121 dokumentov ter 85 zakonov, vključno z določenimi členi navedenimi v ustavi, diskriminatornih (FWLD, 2003). Ker pa si današnja nepalska vlada močno prizadeva, da bi se vsebina teh zakonov spremenila na bolje, kar je med drugim tudi bil povod za odobritev posebne komisije za pregledovanje in popraviljanje omenjenih zakonov (UNICEF, 2006: 66), se tem prizadevanjem navkljub še vedno pojavlja več kot 55 zakonov, ki so diskriminatorno naravnani do žensk (FWLD, 2003). Prav ti zakoni so tisti, ki v družbi onemogočajo ženskam uživanje določenih pravic in svobode. V nadaljevanju želim predstaviti tri izmed takšnih pravic, ki so še posebej diskriminatorne do žensk. Te se nanašajo na dedovanje, poroko in državljanstvo.

Kljub temu, da je bila **pravica o lastništvu in dedovanju** žensk v zadnjih letih deležna vrste sprememb, ženske še naprej ostajajo prikrajšane pri dedovanju starševske lastnine⁶⁴, kot tudi omejene pri delitvi lastnine s partnerjem (FWLD, 2003). Ustava določa, da hči ni upravičena do starševske lastnine, v kolikor imajo ti sina oziroma več sinov (Niraula, Luitel, 1999: 46). V kolikor se hči namerava poročiti in je pred poroko dedovala del starševske lastnine, mora dedovano vrniti nazaj staršem oziroma drugim družinskim članom. Kajti s sklenitvijo

⁶⁴ Zakon določa, da hči lahko deduje po svojih starših le v primeru, da ostane do 35. leta neporočena oziroma, da v družini ni drugih moških članov (Majupuria, 1996: 380; Niraula, Luitel, 1999: 47). V obeh primerih pa mora hči nadalje dedovano deliti z drugimi moškimi člani družine.

zakonske zveze se smatra, da je slednja upravičena do partnerjeve lastnine. Pri tem pa žena lahko razpolaga z moževo lastnino le v določenih primerih. Ti so: v kolikor se smatra, da mož ženi ne zagotavlja ustrezne prehrane in oblačil; ne zadovoljuje njenih potreb ter če jo nažene iz hiše (Niraula, Luitel, 1999: 47).

Čeprav je ponovna poroka v državnih zakonih strogo prepovedana in kaznovana, državne ustanove v zvezi z omenjenim ne ukrenejo nič. Sedanji predpisi celo dovoljujejo **bigamijo in poligamijo**⁶⁵, v določenih okoliščinah. Možu je namreč dovoljeno, da se v drugo poroči⁶⁶, ne da bi se predhodno razvezal od svoje žene, v naslednjih primerih: če žena še ni nikdar rodila otroka po 10. letih zakona; če se ta odseli od moža po tem, ko ji je bil izplačan del lastnine; če zboli za spolno neozdravljivo boleznijo oziroma, če trpi za hudimi psihičnimi težavami ter postane hroma, gluha ali naglušna. V kolikor se mož znova poroči, prva žena ni upravičena do dedovanja. Do vse lastnine, vključno z deležem prve žene, so nadalje upravičeni druga žena in njeni otroci. V takšnih primerih, pa se prva žena, razširjeni družini navkljub, ne razveže od moža. Razlog temu gre pripisati ekonomski odvisnosti od moža ter prisotnemu negativnemu družbenemu mnenju glede razvezanosti (Majupuria, 1996: 382; Burbank, 1999: 112; Sangroula, 2001: 79; Niraula, Luitel, 1999: 48).

V Nepal **pravica do državljanstva** še vedno temelji na določenih tradicionalnih spolnih normah (Acharya, 2004: 5). Kar pravzaprav pomeni, da ženska lahko pridobi državljanstvo samo prek očeta ali moža, medtem ko tega ne more uveljavljati brez prisotnosti moškega spremljevalca (UNICEF, 2006: 67). Ker se državljanstvo prizna samo prek moških članov, ženska ne more prenesti svoje nacionalnosti na otroka (Pradhan – Malla, 2000: 96). Posledica takšnega dejanja je, da ostanejo nezakonski otroci, kot tudi tisti, ki se jih očetje vzdržijo, brez državljanstva. Prav na osnovi tega, so ti otroci nadalje prikrajšani za določene pravice, ki se zagotavljajo na osnovi omenjene listine. Prav tako do nepalskega državljanstva ni upravičena nepalska ženska, kot tudi ne njeni otroci, v kolikor ta stopi v zakon s tujim državljanom (Pradhan – Malla, 2000: ibid.).

⁶⁵ Ko govorimo o bigamiji s tem mislimo, da je možki lahko poročen z dvema ženama hkrati. Medtem ko je ta, v primeru poligamije istočasno poročen z več ženami hkrati. V hindujski kulturi se praksi bigamije in poligamije izvajata že dolgo. Burbank (1999: 112) vidi razlog takšnega dejanja v povečani možnosti za rojstvo moškega potomca in izkazovanje premoženja ter s tem statusa, ki ga ima možki v družbi.

⁶⁶ O razširjenosti bigamije in poligamije je bilo v državi opravljenih le malo raziskav. Tiste, ki so bile opravljene kažejo, da ima 19 odstotkov moških dve ženi, 8 odstotkov moških ima tri žene, štiri ali več žena pa ima 2 odstotka moških (UNICEF, 2006: 67).

3 ŽENSKA IN ŽENSKOST V NEPALU

*»/.../sebe poznamo, le če smo ločeni od drugih in v odnosu z drugimi...
odnose preizkušamo, le če razlikujemo druge od sebe /.../«.*
(Carol Gilligan)

»/.../ženska se ne rodi: ženska to postane /.../«.
(Simone de Beauvoir)

3. 1 ODNOS DO ŽENSKE

Kot sem že predhodno omenila se spolne vloge konstruirajo kulturno in ne biološko. Hindujska kultura pri tem ni nič drugačna. Zato se mi zdi zelo pomembno, da poskušamo razumeti kakšno vlogo ima ženska znotraj te kulture. Da pa pridemo do tega spoznanja, si moramo najprej pogledati, kako hindujska kultura določa in interpretira ženskost, ter kako ženske doživljajo sebe znotraj te. Ob vsem tem pa ne smemo zanemariti interpretacij, ki jih ima zahodni svet pri preučevanju in opisovanju žensk v državah v razvoju oziroma v tem primeru v deželah južne Azije, kamor sodi tudi Nepal.

3. 1. 1 Kreiranje ženske podobe: Med čaščenjem in podrejanjem

Ko se človek sprehaja skozi dežele, kot je tudi hindujski Nepal in preučuje status žensk, se sreča z vrsto paradoksov. Med temi najbolj izstopa tisti, ko so ženske v vlogah hčere, sestre, matere, na eni strani čaščene kot boginje, na drugi pa se soočajo z nešteto omejitvami. Basham (1967: 74) trdi, da je tekom slehernega dne izkazovanje spoštovanja ženskam prav tako pogosto, kot zaničevanje teh. Razlog takšnega vedenja Ramusak in Sievers (1999: xxv) pripišeta hindujski religiji, o kateri menita: *»Za ženske predstavlja religija izvor moči ali izvor podrejenosti, včasih tudi obojega /.../«.* Da je dandanes položaj žensk najpogosteje določen in interpretiran prav skozi religijo, lahko opazimo pri trditvah nekaterih domačinov, kateri izjavljajo, da sta prav hindujska religija in kultura tisti, ki določata in sta krivi za vse, kar je v njihovi družbi, tudi podrejenost in diskriminacija žensk (Bureau of Democracy, Human Rights and Labour U. S. Department of State, 1999 v Polisi, 2004: 42). A vendar ne smemo

pozabiti, da je interpretacija hinduizma danes, drugačna od njegovega izvirnika, nastalega in prakticiranega v starodavni hindujski kulturi⁶⁷.

»Večina hindujcev, predvsem pa tujcev, ostaja v zvezi z resnično interpretacijo statusa žensk še dandanes nevednih.«⁶⁸

Zato se mi zdi ključnega pomena, da za boljše razumevanje paradoksa čaščenja in podrejanja žensk, gledamo na hindujsko religijo, kot kreatorko ženske podobe iz obeh plati, dejanske in formalne⁶⁹.

Altekar (1965: 207) navaja, da: *»/.../bolj kot gremo nazaj v zgodovino večine civilizacij, slabši je položaj žensk /.../«*. Temu pa takoj dodaja: *»Iz tega vidika je hindujska civilizacija edinstvena«*. Namreč, bolj kot gremo nazaj v zgodovino hindujske kulture, obetavnejši je položaj žensk. Različne svete knjige, stara hindujska literatura in poezija, kot tudi druge najdbe dokazujejo, da so bile ženske v takratnem obdobju svobodnejše, ter so tako skupaj z moškimi uživale enake pravice in privilegije⁷⁰ (Hindu Wisdom, 2006c; Majupuria, 1996: 178). Ob tem se ideja enakopravnosti najbolj izrazito odraža prav v najstarejši sveti knjigi Rig Veda⁷¹, kjer je zapisano:

»Mož in žena sta enakovredni polovici iste materije. Njun delež v delu, religiji in izobraževanju je zato iz vseh vidikov enakopraven.«⁷²

⁶⁷ Nepal, kot ga poznamo danes, poimensko in regionalno v predvedskem obdobju še ni obstajal. V svetih verskih knjigah pa so nadalje navedene določene etnične skupine, kot tudi manjše kraljevine na območju današnje države. V kronikah je tako zabeleženo, da so bili prvi prebivalci današnje kathmandujske doline Kirati, ki so na to območje pribežali z vzhoda. Bili so hindujci in navedenemu območju vladali več kot 1.500 let. Leta 500 našega štetja so njihovo oblast prevzeli Ličavi (*Lichavis*), ki so vdrl iz severne Indije. Prav Ličavi so tisti, ki so s seboj prinesli kastni sistem ter družbene in religiozne tradicije, ki v Nepal obstajajo še danes (Vyas, 2003: 59 – 62; Burbank, 1999: 18, 19).

⁶⁸ Povzeto iz internetnega članka Hindu Women (2001) na straneh Hindu Universe, kjer domačinka kritično obravnava položaj žensk znotraj hinduizma.

⁶⁹ Ko pišem o dejanski plati, s tem mislim na obdobje, katerega poznavalci hinduizma imenujejo tudi *klasični hinduizem* (Čepon, 1964: 33). V to obdobje so vključeni prvi zametki hinduizma (več kot 3.000 pred našim štetjem) ter vedsko obdobje (od 1.500 do 1.000 pred našim štetjem) iz katerega izvira bogata verska knjiga v arhaičnem sanskrtu *Vede* oziroma Knjiga vedenja. S formalno platjo pa mislim obdobje, imenovano tudi *ljudski hinduizem*, ki je sledilo predhodnemu (Čepon, 1964: 39, 40). To obdobje zajema čas nastanka od prvih verskih epov Ramajana in Mahabharata (1.000 do 500 pred našim štetjem), prek sprejetja Manujevega zakona (približno leta 200 našega štetja), ko je bil hinduizem kot veda dokončno uzakonjen, ter vse do danes.

⁷⁰ Zabeleženi so primeri, ko so se ženske izobraževale, poučevale in se udeleževale filozofskih diskusij, odločale o svoji bodočnosti, ter partnerju, skupaj s partnerjem vzgajale otroke in sodelovale v vseh pomembnih družbenih sferah, sodelovale v religioznih ritualih, dedovale lastnino, se usposabljevale in vojskovala z nasprotniki in drugo (glej na primer Majupuria, 1996: 52 – 56; Durant, 1997; Bilas Sarda, 1917; Dutt, Radhakrishnan v Hindu Wisdom, 2006c, 2006d; Fane, 1975: 61; Polisi, 2004: 41 – 44; Vyas, 2003: 27, 29, 51).

⁷¹ *Rig Veda* je najstarejša med štirimi zbirkami svete knjige Vede. Oblikovala se je med leti 1.500 in 1.000 pred našim štetjem. Poleg te, sveto knjigo Vede sestavljajo še: Jadžur Veda (*Yajur Veda*), Sama Veda (*Sama Veda*) in Atharva Veda (*Alharva Veda*). Med navedenimi slednja vsebuje uroke, čarobne obrazce in magijo, ostale pa se nanašajo na žrtvovanje (Hindu Wisdom, 2006a).

⁷² Povzeto iz svete knjige Rig Veda (Hindu Webside, (a)).

Do največje enakopravnosti med spoloma je med navedenimi dejavnostmi prihajalo prav v izobraževanju. Kajti svete knjige deklicam in ženskam niso samo nalagale, da naj bodo izobražene, temveč se prav v teh knjigah pojavljajo neštete himne, katerih avtorice so ženske (Altekar, 1965: 18). Iz tega obdobja so znana še druga dela, napisana ali spesnena s strani žensk, ki jih še danes spoštujejo v Nepalju (Majupuria, 1996: 243).



SLIKA 6: Enakopraven položaj moških in žensk v sferi izobraževanja v *Vedah*.⁷³

Po mnenju Fane (1975: 56), je v starodavnih kulturah prihajalo do enakopravnosti, ker te še niso ločevale sveto od profanega. Ljudje so religijo ponotranjili v svojem življenju in skozi njo, tudi gledali na svet. Ženske so bile tako najprej sprejete in spoštovane v duhovnem svetu, kasneje pa se je ta miselnost odražala še v družini in družbi (Majupuria, 1996: 52). V tem obdobju pa ljudje niso le spoštovali žensk, temveč so jih začeli častiti kot matere, žene, ženske, ter celo kot *devi* oziroma boginje⁷⁴. Ženska podoba v različnih življenjskih vlogah je tako v svetih knjigah prikazana kot naslednje:

»Izobražena hči mora vzeti za moža nekoga, ki je vsaj toliko izobražen kot ona«. (*Jadžur Veda*)

⁷³ Povzeto iz teksta Education in Ancient India (Mookerji v Hindu Wisdom, 2006d).

⁷⁴ Hinduizem je religija, ki že stoletja časti ženske kot boginje. *Devi* v sanskrtu pomeni boginja. Med drugim so prav one in ne bogovi tiste, ki najpogosteje upodabljajo temeljne družbene principe, kot so krepost, polnomočnost, izobrazba, zdravje, kot tudi gore, zarja, zemlja, reke. V vsakdanu pravzaprav le redko opazimo boga samega, saj kot tak velja za nemočnega. Njihovo prisotnost tako vselej dopolnjuje boginja. Hinduizem pozna naslednje takšne združitev: Lakšmi (*Lakshmi*), boginja sreče in bogastva je povezana z bogom Višnu; Saraswati, boginja izobraževanja, glasbe in umetnosti je povezana z bogom Brahma (*Brahma*); Parvati (*Parvati*), Durga (*Durga*) oziroma Šakti (*Shakti*) boginja gora je povezana z enim od najpomembnejših bogov hinduizma, Šivo in tako dalje. »Odraslega je dokaz, da moški in ženska lahko delujeta skupaj, z roko v roki, kot enakovredna partnerja vesolja«, zapiše Majupuria (1996: 65). Prav to misel je moč zaslediti v znani prispodobi Ardhanarišvara (*Ardhanareeshwara*), kjer ena oseba upodablja sočasno fizično združitev boga Šive in boginje Šakti (Polisi, 2004: 44; Fane, 1975: 74; Hindu Wisdom, 2006c; Majupuria, 1996: 7 – 27, 63 – 65; Vayas, 2003: 23, 27, 29).

»Zaradi ljubeznivosti in privlačnosti si ženska lahko izbere svojega moža med vsemi moškimi, ki jo ljubijo«. (Rig Veda)
 »Kot reka, ki se izliva v morje, je ženska povabljen v družino. Kot kraljica, skupaj z možem poveljuje vsem njenim članom«. (Atharva Veda)
 »Dom ni tisto, kar sestavljata les in kamen, dom je tam, kjer je žena«. (Atharva Veda)
 »Naj ima žena absolutno oblast nad moževim očetom, materjo, kot tudi nad njegovimi sestrami in brati«. (Atharva Veda)
 »Naj bo tvoja mati, tvoj bog«. (Taittiriya Upaništade)
 »Medtem, ko oče poveljuje desetim izobraženim brahmanskim duhovnikom, mati poveljuje desetim takim očetom oziroma celemu svetu«. (Mahabharata)
 »Tam, kjer so čaščene ženske, prihajajo tudi bogovi«. (Rig Veda)⁷⁵

Znano je, da v tistem času ni nobena druga religija vzpostavila takšnega odnosa do žensk, kot prav hinduizem (Hindu Wisdom, 2006c). Čeprav je status žensk znotraj hindujske družbe danes popolnoma drugačen⁷⁶, se navedene trditve še vedno zrcalijo v njeni kulturi, prek navad, običajev, pesmi, pravljič, vraž. »Lažje je namreč spremeniti zakone, kot pa odnos med ljudmi«, pravi Fane (1975: 75). Čaščenje žensk je v nepalski družbi danes še vedno prisotno, a žal le v simbolnem pomenu, saj so te v realnosti obravnavane kot manjvredne, nečiste, drugorazredne, zatirane, podrejene. Kaj se je torej zgodilo, da je neka tako napredna civilizacija nazadovala in dovolila, da je prišlo do odstopanj med spoloma?

Uradnih virov kaj se je dejansko zgodilo je pravzaprav malo. A tisti, ki obstajajo, predvsem gre tukaj za epa Ramajana in Mahabharata, pričajo o kruti invaziji barbarov, imenovanih Ariji⁷⁷ (Fane, 1975: 57). Ti so vdrli na ozemlje današnje severne Indije približno leta 1.500 pred našim štetjem, zaslužnili in pobili domačine, si vzeli njihove ženske, ter vsem skupaj vsilili »kruto nomadsko kulturo« (Slater, 1924 v Fane, 1975: 57, 58). Altekar (1965: 206) navaja, da: »/.../v očeh osvajalcev, hindujsko življenje in ponos nista štela veliko /.../. V tisočih letih, kar so se Ariji zadrževali na indijskem območju, so tamkajšnjim prebivalcem uspeli vsiliti svojo kulturo moške dominace in razdeliti hindujsko družbo na varne⁷⁸ oziroma kaste (Fane, 1975: 52, 58, 59). Do leta 500 pred našim štetjem so bile poleg že navedenega sistema kast in patriarhata, sprejete še druge ideje hinduizma, na primer vera v posmrtno življenje, nenasilje, svetost krav in druge (Vyas, 2003: 51). Dejanski hinduizem, pa je bil dokončno oblikovan v podobo, kot jo poznamo danes leta 200 našega štetja s sprejetjem

⁷⁵ Povzeto iz naslednjih svetih knjig Rigveda Book, Yajur Veda Kanda, Atharva Veda (Hindu Webside, (a, b, c)).

⁷⁶ Navkljub patriarhalnim vrednotam, lahko med nekaterimi etničnimi skupinami visoko v Himalaji, še vedno zasledimo koncept matriarhata. Tam ženske še danes uživajo določeno svobodo znotraj družbene enakopravnosti (Majupuria, 1996: 52).

⁷⁷ Beseda *arya* prihaja iz sanskrtu in je izvirno označevala plemo, ki je prišlo iz iranske planote, danes pa pomeni svobodno rojen, plemič, član treh višjih kast. Ariji so bili nomadsko in bojvniško ljudstvo. Živel so po patriarhalnih načelih, v družinah oziroma skupini družin, ki je sestavljala klan ali vas.

⁷⁸ *Varna* v sanskrtu pomeni barva.

Manujevega zakona. Dokončna formulacija kastnega sistema in patriarhata (Majupuria, 1996: 55; Latha, 2005), pa sta nadalje vplivala na postopno zmanjševanje položaja žensk, kjer te niso bile več videne kot enakopravne, temveč vse bolj kot objekt, katerega je potrebno varovati, lastiti in si ga podrežati.

»Njen oče jo varuje v otroštvu, njen mož jo varuje v zakonu in njen sin jo varuje na stara leta; ženska ni nikdar samostojna«.

»Ne glede kakšen je moški: ženskar, neuspešnež ali podlež. Ženske morajo svojega moža vedno častiti kot boga«.

»Ženske, ki pijejo spiritualen liker, prinašajo s seboj potrato, bolezni, uporništvu, zlo, pogubo. Može lahko take žene takoj nadomestijo z drugimi«.

»Nihče ne sme ostati sam v prostoru z materjo, sestro ali hčerko nekoga. Zaradi prebrisanosti in moči, si te lahko podredijo tudi izobraženega moškega«.

*»V ženski naravi je, da zapeljujejo moške tega sveta. Zato je priporočljivo, da se modri ljudje ne zadržujejo sami ob njih«.*⁷⁹

To je le nekaj tekstov iz Manujevega zakona, za katere je hindujska družba smatrala in verjela, da odražajo »pravo« žensko naravo (Majupuria, 1996: 170, 171). Prav tem tekstom ljudje sledijo še danes in dodajajo: *»/.../ženske so izvor vseh grehov. Tudi ženske iz dobrih družin, lepe in srečno poročene se ne držijo moralnih zakonov. Vedno so pripravljene, da izrabijo svoje bogate može in njihovo naivno radodarnost podelijo z drugim. Ženske se zato ne sme ocenjevati na osnovi njihove lepote, mladosti ali značaja. Vsak moški je zato več kot dober za žensko /.../«* (Majupuria, 1996: ibid.).

Prav s slednjimi mislimi lahko označimo žensko v Nepal, kot tisto, kar moški ni. Zanj je tako vsak moški dober, kajti ona se smatra kot pomanjkljiv moški. Glede omenjenega Jurić – Pahorjeva (Hribar, 1987 v 2000: 60) zapiše: *»Biti ženska pomeni biti Drugo in biti za drugega. Biti narava in biti za moškega, ki je zastopnik duha«*. Ženska namreč pooseblja telo, ki je negativno, moški pa predstavlja duha, ki je pozitiven. Ženska tako izrablja svoje telo in uživa v telesnih radostih. Zaradi tega je tudi označena kot izvor prekletstva. Ker se ženska predaja čustvom ne more biti racionalna, racionalen je lahko le moški. Jurić – Pahorjeva (2000: 61) nadaljuje, da je za racionalno dušo značilno, da presega telo in vlada nad njim. To lahko razumemo kot, da moški vladajo nad ženskami, kajti s tem ko duša preseže telo, mora s tem preseči tudi žensko. Kar pa je tukaj vrednoteno kot žensko je po svoji naravi *»Drugotno«* in manjvredno.

⁷⁹ Povzeto iz The Laws of Manu (Bühler, 1886 v Hindu Webside, (d)).

3. 1. 2 Ženska kot »Drugi«

De Beauvoir v svojem znamenitem delu *Drugi spol* (1999: 14) žensko v razmerju z moškim opiše na naslednji način: *»Ženska je določena glede na moškega in se razlikuje glede nanj, ne pa on glede nanjo; ona je nebistveno nasproti bistvenega. On je Subjekt, on je Absolutno: ona je Drugi«*. Moškim se namreč ni potrebno definirati, saj je njihov obstoj samoumeven. On je Absolutno, on je v tem primeru Subjekt, ki pa se lahko vzpostavi samo skozi nasprotnost. Ker pa ta hoče doseči bistveno, mora tako potisniti drugega v kot nebistvenega (de Beauvoir, 1999: 15). Ta Drugi, viden tudi kot Objekt je ženska. Ista avtorica (de Beauvoir, 1999: 16) poda tudi obrazložitev, kako pride do opredelitve »Drugega«, namreč: *»Noben subjekt se že v začetku in samodejno ne postavi kot nebistven; Enega ne definira Drugi, ki se definira kot Drugi: kot Drugega ga postavi Eno, ki se postavlja kot Eno. A zato, da ne pride do obrata Drugega k Enemu, se mora drugi podrediti temu tujemu gledišču«*. Izraz »Drugi« se torej nanaša na položaj, ki ga ženska zavzema v odnosu z moškim. Med drugim je to položaj, ki se nanaša na marginalizacijo, katere so deležne slednje v moško dominantni družbi. Ženske so tukaj namreč smatra kot tiste, ki so podrejene in, ki se podrejajo. One so tiste, ki postanejo v odnosu z moškim »Drugi«.



SLIKA 7: Ženske iz vasice Thecho.



SLIKA 8: Moški iz vasice Thecho.

3. 1. 3 Druga stran »Drugega«: Preučevanje žensk v južni Aziji (Nepalu)

Ženske v Nepalu ne postanejo »Drugi« samo v odnosu z moškimi, ampak tudi v odnosu z drugimi ljudmi, predvsem zahodnimi ženskami. Tako se »Drugi« sooči še z drugo stranjo »Drugega«, kajti »zahodnjaki«, posebej **zahodne ženske interpretiramo ortodoksne ženske kot drugačne od sebe**. Drugačnost do katere je prišlo, se je kreirala na osnovi mitov, ki so se oblikovali in širili med ženskami zahodnih družb. Čeprav Ramusak in Sievers (1999: xviii) opomnita, da žensk v državah v razvoju ne bi smeli poimenovati in enačiti z »eksotičnimi«, »žrtvami« in »drugačnimi«, ker so to izrazi, ki jih navadno te ženske ne poznajo in so aktualni le v zahodnih državah, temu navkljub miti obstajajo. Rayamajhi (2001) je zapisala, da se ti najpogosteje kažejo na naslednji način: *»/.../ženske naj bi rojevale več otrok, bile naj bi žrtve tradicije, prav tako naj bi bile na osnovi zgodovinske podrejenosti moški moči, marginalizirane in pokorne /.../«*. Takšne mitološke informacije pa sprožijo, da podatki, ki jih slišimo, postanejo slike, ki jih vidimo oziroma jih želimo videti. Končna slika, ki se nato oblikuje pred našimi očmi povzroči, da vidimo takšno družbo kot bazen poln trpljenja in množico žrtev, ki se utapljajo v njem.

Zato se mi zdi pomembno, da ko preučujemo ali želimo razumeti drugo kulturo, ki ni naša, v tem primeru kulturo južne Azije oziroma natančneje Nepala in kako se ta zrcali na ženskah, da na položaj žensk ne gledamo samo skozi geografsko ali prostorsko določanje, pač pa in predvsem, da ugotovimo kakšen položaj imajo ženske znotraj te kulture oziroma ali sploh imajo ženske prostor znotraj te ali ne. V primeru, da ga nimajo govorimo o »Drugih«, če so

na robu smatramo, da živijo življenje polno težav in bolečine. Rayamajhi (2001) glede slednjega zapiše, da s tem povzročimo, da se razločevanje med realnostjo in fikcijo o teh ženskah oslabi.

Na osnovi zapisanega, za nas »*Drugi*« ne bi smel pomeniti Drugi, kot drugačen, pač pa »*Drugi*« skozi naše oči, tako kot se ženske vidijo same. Da lahko pridemo do takšnih videnj in preučevanj »*Drugega*«, se moramo ločit od naše skupine in odpovedati lastni identiteti. Vendar se moramo zavedati, tako kot pravi Dirlik (1996: 109), da med raziskovanjem »*Drugih*«, ne govorimo le »o njih«, pač pa tudi »za njih«. Temu navkljub je zanimivo, da kot zunanji opazovalci »*Drugega*« v večini primerov vidimo kot bolečino in žrtvovanje, v našem primeru življenje žensk v Nepal, in ne skozi razloge, zakaj ženske trpijo. Rayamajhi (2001) pojasnjuje, da: *»/.../v večini primerov ženske v Nepal trpijo zaradi kulture in podrejenosti, katere del tvorijo tudi same, pa naj to hočejo in podpirajo ali ne želijo in zavračajo, /.../ne glede na pogoje so ženske del stare tradicionalne kulture /.../«*. Prav v zvezi z družbenim položajem mi je žena enega izmed profesorjev, kjer sem poučevala po uvodnem smehu glede podrejenosti žensk povedala sledeče:

»/.../v nepalski kulturi ne vidim življenja ženske v odnosu z moškimi kot žrtvovanje, pač pa kot vdanost žene možu, /.../ponosna sem na to, da sem žena svojemu možu in mati njegovih otrok /.../«.

In na tak odgovor sem naletela še velikokrat, kajti v nepalski kulturi je, da žene častijo moža in so mu popolnoma podrejene, da povzdigujejo religijo in so ji popolnoma predane, spoštujejo kastni sistem in ravnaajo v skladu z njim in tako dalje. Le redke ženske pa si drznejo pogledati onkraj in preseči kulturo, ne glede na posledice, ki jih takšno dejanje lahko povzroči. Rayamajhi (2001), ki se ukvarja in preučuje položaj sodržavljanek meni: *»Trpljenje s katerim se v življenju soočamo ženske v južni Aziji je veliko krutejše od tistega, ki si ga »zahodnjakinje« predstavljajo, da ga imamo ženske tukaj. Kajti one se nikdar ne bodo morale popolnoma identificirati z nami. Prav zaradi pomanjkanja osebne izkušnje med prebiranjem o nas, ne bodo znale potegniti ločnice med podatki in fikcijo«*. V zvezi s preučevanjem žensk v južni Aziji oziroma Nepal, poda Rayamajhi (2001) sklepno misel: *»Edina možnost, ki jo tako imajo »zahodnjakinje« tekom našega preučevanja je, da nas vidijo kot »Druge«*.

3. 2 SOCIALNI STATUS ŽENSK

»Ko razkrijemo status nepalskih žensk, je podoba, ki se ob tem pojavi razmeroma žalostna«.⁸⁰

Ko začnemo preučevati položaj žensk, v tem primeru žensk v nepalski družbi, je nujno potrebno, da najprej pregledamo situacijo iz primerne sociološke perspektive in strukture družbe. Dejstvo je, da se status in položaj žensk bistveno spreminjata takrat, ko se spremeni tudi sama struktura družbe. V vseh takšnih primerih, igra ključno vlogo tudi družbeno ozadje. Ob tem pa še ni nujno, da je status in položaj žensk v vseh njenih strukturnih razlikah družbe enak. Majupuria (1996: 182) navaja, da se status žensk v Nepal razlikuje glede na pripadnost etnični ali kastni skupini, kot tudi na geografski položaj, ki ga te zavzemajo v državi. V nadaljevanju bom pri opisu statusa žensk upoštevala tudi slednjo trditev. Vzporedno s tem se bom skozi različne položaje, ki jih ženske zavzemajo v družbi, dotaknila tudi teme izobraževanja oziroma, kako izobraževanje vpliva na določen status, ki ga ima ženska v družbi. Pri pisanju bom izhajala iz naslednjih šestih, med seboj povezanih socioloških plasti, ki prispevajo k socialnemu statusu ženske. Te so naslednje: patriarhalnost in poroka, rodnost in načrtovanje otrok, zdravje in prehranjevanje, nasilje in trgovanje z ženskami, zaposlovanje in delo ter izobraževanje. Ob koncu tega poglavja bom opisala še škodljive tradicionalne prakse, ki se vršijo v družbi in zavirajo možnost izboljševanja statusa žensk.

3. 2. 1 Patriarhalnost in poroka

Kljub kulturnim raznolikostim, ki jih ima ta hinduistična država, znotraj te vladajo načela patriarhata⁸¹. Ta se po mnenju Thapaliya (2001: 21) odraža skozi naslednje oblike: dedovanje, kontroliranje ženskega telesa in seksualnosti ter omejevanje njene mobilnosti. Ena izmed najvišjih vrednot prisotnih v patriarhalni družbi se nanaša na »predanost dolžnosti in ubogljivost«. Vsebina teh vrednot pa se med ženskami najpogosteje realizira prav s poroko. Takrat se namreč nevesta s poročnimi zakramenti zaveže podrejenosti možu, kar pomeni, da sprejme hindujska načela moške superiornosti. S poroko pa se ženska ne zaveže samo možu, pač pa vsej njegovi družini. In bolj kot je ta konzervativna, težje je njeno življenje (Niraula, Luitel, 1999: 6).

⁸⁰ Povzeto iz prispevka Women in Nepal (Empowering Women of Nepal).

⁸¹ Millet (1968 v Jalušič, 1992: 129) opredeli patriarhalno družbo, kot tisto, ki deluje po naslednjih dveh načelih: da moški vladajo ženskam in da starejši moški vladajo mlajšim moškim.

Priprave na ženski primarni in življenjski vlogi, to sta biti žena in mati, se začnejo že zelo zgodaj (UNICEF, 2006: 157). Kljub temu, da starši že majhne deklice vzgajajo v tem duhu, ženska doseže navedena statusa le s poroko⁸². Glede na hindujsko tradicijo je poroka obvezna tako za ženske, kot tudi za moške. Edina razlika do katere ob tem prihaja je, da predstavlja poroka ženskam obvezo, medtem ko se ji moški lahko izognejo (ADB, 1999: 7). S poroko pa si obveznost nalagajo tudi dekličini starši, saj smatrajo, da je njihova dolžnost, da hčerko poročijo preden ta doseže določeno starost. Kljub temu, da starost deklic ob poroki variira, se znotraj hindujske kulture pričakuje, da se te poročajo že v zgodnji mladosti⁸³, če ne celo prej⁸⁴. Poročevalci Azijske razvojne banke (*Asian Development Bank – ADB*) (ADB, 1999: ibid.) navajajo, naj bi se takšna praksa zgodnjih porok v družbi prakticirala in ohranjala zaradi dvojnih načel. Prvo načelo se nanaša na **koncept čistosti ženskega telesa**, drugo pa na **potrebo po pomoči v gospodinjstvu in kmetijstvu**. Tekom prakticiranja večine porok pa se v družbi ohranja tudi tradicija organiziranih porok⁸⁵, ki po večini izključuje vpliv tako ženina, kot neveste pri izbiri svojega življenjskega partnerja. Sploh slednje so tiste, ki ob tem ne uživajo nobene svobode oziroma niti nimajo takega statusa, ki bi jim dopuščal, da zakonsko zvezo sprejmejo oziroma zavrnejo (ADB, 1999: 8). Danes se organizirane poroke po večini izvajajo v ruralnem predelu države, njihovo prisotnost pa je moč zaslediti tudi v mestih.

⁸² Poleg statusa žene in matere poroka omogoča pridobitev še enega statusa, to je status snahe. Namreč prav s poročnim dnem se te ne obravnava več kot *chori* oziroma hči, ampak kot *buhari* oziroma snaha (Majupuria, 1996: 87).

⁸³ Tradicija zgodnjih porok deklic sega deleč v preteklost. Vraža namreč nalaga očetu dosmrtno skrb za hčer, v kolikor bo ta neporočena ob prvi menstruaciji. Ljudje namreč verjamejo, da bo ob takšnem dejanju hišo zajelo zlo in družina kot taka bo odšla v pekel (CARE Nepal, 2001).

⁸⁴ Kljub temu, da je danes dekličina starost ob poroki določena z zakonom, so tekom zgodovine zabeleženi primeri določenih etničnih skupin, na primer med Tarusi (*Tharus*), ko so starši poročali celo zarodke (Majupuria, 1996: 114; CARE Nepal, 2001).

⁸⁵ Tako kot hindujska družba nalaga staršem, da morajo svoje otroke, predvsem hčerke poročiti, ta od njih pričakuje, da bodo poroko po točno določenih pravilih tudi organizirali. Tekom celotnega urejanja in dogovarjanja imata najpomembnejšo vlogo očeta mladoporočencev. Slednja namreč v priprave nista udeležena, velikokrat se vse do poročnega dne niti ne spoznata. Da pa je njuna zveza sploh možna je tekom organiziranja poroke velik poudarek podan njuni kastni pripadnosti in dekličini nedolžnosti. Kako pomembna je slednja nakazuje tudi dogodek, ko oče odda deklico v zakon. Ta dogodek se namreč v nepalščini imenuje *kanyadan*. Pri tem beseda »*kanya*« pomeni nedolžnost (Burbank, 1999: 113).



SLIKA 9: Naloga očeta je, da v zakon preda nedolžno hči.

Večina žensk, kot tudi moških se najpogosteje poroča pred 25. letom starosti (Majupuria, 1996: 114). Ob tem je starost žensk znatno nižja med tistimi, ki prihajajo iz ruralnega predela države in so neizobražene (ADB, 1999: 8; Majupuria, 1996: *ibid.*). Podatki raziskave Nepalskega družinskega zdravstvenega varstva (*Nepal Family Health Survey – NFHS*) (1996) prikazujejo, da naj bi ženske, ki imajo končano vsaj srednjo šolo v zakon vstopale tudi do štiri leta kasneje od tistih, ki so brez izobrazbe.

3. 2. 2 Reprodukcijska in načrtovanje družine

Za patriarhalno družbo velja, da je ženski status pogojen tudi z njeno reproduktivno vlogo. V primeru, da ženska ne more zanositi jo družba označi za prekleto. Kajti ženska je v hindujski družbi označena, kot nosilka »čistih semen« in mati moškega potomstva⁸⁶ (ADB, 1999: 9). Kljub temu, da je ženska prav na osnovi plodnosti tudi čaščena, ima sama le malo kontrole nad reprodukcijo in načrtovanjem družine (UNICEF, 2006: 158).

Majupuria (1996: 216) navaja, da naj bi prav zmožnost kontrole nad lastno reprodukcijo predstavljala enega največjih indikatorjev opolnomočenosti žensk. Vendar pa v Nepal prihaja ravno do nasprotnega, saj pogoste nosečnosti, rojstva in dojenje otrok, ženske vodi v to, da postanejo odvisne od drugih članov družine in skupnosti. Prav pogostost uporabljanja in

⁸⁶ To pravzaprav nakazuje na močno zaželenost moškega potomca oziroma sina. V primeru, da ženska ne rodi sina, pač pa hči ali več hčera, je deležna velikega pritiska s strani družine in družbe. Raziskave so pokazale, da si v Nepal kar 86 odstotkov žensk, ki so brez otrok, želi roditi sina. Med tistimi materami, ki že imajo otroke, predvsem deklice pa je ta odstotek celo 100 odstoten (Majupuria, 1996: 316).

izrabljanja ženskih teles, pušča posledice tudi na njihovem zdravju. Čeprav je stopnja rodnosti v državi v zadnjem času upadla⁸⁷, ostaja ta v primerjavi z drugimi južno azijskimi državami še vedno zelo visoka. Zadnje zabeležene raziskave so pokazale, da naj bi ženska v Nepal v povprečju rodila 4,6 otrok (ABD, 1999: 9). Iz istih virov je tudi razvidno, da prihaja do bistvene razlike med ženskami, ki prihajajo iz ruralnih predelov in tistimi iz mestnega okolja. Slednje naj bi rodile za 2,9 otroka manj od predhodnih. Do razlik prihaja tudi med izobraženimi in neizobraženimi ženskami. Tudi tukaj naj bi slednje rojevale pogostejše in imele za 2,6 otroka več, kot izobražene ženske.

Znano je, da v kolikor želimo zmanjšati rodnost v neki državi, potrebujemo družinsko načrtovanje. To pa je v veliki meri odvisno od ozaveščenosti in dopuščenosti za takšne metode med družinskimi člani. Čeprav so bili v zadnjih desetletjih v Nepal predstavljeni raznovrstni taki programi⁸⁸, jih uporablja le malo ljudi. Raziskave so pokazale, da kar 77 odstotkov poročenih žensk zajetih v vzorec, ni še nikdar slišalo za takšne programe. Med tistimi, ki pa so slišale, večina posega po metodah sterilizacije⁸⁹ oziroma po modernejših metodah, kot sta uporaba kontracepcijskih tablet ali kondoma. Za slednje se predvsem odločajo izobražene ženske, ki pravzaprav predstavljajo največji delež med tistimi, ki vedo za te različne metode (Majupuria, 1996: 218, 219; UNICEF, 2006: 157, 158).

Da predstavlja zmanjšanje rodnosti enega izmed ciljev razvojnih programov v okviru OZN se zavedajo tako lokalne, kot mednarodne organizacije. Na spremembo v mišljenju domačinov, te skušajo najpogostejše vplivati z različnimi slogani. Nekaj izmed takih, so tudi naslednji slogani, katere sem zasledila v Kathmanduju.

»Majhna družina pomeni srečna družina. /.../Planiraj danes, uživaj jutri. /.../Dva otroka sta dovolj«.

⁸⁷ V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je stopnja rodnosti znašala 7,1 otroka na žensko (Majupuria, 1996: 316).

⁸⁸ Prvi takšni programi so bili v Nepal predstavljeni leta 1965 (Majupuria, 1996: 218).

⁸⁹ Metoda sterilizacije je bila v državi predstavljena med leti 1972 in 1973. Od tedaj se je sterilizacije poslužilo 44 odstotkov žensk in 38 odstotkov moških zajetih v vzorec (Majupuria, 1996: 221).



SLIKA 10: Slogan, ki poziva k družinskemu načrtovanju v Nepal.⁹⁰

Vendar menim, da tako lokalne, kot mednarodne vladne, kot nevladne organizacije premalo delajo na tem, da bi resnično osveščale družbo o potrebi po načrtovanju družine. Kajti sloganom navkljub, ljudje ne vedo veliko o programih, predvsem pa o pomenu načrtovanju družine. Tudi tisti ljudje, ki so slišali za različne programe, metodam, ki jih ti predstavljajo ne zaupajo. Prav tako menim, da so slogani dosegljivi le v glavnem mestu, medtem ko v drugih, predvsem ruralnih predelih, tam kjer je stopnja rodnosti najvišja, pa teh pravzaprav ni (USAID NEPAL, 2007). V zvezi s slednjim Majupuria (1996: 224) zapiše naslednje: *»/.../problem visoke stopnje rodnosti v Nepalui istočasno vpliva tudi na visoko stopnjo smrtnosti novorojenčkov in otrok. To je predvsem moč opaziti na vaseh, kjer je interes družin imeti pet do šest otrok. Kajti na koncu bosta med temi preživela vsaj dva ali trije, ki bodo staršem zagotovili potrebno varnost /.../«.*

3. 2. 3 Zdravje in prehranjevanje

Majupuria (1996: 314) navaja, da naj bi bil: *»/.../ekonomski in socialni razvoj države odvisen od zdrave delovne sile /.../«.* Žal pa se država glede na zdravstveno stanje ljudi, uvršča med najnižje v južno azijski regiji (APROSC, 2003: 132). Ob tem je predvsem položaj žensk tisti, ki je v zelo slabem stanju. Šokantno je tudi spoznanje, da prav v Nepalui, eni redkih držav na svetu, ženske umirajo hitreje⁹¹ kot moški. Kot razlog za to Majupuria (1996: ibid.) vidi v revščini in ignoranci družine in družbe glede pomembnosti zdravja ter prehranjevanja žensk. K njihovemu slabemu zdravstvenemu položaju pa nadalje vplivajo še druge socialno – kulturne navade in tradicija. Prav tradicija je namreč tista, ki že od otrokovega rojstva dalje

⁹⁰ Povzeto iz prispevka Birth Spacing: Three to Five Saves Lives (Setty – Venugopal, Upadhyay, 2002: 19).

⁹¹ Raziskave so pokazale, da ženske v Nepalui umrejo za več kot leto prej kot moški, to je pri 53,4 leta, medtem ko moški umrejo pri 55,9 leta (ADB, 1999: 13; FWLD, 2003: 109).

prispeva k temu, da so dečki čaščeni, medtem ko se deklicam posveča le malo pozornosti. To kaže tudi podatek, da so dečki pogosteje imunizirani kot deklice (Majupuria, 1996: ibid.). Slednje namreč starši odvedejo v bolnico le tedaj, ko so te resnično bolne. Velik vpliv takšnim odločitvam gre pripisati družbeno sprejetemu mnenju, da so deklice pri izvorni družini le v začasnem varstvu, kajti nekega dne bodo tuja last. V ruralnem predelu države deklice tako še danes pogosto primerjajo z bambusom, za katerega menijo, da raste hitro ter brez kakršnekoli pozornosti (Majupuria, 1996: 315). Na osnovi tega tudi starši deklicam posvečajo le malo pozornosti.



SLIKA 11, 12: Skrb za zdravstveno nego deklic.⁹²

Dan deklice oziroma ženske se začne zelo zgodaj in konča zelo pozno. Kljub vsej obremenjenosti s katero se ženske soočajo tekom dneva, po večini ne zaužijejo zadostne količine hrane, ki jo njihovo telo potrebuje za pravilno delovanje organizma. Po navedbah Chakrabortya, Kumarja in Rama (2007) naj bi pomembno vlogo v zvezi s prehranjevanjem žensk, imela njena samostojnost in sprejemanje odločitev znotraj družine. Namreč, bolj kot je ta odvisna od drugih družinskih članov, manjše so njene možnosti za zdravo in zadostno zaužito količino prehrane. Tudi ženskina izobraženost naj bi na takšno vedenje nadalje bistveno vplivala, saj naj bi se te, prav z izobrazbo zavedale svojih potreb, kot tudi pravic povezanih s prehranjevanjem in zdravjem (Chakraborty, Kumar, Ram, 2007).

Sama glede slednjega sicer menim, da se ženske že sedaj zavedajo svojih potreb, če ne celo tudi pravic v zvezi z zdravjem in prehranjevanjem, le ukrepati se bojijo, ker bi v nasprotnem primeru izgubile še tisti status, ki ga imajo. Zato še naprej sledijo ustaljenim družbenim normam patriarhalne podrejenosti. Tako so danes ženske v hindujski družbi, deležne obroka šele tedaj, ko so ostali, moški člani pojedli svoj del. Kar pravzaprav pomeni, da ima ženska,

⁹² Druga fotografija je povzeta iz dela Situation of children and women in Nepal 2006 (Bogati v UNICEF, 2006: 127).

vključno z drugimi ženskami v družini možnost pojesti le tisto, kar je ostalo od obroka. Tudi družina, pri kateri sem prebivala se je posluževala te navade. Najprej so obrok začeli obedovati moški, ženske pa smo medtem čakale v drugem prostoru. Ko so moški zaključili, smo na vrsto prišle me in si med seboj razdelile preostalo hrano. Rupa, žena najstarejšega sina v družini je v zvezi z obedovanjem nekoč pripomnila:

»Ženske moramo biti hvaležne, če ostane kaj več hrane za nas. Kajti včasih se zgodi, da ostanemo ob vsem delu tekom dneva in lakoti, ki jo medtem občutimo, zvečer brez ali z zelo majhnim obrokom /.../o skrbi za zdravo prehrano niti ne razmišljam, ker navadno razpolagamo s tistimi dobrinami, ki jih lahko sami vzgojimo, na primer riž, čili, krompir, leča in kumarice. Vse ostale dodatne dobrine predstavljajo razkošje, ki pa si ga žal ne moremo privoščiti. Izjema so le praznični dnevi, ko hrana predstavlja pomemben del praznovanja«.

Na osnovi zapisanega lahko trdim, da deklice in ženske v Nepal, trpijo za pomanjkanjem pravilne in zadostne količine prehrane, ki nadalje negativno vpliva tudi na njihovo zdravje⁹³. Med drugim se komplikacije navedenega najpogosteje odražajo prav v obdobju nosečnosti in poroda. Prav v tem času so le redke ženske, predvsem so to tiste iz mestnega okolja, ki so deležne zdravniških pregledov in posebne nege (Niraula, Luitel, 1999: 12).

Čeprav se je starost nepalskih žensk ob rojstvu prvega otroka v zadnjem času dvignila, te še vedno rojevajo zelo mlade. Ne smemo pa pozabiti, da ženskega zdravja ne ogrožajo samo nosečnosti v mladostniški dobi, pač pa tudi pogostost nadaljnjih nosečnosti in porodov. Večina porodov še vedno poteka doma⁹⁴.

⁹³ Najpogostejše posledice slabega in nezadostnega prehranjevanja med ženskami so: slabokrvnost, podhranjenost in nedohranjenost, zapleti med nosečnostjo in porodom, ter različne bolezni povezane z njihovo reproduktivno funkcijo (ADB, 1999: 11).

⁹⁴ Raziskave kažejo, da 89 odstotkov vseh žensk v Nepal še vedno rojeva doma. Medtem ko le 9 odstotkov žensk obiskuje zdravnika tekom nosečnosti, ter se poslužuje njegove pomoči med porodom. Odstotek pomoči ženskam med porodom s pomočjo izobraženih zdravnikov je tako najnižji na svetu (UNICEF, 2006: 161).



SLIKA 13, 14: Skrb za zdravje žensk je pomembna tudi tekom nosečnosti.⁹⁵

Tudi poporodno obdobje je lahko kritično tako za mati, kot za otroka (Bhanu, Niraula, Luitel, 1999: 17). Čeprav naj bi bil to čas, ko se slednjima posveča posebna pozornost in podpora s strani drugih članov družine, ter pravilna prehrana in nega, so nadalje le redke ženske dejansko deležne takšne pozornosti⁹⁶, saj nepalska družba temu obdobju ne posveča pretiranega zanimanja. Rezultat tega je, da več kot polovica vseh umrlih mater⁹⁷, umre prav v času po porodu otroka (UNICEF, 2006: 162). Visoka je tudi stopnja umrljivosti med dojenčki in otroki⁹⁸. Po mnenju raziskovalcev ADB (1999: 12) naj bi prav slednja indikatorja nanašajoča se na visoko smrtnost novorojenčic oziroma deklic, pomembno vplivala na status žensk iz dveh razlogov. Prvi tak razlog se skriva v **družbenem odnosu do deklic in dečkov**, kjer visoko smrtnost med novorojenkami in deklicami lahko razberemo kot socialno zanemarjanje žensk. Drugi pa prikazuje **zdravstveno stanje žensk kot mater**, kjer so te zaradi visoke smrtnosti dojenčkov in otrok prisiljene v pogostejše rojevanje, s tem pa telesno izčrpavanje in ogrožanje svojega zdravstvenega stanja ter življenja.

⁹⁵ Fotografiji sta povzeti iz dela Situation of children and women in Nepal 2006 (Lama v UNICEF, 2006: 140, 160).

⁹⁶ Raziskave so pokazale, da kar 79 odstotkov vseh žensk ni deležnih poporodne nege. Pri tistih, ki pa so jo imele, je bila ta kratkotrajna. Ženske so navadno že po dveh dneh zdravstvene nege odpuščene iz bolnišnice (UNICEF, 2006: 162).

⁹⁷ Raziskave so pokazale, da 62 odstotkov umrlih mater, predstavljajo matere, ki so zaradi komplikacij umrle po porodu otroka (UNICEF, 2006: 162).

⁹⁸ Raziskave so pokazale, da deklice pogosteje umirajo kot dečki. Na tisoč rojenih dečkov jih umre 125, na tisoč rojenih deklic pa teh umre 139 (ADB, 1999: 13).

4. 2. 4 Nasilje in trgovanje z ženskami

Nasilje nad ženskami⁹⁹ je širok pojem, ki zajema vrsto oblik. Te se lahko kažejo kot duševne zlorabe, fizično in spolno nasilje, ter kot druge oblike nasilja nad ženskami, kamor uvrščamo trgovanje z ljudmi (ženskami). Nasilje je globalen problem, prisoten tudi v Nepal, a vendar ostaja to področje skoraj nedotaknjeno. Da pa je tako, obstaja kar nekaj razlogov, ki se nanašajo na definiranje problema, pomanjkanje podatkov in prijav žrtev, površnost zakonov, neustrezna podpora in pomoč žrtvam in drugo (Sangroula, 2001: 82, 83). Kljub izvetosti problematike sta bili konec prejšnjega stoletja opravljeni dve obsežnejši raziskavi, ki sta potrdil, da je nasilje nad ženskami zelo razširjeno in pogosto v državi. Večina deklic in žensk¹⁰⁰ zajetih v vzorec je poročala, da so tudi same že doživele nasilje. Pri tem je bila najpogostejše oblika nasilja, ki so ga slednje doživele pretepanje, temu sledi zmerjanje, posilstvo in prisiljena prostitucija (New ERA, 1998).

Večina opravljenih raziskav se nanaša na javno nasilje, s poudarkom na trgovanju z ljudmi oziroma ženskami. Kljub razširjenosti nasilja se le redke raziskave dotikajo nasilja v družini, saj je to povečini skrito za zaprtimi vrati družin. Med slednjo obliko nasilja se najpogosteje pojavljajo nasilna dejanja povezana z zlorabo alkohola in poligamijo. Zelo pogosto je tudi nasilje povezano z doto¹⁰¹. Ženska iz etnične skupine Nevar mi je glede slednjega povedala naslednje:

»/.../zlorabe /.../iz dneva v dan sem fizično in psihično zlorabljen s strani moža in njegove družine /.../in to samo zato, ker mi očitajo, da nisem prinesla s seboj dovolj velike dote /.../kaj naj naredim glede tega? /.../nič /.../nič /.../«.

⁹⁹ Ko govorimo o nasilju nad ženskami s tem mislimo grožnjo s fizičnim nasiljem s strani moškega ali bivšega partnerja. Posledice so, da je proti volji ženske kršena njena telesna integriteta in, ali je bila prizadeta poškodba ali bolečina oziroma je bilo uporabljeno psihično nasilje (Ent, Evers, Konduur, 2001: 25).

¹⁰⁰ Raziskavi A Situation Analysis of Violence Against Women and Girls in Nepal in A Situation Analysis of Sex Work and Trafficking in Nepal with Reference to Children sta pokazali, da je kar 95 odstotkov deklic in žensk zajetih v raziskavi poročalo, da so na lastni koži občutile nasilje. 77 odstotkov od teh je poročalo, da so nasilje izvršili člani njihove družine. Takšne oblike nasilja so bile prisotne med vsemi kastnimi in etničnimi skupinami (SAATHI and The Asia Foundation, 1997; New ERA, 1998).

¹⁰¹ Sistem dote imenovan tudi *tilak* je predvsem razširjen v zahodnem hribovitem delu države, med člani hindujske skupnosti ter v Teraju, med skupnostjo Maitili (*Maithils*), kot tudi v milejši obliki med Brahmini, Kšatriji in Nevari. Za takšen sistem je značilno, da ženin in njegova družina še pred poroko prejmeta nevestino doto, za katero se predhodno pogajajo. Prvotno je dota vsebovala posteljo, posteljnino in kuhinjski pribor. V zadnjem času pa so se zahteve ženina in njegove družine, predvsem zaradi vpliva tržne industrije, zvišale. Ti danes zahtevajo od neveste in njene družine večjo doto, ki zajema modernejšo tehnologijo, kot so, na primer motor, televizor, različno pohištvo, hladilnik in drugo. V primeru, da si nevesta in njena družina takšne dote ne moreta privoščiti, jih ženin in njegova družina ustrahujeta, velikokrat pa tudi napadeta. Med drugim so zabeleženi ekstremni primeri povezani z doto, ki so se končali s smrtjo. Prav pri slednjih lahko govorimo o praksi zažiganja nevest. Takšna praksa med drugim predstavlja najpogostejši odziv ženina in njegovih staršev, v kolikor ti ne prejmejo obljubljenih dote do dogovorjenega roka (ADB, 1999: 19).

Med vsemi etničnimi in kastnimi skupinami v državi pa je prav skupina »nedotakljivi« tista, kjer je problem nasilja najbolj razširjen (ADB, 1999: 21, 22).



SLIKA 15: Anuradha se pogovarja z opečeno žensko, žrtvijo nasilne stranke.¹⁰²

Zaradi stereotipne vloge in ekonomske odvisnosti, ženske najpogosteje jemljejo nasilno dejanje kot normalno. To pa nadalje povzroči, da nasilno vedenje v neki družbi postane sprejemljivo. Le redke ženske si upajo zapustiti nasilnega partnerja, večina pa jih še naprej vztraja v brezizhodni situaciji. Najpogosteje navedeni razlogi za obstoj pri nasilnežu so: ekonomska odvisnost od partnerja in njegove družine, pomanjkanje informacij in izobrazbe ter ohranitev družine zaradi strahu o prihodnosti otrok. Med drugim velja nasilje v družini za individualen problem, ki ga morajo udeleženi posamezniki sami razrešiti. Pomoč policije je v takšnih primerih popolnoma neprimerna, saj se ti zaradi moške superiornosti zelo pogosto postavijo na stran moškega. Po mnenju domačinov policiji ne gre zaupati. Njeni predstavniki naj bi bili zelo pogosto vpleteni v ilegalne posle, kot so trgovina z ljudmi in preprodaja drog, prostitucija in otroške poroke. To med drugim dobro simbolizirata tudi sledeča navedena primera (New ERA, 1998; SAATHI and The Asia Foundation, 1997; ADB, 1999: 21, 22, Nepal Human Development Report, 2004: 54).

»Nikoli ne prosimo za pomoč policijo. Ker ne poznamo razlogov zakaj so dekleta odšla od doma, ne vidimo razloga zakaj bi klicali policijo? Pogosto se namreč zgodi, da so tista dekleta, ki gredo in tisti fantje, ki jih odpeljejo iz iste vasi. /.../Policija ne naredi nič. Edino kar naredi, so preglavice navadnim in nedolžnim ljudem.«¹⁰³

¹⁰² Fotografija je povzeta iz osebne arhiva Kelly.

¹⁰³ Izjavo je za ILO podala socialna aktivistka. Ta pa je bila vzeta iz raziskave o prostituciji in trgovanju otrok v Nepalu (ILO, 2004 v UNESCO, 2006c: 70).

*»Zaradi Maoističnih uporov je v našo vas prihajalo veliko policistov. Nekega dne sta se tukaj ustavila tudi dva policista in me vprašala, če lahko prenočita. Imela sem paketek instantnih špagetov, katere sem jima skuhala. Kasneje sem začutila, da sem enemu izmed njiju všeč. Naslednji dan sem odšla z njima. Ob tem pa nisem niti razmišljala, da za seboj puščam družino in šolanje. Z Yadavom sva kasneje nekaj časa živela v Kathmanduju. Obljubil mi je tudi poroko. Zaradi Yadave službene premestitve sva se nato preselila v Rope v Bardidasi. Tam sva ostala le kratek čas, saj je Yadave dal odpoved. Ponovno sva se preselila v Kathmandu z upanjem, da bo Yadav našel drugo zaposlitev. Predstavil me je fantu po imenu Robi. Ta mi je obljubil pomoč pri iskanju zaposlitve v Delhiju. Tja smo se odpeljali z avtobusom in se namestili v hotelu. Še isti večer sem bila preseljena v bordel in nadalje prisiljena v prostitucijo«.*¹⁰⁴

Največ raziskav in literature je osredotočene na javno nasilje, predvsem na trgovanje z ženskami in prostitucijo, kot najbolj razširjenima nasilnima dejavnostma v državi (New ERA, 1997). Dejavnosti sta skoncentrirani predvsem v večjih mestih, krajih ob meji z Indijo ter v *Hatt bazarjih* na vaseh. Vključene pa so ženske iz vseh etničnih ter kastnih skupin. Iz slednje skupine, so najpogostejše prisotne ženske najnižje kaste, kot višjih kastnih skupin Brahmini in Kšatriji. Veliko žensk je možno zaslediti tudi iz etničnih skupin Tamang, Magar, Gurung, Rai in Limbu, kot tudi v manjšem številu ženske iz Taru, Čepang (*Chepang*), Dimal (*Dhimals*), Bantar (*Bantars*), Satar (*Satars*) in Džanger (*Jhangers*) etnične skupine (New ERA, 1997). Med tistimi ženskami, ki so migrirale oziroma bile prodane v Indijo najpogostejše prevladujejo ženske iz etničnih skupin. Velika večina teh se k spolnim dejavnostim priključi zaradi najhitrejše in najlažje možnosti zaslužka denarja, ki jim obeta ekonomsko neodvisnost (ADB, 1999: 21). V resnici pa so te ženske plačane zelo malo, včasih celo nič (HRW, 1995: 225). Raziskovalci Mednarodne organizacije dela (*International Labour Organization – ILO*) (v IPEC, 2002 v UNESCO, 2006c: 22) so ugotovili, da se je kar 94 odstotkov vseh žensk udeleženih v spolnih dejavnostih, k tem priključilo prostovoljno. Vendar moramo v zvezi s slednjim upoštevati, da *»/.../so te ženske v večini nasedle lažnim obljubam, kot so na primer možnost poroke ali bolje plačana zaposlitev, vloga filmske zvezde, srečanje z bogatim snubcem in drugo /.../«* (Majupuria, 1996: 349). Prav v isti raziskavi ILO, so udeleženke v nadaljevanju poročale, da v kolikor bi se imele možnost še enkrat odločiti kaj delale v prihodnosti, bi izbrale drugo zaposlitev, ki se ne navezuje na spolno dejavnost (IPEC, 2002 v UNESCO, 2006c: *ibid*).

¹⁰⁴ Izjava je povzeta iz raziskave, ki jo je opravil ILO. Podala jo je 17 – letna deklica Kalpana, katero so kasneje rehabilitirali v varno hišo (ILO, 2004 v UNESCO, 2006c: 23).



SLIKA 16: Nepalske prostitutke v Bombayu medtem, ko čakajo na stranke.¹⁰⁵

Čeprav nepalska ustava prepoveduje kakršnokoli trgovanje z ljudmi, prostitucijo, suženjstvom in prisilnim delom, zaradi nezadostnih in neučinkovitih kontrol v državi ter na odprti meji z Indijo, te dejavnosti obstajajo v zelo veliki meri. Po podatkih raziskav, naj bi bilo v Indiji približno 200.000 nepalskih deklic in žensk žrtev prostitucije, medtem ko jih je na različnih delih Nepala približno 6.000. Večina teh je nepismenih, ter okuženih z virusom HIV (FWLD, 2003: 94 – 96; HRW, 1995: 226, 238, 239, 248; ESCAT International, Pradhan – Malla, 2004: 4).

Deklice ali ženske lahko postanejo žrtve trgovanja z njihovimi telesi že zelo zgodaj. Pomemben tak mejnik je prav obdobje dekličine pubertete, ko jih starši ali najbližji sorodniki najpogosteje prisilijo ali prodajo v prostitucijo in trgovino z ljudmi (FWLD, 2003: 96).

*»Najpogostejši prekupčevalci dekličinih teles so prav njihovi najožji družinski člani, kot so stric, bratranec ali oči. /.../Vaška dekleta so zavedena na vrsto načinov. /.../Pogosto se zgodi, da se najožji sorodniki deklice ali njihovi prijatelji pretvarjajo, da deklici organizirajo poroko v sosednji vasi. V resnici pa jo kasneje ugrabijo in pošljejo v Indijo. Dekleta so zavedena tudi s strani drugih sorodnikov, ki jim obljublajo izobraževanje v Indiji /.../«.*¹⁰⁶

¹⁰⁵ Fotografija je povzeta iz osebnega arhiva Kelly.

¹⁰⁶ Izjava je povzeta iz raziskave opravljene pri Opazovalcih človekovih pravic (*Human Rights Watch – HRW*) (HRW, 1995: 233).



SLIKA 17: Mlada deklica etnične skupine Tamang,
katero je mati pri 13 – ih letih prodala v prostitucijo.¹⁰⁷

Pogosti razlogi za to so: revščina, pomanjkanje informacij o tem nasilnem dejanju ter tradicija. Slednja naj bi bila po mnenju Majupurie (1996: 347 – 350) globoko zakoreninjena v nepalski družbi. Zgodovina Nepala je namreč postregla s kar nekaj takimi starimi tradicijami. Ena izmed teh je znana že iz obdobja vladanja Ranov¹⁰⁸. Kralj naj bi tedaj dal pripeljati deklice in ženske iz vseh koncev države v svojo palačo. Slednje so imenovali *keti – haru* oziroma deklice, katere so prvotno služile kot spremljevalke, kuharice in služkinje, drugotno pa so bile objekti seksualne naslade in sprostitev. Drugi tak znan primer pa je iz obdobja po razpadu vladavine Ranov. Namreč sorodniki vladarja Rane, kot tudi drugi zaposleni na dvoru so skupaj s svojimi spremljevalkami, ki so bile njihove ljubice, zbežali v Indijo. Ko so se te z leti postarale in niso bile več vizualno privlačne, so jih njihovi nadrejeni vpeljali v prostitucijo, kjer so upravljale z ostalimi prostitutkami. Med drugim so v nepalski družbi znani tudi drugi tradicionalno – religiozni primeri, ki so prispevali k razširjenosti prostitucije in trgovine z ženskami, to sta na primer *badi* in *dauki*¹⁰⁹ (ILO, 2004 v UNESCO, 2006c: 23; Terre des Hommes, 2003: 11, 12).

¹⁰⁷ Fotografija je povzeta iz osebne arhiva Kelly.

¹⁰⁸ Družina Rana je Nepal vladala med leti 1846 in 1950. To je med drugim čas, ko je bil Nepal popolnoma izoliran od preostalega sveta. Leta 1950 je bila vladavina Rana odpravljena z revolucijo (CARE Nepal, 2001).

¹⁰⁹ Več o teh tradicijah navedem na straneh med 76 in 82.

3. 2. 5 Zaposlovanje in delo

Nepalska družba je preprejena s kontrasti, kot kreacijami tradicionalnega hindujskega načina življenja. Eden izmed teh kontrastov se odraža tudi v sferi dela in zaposlovanja. Že stoletja je na osnovi kastnega sistema določeno s katero dejavnostjo se bo neka skupina ukvarjala¹¹⁰. Ženske v to niso vključene. Za njih se namreč smatra, da ostanejo doma in skrbijo za družino. Iz tega sledi, da so ženske odgovorne za trud in mir, kot tudi za razpad družine (Acharya, 2002). Na osnovi tega, hindujska kultura tudi idealizira osamitev žensk na domu (Bennett, 1981). Omenjena praksa je seveda najlažja takrat, ko se želi ohraniti moška dominantnost in odvisnost žensk od moških. Ekonomsko stanje in samostojnost žensk, tako v Nepalju kot tudi drugod po svetu, pa bistveno vpliva na položaj, ki ga te zasedajo v družbi. Pri tem je predvsem samostojnost žensk v veliki meri odvisna prav od pravice do dela. Da se ženske v zadnjih letih vse bolj pojavljajo na trgu dela, je mogoče opaziti tudi v Nepalju. Majupuria (1996: 185) zato navaja, da: »/.../ženske niso več zaprte samo doma /.../«, kar dokazuje, da se dandanes vse bolj opuščata star in tradicionalen način življenja ter kultura.

Glavni gospodarski panogi s katerima se ukvarjajo domačini sta poljedelstvo in kmetijstvo. Ti sta v večini sestavljeni iz manjših kmetij, ki jih družine najamejo oziroma si jih lastijo. Slednje so manjše na področju Teraia, vendar rodovitnejše od tistih v hribovitem in gorskem predelu države. Ker sta prav slednji področji zaznamovani s trendom moških migracij v mesta, danes večino tamkajšnjega dela, opravljajo ženske (ADB, 1999: 29). Eno redkih moških opravil ostaja le paša živine. V kolikor prihaja do tega, da oba partnerja skupaj obdelujeta zemljo in vzdržujeta kmetijo, potem na ženski sloni približno 70 odstotkov obdelovanja, ter 26 odstotkov vzdrževanja in odločanja (MOA, 1993). Iz tega lahko razberemo, da ženske delajo dnevno več ur¹¹¹ kot moški. Zaradi vse večjega prispevka žensk k agro – kulturni dejavnosti govorimo tudi o feminizaciji tega področja. Žal pa je njihov prispevek ob tem še vedno interpretiran kot ekonomsko neaktiven in neefektiven (Mukhopadhyay, 2007).

V azijskih deželah je vsesplošno videnje zaposlovanja žensk še vedno tradicionalno. »*Glede na tradicijo je za družino nespoštljivo, da se ženska zaposli in služi denar*« (Acharya, 2000).

¹¹⁰ Za sledeče pripadnike kastnega sistema je v Nepalju značilno, da opravljajo naslednja dela: Brahmini se navadno izobrazijo za duhovnike, Kšatriji so vojaki, Vaišiji so trgovci in kmetje ter Šudri rokodelci. Medtem, ko so vsa nečista dela rezervirana za peto skupino, to so »nedotakljivi«.

¹¹¹ V ruralnih predelih države delajo ženske v povprečju od 15 do 18 ur dnevno (FWLD, 2003: 101).

Vendar ko je postal trg moške delovne silne s pospešenim industrijskim razvojem nezadosten, ženskam ni ostalo drugega, kot da se zaposlijo (Acharya, 2000). Danes se delež zaposlenih žensk v industriji, predvsem v tekstilni industriji¹¹², drastično povečuje. Razlog temu je predvsem ekonomska nujnost (Acharya, 2001: 32). To so potrdili tudi raziskovalci ADB (2000: 31) in dodali, da je večina zaposlenih žensk relativno mladih in neizobraženih. Čeprav je otroško zaposlovanje kaznivo¹¹³, se med zaposlenimi nahaja tudi veliko mladoletnih otrok¹¹⁴. »Za večino otrok v Nepalu delo ne predstavlja izbiri, ampak nujo preživetja« (UNICEF, 2006: 41). Ob tem se otroci, predvsem deklice in ženske soočajo s težjimi, enoličnimi in nevarnejšimi deli (Acharya, 2001: 31). Tudi na hierarhični lestvici zaposlenih, so otroci in ženske postavljeni na dno te. Dejavniki, ki ženskam preprečujejo napredovanje so predvsem pomanjkanje izobrazbe in dodatna usposabljanja, nepravilnost delodajalca ter omejene možnosti (UNICEF, 2006: ibid.).



SLIKA 18: Prispevek žensk k gospodinjstvu se ne šteje kot delo.

¹¹² Delež zaposlenih žensk se je v različnih industrijskih sektorjih, na primer tekstilni, tobačni, prehrambeni in drugih, v zadnjih letih povečal. V tem sektorju naj bi bilo po zadnji opravljeni raziskavi leta 2001, zaposlenih približno 34 odstotkov žensk (Population Census v Acharya, 2001).

¹¹³ V Otroškem zakonu (*Children's Act, 2049 (1992)*) je navedeno naslednje: noben otrok mlajši od 14 let ne sme biti vključen v otroško zaposlitev; po dopolnjenem 14. letu se otrok lahko vključi, a le če sam tako soglaša; otroci stari med 14 in 16 let ne smejo delati več kot 6 ur dnevno, med 6 uro zvečer in 6 uro zjutraj, več kot 6 dni v tednu, ter v okolju, ki škoduje njihovem zdravju in življenju. Poleg omenjenega, zakon tudi določa, da ženske lahko delajo maksimalno 8 ur na dan, ter maksimalno 48 ur na teden. Izjeme so le sporazumni dogovori med delodajalcem in delavcem, ter v določenih sektorjih, kjer je to dodatno potrebno, na primer v turizmu (Labour Nepal.org; UNICEF, 2006: 40).

¹¹⁴ Čeprav je otroško zaposlovanje pereč problem v Nepalu, ni dejanskega podatka, koliko otrok je resnično zaposlenih. Večina podatkov se namreč še vedno nanaša na raziskave ILa iz leta 1997, katere prikazujejo, da je tedaj v Nepalu delalo 2,6 milijona otrok starih od 5 do 16 let. To je pravzaprav predstavljalo 42 odstotkov vseh otrok. Med temi je bilo kar 1,7 milijona otrok opredeljenih kot ekonomsko aktivnih. Večina zaposlenih otrok je prihajalo iz ruralnega območja države.

Čeprav nepalska ustava določa, da naj bi ženske in moški prejeli enako plačilo za isto opravljeno delo (Niraula, Luitel, 1999: 52), v praksi temu ni tako. Po mnenju Acharya (2001: 31), naj bi dejansko le 30 odstotkov žensk prejelo enako plačilo kot moški za isto opravljeno delo. Delodajalci navajajo, da je razlog temu izplačevanje po učinku (ADB, 1999: 34). Mukhopadhyaya (2007) pa je prepričana, da je za to kriva spolna diskriminacija, saj pravi, da: »/.../bolj kot se smatra žensko delo za lažje, neprofesionalno, neproduktivno, nižja je njihova plača /.../«.



SLIKA 19, 20: Ženske delajo dnevno več ur kot moški.¹¹⁵

3. 2. 6 Izobraževanje

Stanje izobraževanja deklic in žensk je podrobno opisano v drugem delu tega prispevka »Izobraževanje, ne diskriminacija deklic in žensk v Nepalu!«, katero se izključno nanaša na spolno diskriminacijo v izobraževanju v Nepalu.

3. 2. 7 Škodljive tradicionalne navade

Kljub temu, da Otroški zakon (*The Children's Act, 2049*) prepoveduje vsakršno darovanje, preprodajanje, izkoriščanje ali kupovanje otrok za tradicionalne in religiozne namene (Labour Nepal.org), v državi obstajajo tradicionalno – religiozne navade¹¹⁶, ki presegajo ta zakon. Večina žrtev teh navad so prav deklice in ženske, ki prihajajo iz pobožnih hindujskih družin.

¹¹⁵ Druga fotografija je povzeta iz dela Situation of children and women in Nepal 2006 (Panday v UNICEF, 2006: 68).

¹¹⁶ Škodljivih tradicionalnih navad, ki imajo negativne posledice za deklice in ženske je v Nepalu veliko. Predhodno sem že omenila in opisala škodljivost praks, ki se kažejo v *otroških porokah, poligamiji, zažiganju*

Ena izmed najbolj razširjenih starodavnih praks je *chaupadi*. To je star, vraževerni običaj, ki se izvaja v skrajno zahodnem hribovitem delu, kot tudi v drugih ruralnih predelih Nepala (CARE Nepal; UNICEF, 2006: 68). Zanj velja, da je prepreden s številnimi miti, katerim vaški ljudje slepo verjamejo in se jim podreajo. Po večini ga ljudje prakticirajo tekom menstruacije, nosečnosti in poroda žensk¹¹⁷, ko so te označene kot »nedotakljive«. Tedaj se ženske namreč zapre v poseben prostor imenovan *chaupadi*¹¹⁸ (WAHC, 2005: 4). V tem prostoru deklice in ženske preživijo od 4 do 14 dni v času menstruacije¹¹⁹, medtem ko ob porodu otroka, strogo 11 dni. Ker je to čas, znotraj katerega se deklice in ženske smatra kot nečiste, jim družba nadalje prepoveduje zaužiti določeno hrano, imeti stik z drugimi, predvsem moškimi družinskimi člani, prečkati most čez reko, vstopati na lastno dvorišče in se kopati oziroma biti v kakršnihkoli drugih prostorih, ki veljajo za čiste (WAHC, 2005: 4, 5). Razširjenost omenjene vraže na prakticiranem območju, prispeva k podrejenosti, slabemu zdravstvenemu stanju ter razvoju duševnih motenj med ženskami (WAHC, 2005: 4). Po navedbah Kanale (2006), naj bi ta običaj deklice in ženske tudi odvrčal od nadaljnjega šolanja.

»/.../Videla sem, kako so ženske obravnavali kot služkinje, /.../ker so veljale za nečiste, jim starši niso dovolili, da bi zapuščale dom in se izobraževale /.../«. ¹²⁰

Naslednje take tradicionalne in religiozne navade, ki imajo škodljiv vpliv na življenje deklic in žensk, in ki vodijo v prostitucijo¹²¹ in trgovanje z ženskami, ter te stigmatizirajo s strani

nevest in dogovorjenih porokah. V nadaljevanju sledijo še druge zelo razširjene prakse, kot so: *chaupadi*, *deuki*, *jhuma* in *badi*, kot tudi *baksi* ter položaj vdov. Tukaj bi rada omenila še dve škodljivi praksi, ki sta prav tako prisotni v nepalski družbi, čeprav v manjšem številu, a vseeno s škodljivim vplivom na življenje žensk. Ti sta naslednji: *kamlaris*, kjer bogati veleposestniki zamenjajo svojo zemljo z revnimi družinami za njihove hčerkice, ter *kumari*, običaj ki je prakticiran v kathmanujski dolini, kjer med družinami Shakyia izberejo skozi vrsto različnih procesov nedolžno deklico, katero častijo kot edino živo boginjo na svetu.

¹¹⁷ Ker veljajo ženske za nečiste tekom nosečnosti in poroda, se pogosto zgodi, da morajo te porod izvesti same, brez kakršnekoli pomoči drugih ljudi. Kajti s tem želijo slednji preprečiti prenos »nečistosti« na njih. Zaradi vršitve *chaupadi* prakse je letno zabeleženih 4 odstotkov smrtnih primerov žensk ob porodu (UNICEF, 2006: 68; WAHC, 2005: 5).

¹¹⁸ *Chaupadi* je nepalski izraz za kolibo. Te so navadno zgrajene na skritih in umazanih lokacijah, kot so na primer hlev, jame in grmovje, ter odmaknjenih predelih daleč stran od njihovih domov. Prav zaradi oddaljenosti lokacije so ženske nadalje še dodatno izpostavljene posilstvom, ter napadom divjih živali.

¹¹⁹ V hindujski družbi ljudje verjamejo, da bo deklica obvarovana pred starejšim možem, če jo ob prvi menstruaciji zaprejo v to kolibo, kamor sonce nikdar ne posije (EU, UNFPA, 2002: 51).

¹²⁰ Povzeto iz intervjuja, ki so ga opravili predstavniki Nepalskega sklada za izobraževanje otrok (*Nepalese Children's Education Fund – NCEF*), z njihovo prostovoljko Apsaro Khanal (NCEF, 2006).

¹²¹ Zadnje raziskave kažejo, da je znotraj običaja *deuki* prisotnih v prostituciji približno 10.000 deklic in žensk, medtem ko jih je v običaju *badi* prisotnih približno 11.000 (VAW, 2004).

družbe, so naslednje: *deuki*, *jhuma* in *badi* (UNICEF, 2006: 68). V nadaljevanju bom te navade na kratko opisala.

Kot prvi tak star nemoralen običaj je *deuki*¹²², ki se še vedno prakticira v zahodnem predelu države¹²³. Običaj temelji na slepih prepričanjih družin, da morajo deklico darovati lokalnemu templju (Dahal, 2006), v zameno pa jih bodo bogovi in boginje blagoslovili z rojstvom sina oziroma jih ozdravili bolezni. V večini primerov deklice darujejo revni starši, ki za takšno dejanje prejmejo od 10.000 do 100.000 nepalskih rupij¹²⁴ (Hari, 1997). Čeprav je primarna naloga teh deklic, da pomagajo menihom pri obredih čaščenja tekom različnih festivalov, kot tudi kuhanje, čiščenje in nabiranje suhljadi, v večini leta te nimajo kaj početi (Dahal, 2006; IAS, 2002). Zaradi slednjega, so jih menihi postopno začeli vpeljevali v prostitucijo. S tem so postale *deuki* deklice sinonim za vlačugo po vsej deželi. Med drugim se uporaba omenjenega običaja dandanes razširja tudi na druga območja države (Dahal, 2006), saj med ljudmi velja vraža, da v kolikor ima moški spolni odnos z *deuki*, ta doseže religiozno ekstazo. V večini primerov se ta dekleta nikdar ne poročijo, saj se smatra, da so že poročene s templjem (Hari, 1997). Za tista dekleta, ki tekom prostituiranja zanosijo velja, da v kolikor rodijo deklico, to obdržijo in izobrazijo za *deuki*. V kolikor pa te v nasprotnem primeru rodijo dečka, tega darujejo menihom, ki ga častijo, ter izobrazijo za religioznega zdravitelja (Dahal, 2006).



SLIKA 21: Ples *deuki* deklic tik pred njihovim odhodom v tempelj.¹²⁵

¹²² Beseda *deuki* v nepalščini pomeni »deklica, ki je darovana bogovom«. Običaj, ki ga danes izvajajo v državi sega v 17. stoletje, dobo vladanja kralja Nagi Malla. Ker se je v tem obdobju kraljevina soočala z naravnimi katastrofami, ter kugo, so kraljevi menihi kralju predlagali, da ta daruje svojo hči bogovom v kolikor želi, da se kraljevina opomore. Po darovanju hčere, se je kraljevina res opomogla, s tem pa se je rodila nova tradicija v katero so ljudje začeli verovati (Hari, 1997).

¹²³ Center takšnega prakticiranja se nahaja v regiji Baitadi. Tam je zabeležen obstoj več kot 2.000 deklic, ki služijo običaju *deuki* (Dahal, 2006).

¹²⁴ Naveden znesek znaša približno med 100 do 1.000 evri.

¹²⁵ Fotografija je povzeta iz osebne arhiva Kelly.

Pri naslednjem takšnem tradicionalen običaju, *jhuma* je značilno darovanje hčera budističnim samostanom po državi. Ta običaj se danes prakticira predvsem med etnično skupino Šerpa (ESCAT International, Pradhan – Malla, 2004: 5), zasledimo pa ga lahko tudi v prestolnici¹²⁶. Čeprav je izvor običaja neznan, se uporablja že stoletja. Ker je želja vsake družine ostati brezgrešna, ta sorazmerno z vražo najpogosteje daruje svojo drugorojeno hči samostanu, v katerem naj bi slednja ostala do konca svojega življenja. Čeprav se smatrajo samostani kot varne ustanove, so prav tam ta dekleta in ženske pogosto spolno zlorabljeni s strani menihov (Dahal, 2006b; ECPAT International, Pradhan – Malla, 2004: 24). Socialna stigma, ki se kasneje oprime teh žensk, vodi k zapustitvi samostana. Ker se te poleg stigme soočijo še s finančno stisko, jim v nadalje ne ostane drugega, kot prostitucija (ECPAT International, Pradhan – Malla, 2004: ibid.).

Zadnji med omenjenimi škodljivimi običaji za deklice in ženske je *badi*. Ta nosi ime po isto imenovani manjši skupnosti znotraj kastne skupine »nedotakljivi«, ki se nahaja na zahodnem predelu države. V preteklosti so se Badi (*Badis*) družine po večini preživljale z glasbo in plesom na različnih festivalih in porokah (VAW, 2004). Ker pa te aktivnosti niso pokrile vseh njihovih izdatkov, so morale predvsem ženske iskat rešitev v zvezi z dodatnim zaslužkom. Kot predstavnicam najnižje kastne skupine jim ni ostalo drugega, kot soočenje z usodo prostitucije (Action Aid). Očetje in možje svojim hčeram in ženam takšnih spolnih dejavnosti ne očitajo, saj denar, ki ga te prislužijo odtehta vse (CARE Nepal). Med drugim so prav oni tisti, ki takšne aktivnosti spodbujajo, saj v teh skupnostih služijo denar le deklice¹²⁷ in ženske (WHRDs, 2007). Čeprav si večina teh deklic in žensk dandanes želi prekiniti začaran krog tradicionalne prostitucije, v realnosti skoraj nimajo druge izbire. To je v dokumentarnem filmu o življenju Badi povedala tudi Usha:

*»Iskala sem zaposlitev, a je nisem mogla dobiti. /.../Ker ne znam pisati in brati, mi ni ostalo drugega, kot postati prostitutka.«*¹²⁸

Njena hči pa je ob tem dodala:

*»Tudi jaz bom postala prostitutka, če me ne bo nihče zaščitil.«*¹²⁹

¹²⁶ Budistične menihinje, ki prakticirajo *jhuma* je možno zaslediti v enem izmed pomembnejših budističnih samostanov v okolici Swayambhu. Prepoznavne so po obriti glavi in obleki rdeče – oker barve. Navadno so dekleta sprejeta v samostan še pred prvo menstruacijo.

¹²⁷ Po podatkih raziskave naj bi bilo med vsemi *badi* deklicami in ženskami od 35 do 40 odstotkov takih, ki so mlajše od 15 let (ESCAT International, Pradhan – Malla, 2004: 4, 5).

¹²⁸ Povzeto iz dokumentarnega filma Born into Prostitution: The *Badies* of Nepal (Films Media Group, 2006).

¹²⁹ Povzeto iz dokumentarnega filma Born into Prostitution: The *Badies* of Nepal (Films Media Group, 2006).



SLIKA 22: Ženska etnične skupine Badi
se pripravlja za naslednjo stranko, medtem ko jo opazuje hči.¹³⁰

Kajti Badi deklice in ženske so po svojih spolnih uslugah, kot tudi imenu¹³¹ znane v vsej nepalski družbi. Njihova usoda in nadaljevanje te škodljive tradicionalne prakse sta pravzaprav določeni že z njihovim rojstvom (Films Media Group, 2006).



SLIKA 23: Sushila, ženska etnične skupine Badi zabava klienta.¹³²

¹³⁰ Fotografija je povzeta iz osebne arhiva Kelly.

¹³¹ Zakon določa, da mora biti hči Badi prostitutke registrirana s priimkom *Nepali*. Kajti smatra se, da ta pripada državi (Films Media Group, 2006).

¹³² Fotografija je povzeta iz osebne arhiva Kelly.

Zaradi domnevnega prakticanja **boksi**¹³³ oziroma čarovništva, so ženske v Nepalju nadalje pogosto tudi predmet psihičnega in fizičnega nasilja s strani skupnosti, kot tudi njihove družine. Omenjeni fenomen je še vedno zelo razširjen predvsem v ruralnem delu, kjer je večina ljudi neizobraženih (Sharma, 2003: 1). Pogostost omenjenega fenomena prikazujejo tudi lokalni časopisi, ki opisujejo primere kaznovanja teh. Naj za primer navedem del enega izmed člankov.

*»Štirje sorodniki 61 – letne ženske, Malechhie so to zmerjali, pretepali in ji tlačili človeške iztrebke v usta. Ti so verjeli, da je čarovnica in da je nad svojega 3 – letnega otroka poslala urok, zaradi česar je ta umrl. Sorodniki so Malechhie mučili vse do njene smrti«.*¹³⁴

V nepalski družbi ljudje verjamejo, da imajo čaravnice posebno moč s katero lahko uročijo druge (Sharma, 2003: 2). Zato so prav one glavni krivec vseh bolezni in nadlog. V večini primerov, ženske same niti ne vedo, da so čaravnice, dokler jih drugi ne obtožijo tega. Ključno besedo pri obtožbi ima *jhankrisi*¹³⁵ oziroma zdravilec. Čeprav slednji ne posreduje nikakršnih dokazov, da so ženske res čaravnice, veljajo njegove besede fatalno usmerjeni družbi za svete. In vse kar ti vidijo za tem je kaznovanje nedolžnih žensk. Ker so kazni ljudstva zelo krute in nehumane¹³⁶, zaradi sramu in psihične stiske veliko obtoženk, naredi samomor (UNICEF, 2006: 68).

Poleg že navedenega, velja tudi status **vdove**¹³⁷ za zelo negativnega in diskriminatornega v hindujski družbi. Za slednje je znano, da uživajo manjše spoštovanje od ostalih žensk. In če so te še brez otrok, jih celotna družba zaničuje (Dubois, 1999: 398). Po mnenju skupnosti so prav one krive za možovo smrt, zato se ne morejo znova omožiti, z razliko od vdovcev, ki se lahko (Majupuria, 1996: 97). Ker se o njih smatra, da prinašajo »nesrečo«, jim tako ni dovoljeno govoriti z drugimi moškimi, kar pravzaprav prispeva k povečanemu strahu in nezaupanju

¹³³ *Boksi* je nepalski izraz za čaravnico oziroma čarovništvo.

¹³⁴ Del časopisnega članka, ki je bil naveden v raziskavi o čarovništvu, ki so jo opravili pri International Humanist News (2002).

¹³⁵ *Jhankris* v nepalščini pomeni zdravilec. Za te je značilno, da v družbi zdravijo in odpravljajo različne bolezni. V večini primerov so zdravniki moški, saj v nepalski družbi velja, da so ti močnejši od žensk, oziroma v tem primeru, od čaravnic.

¹³⁶ Najokrutnejši tak evidentiran primer se je zgodil leta 2003, ko so domačini mučili in do smrti pretepli dve starejši ženski zaradi obtožbe čarovništva (Social watch, 2004: 186).

¹³⁷ Raziskave so pokazale, da je večina vdov v Nepalju zelo mladih. 67 odstotkov vseh vdov v državi je starih med 20 in 30 let, v povprečju imajo te 3 do 4 otroke (Peace women, 2006).

vase. Moževa smrt pa vdove nadalje omejuje tudi pri razpolaganju z njihovim telesom, saj se morajo te odpovedati vsem stvarem, ki simbolizirajo njihov predhodni status¹³⁸.



SLIKA 24: Vdova odeta v bel *sari*.¹³⁹

¹³⁸ Legenda opisuje, da je Parvati, spremljevalka boga Šive, na svoj poročni dan nosila rdečo obleko in celotno nebo je postalo škrlatne barve. Ker te barve še vedno simbolizirajo poročeno žensko, se ob ovdovelosti teh pričakuje zamenjava oblek v svetlejše odtenke. Prav tako se z navedenim dejanjem od žensk pričakuje, da razbijejo steklene zapestnice imenovane *churas*, ki so jih nosile tekom zakona. S tem pokažejo, da nimajo več statusa poročene ženske, pač pa vdove. Z vstopom v status vdove se morajo ženske vzdržati tudi ličenja, nošenja poročne ogrlice ter zaznamovanje čela s *tiko* (Shroff, 2007). Nekaterim vdovam patriarhalna družba celo nalaga, da si v čast umrlega moža, ostrižejo svoje dolge lase.

¹³⁹ Slika je povzeta iz osebnega arhiva Sen.

4 PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA BREZ DISKRIMINACIJE

4.1 ČLOVEKOVE PRAVICE (ŽENSK) IN IZOBRAŽEVANJE

*»Sedaj ni čas za prefinjene besede, pač pa za akcijo.
Kajti v večini držav v razvoju izobraževanje predstavlja luksuz rezerviran za manjšino«. ¹⁴⁰
(Svein Osttveit)*

4.1.1 Človekove pravice (žensk)

S tem, ko se dotaknemo pojma človekovih pravic, nas Cerar (2004: 17) v svojem prispevku opozori, da so: *»/.../človekove pravice dandanes že skoraj nepogrešljivi del sleherne razprave, ki se dotika vprašanj ustrezne državne in mednarodne ureditve ter zaščite temeljnih dobrin posameznikov pred posegi državnih oblasti in drugih subjektov«*. Danes se nanje ne sklicujejo samo številni demokratični in humanitarno usmerjeni misleci ter voditelji, temveč tudi tiste elite, ki teh pravic dejansko sploh ne priznavajo (Cerar, 2004: *ibid.*), navkljub temu, da naj bi bila ideja človekovih pravic označevalec nečesa globljega, prvinskega, realnega in nas kot takšne usmerjala k človekovemu, tako individualnemu, kot družbenemu bistvu (Pavčnik, 1996: 9). O človekovih pravicah obstaja cela vrsta možnih definicij, a vendar jih lahko v splošnem definiramo, kot: *»/.../tiste pravice, ki pripadajo človeku po naravi in brez katerih človek ne more živeti kot človeško bitje /.../«* (Društvo za ZN za RS, 1991: 51).

Ker so človekove pravice izhodišče vseh velikih dogodkov v svetu in povsod obeležujejo boj za svobodo in enakopravnost, nas ob tem vedno znova navdušijo s svojo zgodovino (Društvo za ZN za RS, 1991: 1). Sama ideja o človekovih pravicah se je v zgodovini pojavila relativno pozno, a vendar mnogo pred letom 1948¹⁴¹, ko je bil v okviru OZN, razglašen temeljni dokument UDHR¹⁴². Za UDHR¹⁴³ je znano, da določa spisec temeljnih pravic, kot *»/.../skupni ideal, ki naj ga dosežejo vsi narodi in vsa ljudstva /.../«*, ne glede na njihovo raso,

¹⁴⁰ Povzeto po Osttveitu iz dela Education – A Right or A Privilege?: Student Journalists Report on the Right to Education Worldwide (1999: 2).

¹⁴¹ Več o nastanku človekovih pravic zapiše Cerar v knjigi Dokumenti človekovih pravic: Z uvodnimi pojasnili (2004: 18 – 20). Res pa je, da so človekove pravice dobile formalno in univerzalno priznanje prav z ustanovitvijo OZN in njihovo razglasitvijo UDHR (Društvo za ZN za RS, 1991: 1).

¹⁴² Deklaracija pomeni svečano izjavo, ki moralno obvezuje države, ki so zanjo glasovale (Društvo za ZN za RS, 1991: 68).

¹⁴³ Več o vsebini temeljnih pravic navedenih v UDHR v zbirki Dokumenti človekovih pravic: Z uvodnimi pojasnili (2004: 149 – 161).

barvo kože, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodno ali socialno pripadnost, premoženje, rojstvo ali kakšno drugo okoliščino (Društvo za ZN za RS, 1991: 2).

Ker je vsebina človekovih pravic obsežna, navadno govorimo o več generacijah človekovih pravic, ki si časovno sledijo. Za **prvo generacijo pravic** je značilno, da gre za **državljske in politične pravice**, kamor spadajo, na primer pravica do samoodločbe, svoboda govora in izražanje verskega prepričanja. Omenjena generacija se v večini ukvarja z **zaščito posameznika** pred posegi države v njegovo življenje, zato so nekateri označili te pravice kot »negativne«. Negativnim pravicam je kasneje sledil val »pozitivnih pravic«, ki so sestavljale **drugo generacijo človekovih pravic** in zajemale **ekonomske, socialne in kulturne pravice**. Z razliko od predhodnih, se te niso osredotočile na zagotavljanje svobode pred nečem, temveč so merile na pravice s pomočjo katerih je mogoče nekaj pridobiti. V to generacijo spadajo, na primer pravica do pitne vode, hrane in zdravstvene nege, pravica do izobrazbe, pravične zaposlitve in druge pravice. Vendar so tudi to generacijo pravic pogosto kritizirali, ter jim očitali, da se osredotočijo zlasti na **zadovoljevanje individualnih potreb**, zato se je oblikovala še **tretja generacija človekovih pravic**, ki skuša nadomestiti, kar druga generacija ni imela, to je ukvarjanje s **kolektivnimi pravicami** oziroma s pravicami manjšin. V to skupino med drugim uvrščamo tudi pravice žensk (Rommelspacher, 2003: 206; Weeramantry, 1982 v Ray, 1994: 18; Ife, 2004: 2, 3).

Pravice žensk se smatrajo za človekove pravice na osnovi nediskriminacijskega modela¹⁴⁴ na katerem temelji UDHR (HRRC). Za te pravice velja, da so temeljne in univerzalne, določene na osnovi človeškega dostojanstva, katero je nujno za življenje vseh ljudi. Ker ženske predstavljajo polovico človeške družbe je krivično, da se jih obravnava kot drugačne, manjvredne, posebne skupine ali manjšine in se jih prikrajša za njihovo dostojanstvo. Namen pravic žensk ni v poudarjanju njihovih pravic, kot kakorkoli drugačnih od splošnih, ali celo, kot nekateri pravijo, kot »dodatni privilegij«, temveč je zagovarjanje pravic žensk danes enako kot je bilo v preteklosti, ko so si ženske prizadevale za enakost v glasovanju, plačilu za delo, izobraževanju in na drugih področjih, v smislu prepoznavanja, prizadevanja in nevprašljive uporabe načel v vsakodnevem življenju, delovanju, odločanju in medčloveški komunikaciji (Jalušič, 2004: 34). V kolikor pa želimo, da bodo človekove pravice žensk dejansko zagotovljene tako danes, kot tudi v bodoče je nujno, da se posamezniki, skupine,

¹⁴⁴ 2. člen UDHR razglasa vrednost človekovih pravic »/.../brez razlikovanja kakršnekoli vrste /.../«.

skupnosti in narodi zanje borimo skupaj, tako da pravice žensk nenehno zagovarjamo in branimo, kot so jih branile ženske v preteklosti.

S priznanjem in uveljavitvijo temeljnih človekovih pravic, med drugimi tudi pravic žensk, naj bi bil storjen velik korak v doseganju razvoja človeške družbe prispevajoče k zmanjšanju in odpravljanju različnih oblik diskriminacije. Ker nas vrste diskriminacij še naprej obkrožajo, se moramo zavedati, da *»/.../imajo [žal] tudi te pravice le omejen domet«* (Cerar, 2004: 24). To lahko opazimo že pri določenih skupinah ljudi, katerim je onemogočen dostop do temeljnih pravic, katerih posledica ni le osebna tragedija, pač pa tudi družbena in politična nestabilnost, ki seje navzkrižja in nasilnost, tako znotraj ene skupnosti kakor med skupnostmi, ter nenazadnje narodi. Kljub temu, da so človekove pravice usmerjene k enakosti in prepovedi diskriminacije in dandanes praktično sestavljajo bistveni del sleherne ustavne ureditve, si moramo še toliko bolj prizadevati, da bi te bile resnično zadovoljene in spoštovane. Vendar kot sem že predhodno zapisala, ljudje lahko svoje pravice prepoznajo in zahtevajo le tedaj, ko so tudi sami izobraženi. In ker ženske tvorijo polovico človeških virov, je razvoj družbe odvisen tudi od žensk in njihovega izobraževanja, kot ključa celotnega razvoja.

4. 1. 2 Izobraževanje in pismenost kot človekovi pravici

Kot sem že predhodno zapisala so različni svetovni narodi leta 1948 sprejeli UDHR, ki vsebuje spisek temeljnih človekovih pravic. Prav v omenjenem dokumentu je bila med vsemi drugimi navedenimi pravicami, prvič predstavljena tudi **pravica do izobraževanja**. Vsebina pravice do izobraževanja¹⁴⁵ navedene v UDHR določa, da naj bi bilo *»/.../osnovnošolsko izobraževanje brezplačno in obvezno za vse ljudi /.../«*, zaradi predstavljanja možnosti tako za individualen, kot družben razvoj, pa so nadalje njeno vsebino sprejeli predstavniki večine svetovnih družb. Kljub dobrim namenom, skoraj 60 let po sprejetju, ostaja njena vsebina v določenih delih sveta še vedno neizpolnjena. Predvsem države v razvoju so tiste, znotraj katerih določene skupine ljudi najbolj trpijo za nastalo škodo.

¹⁴⁵ Več o vsebini pravice do izobraževanja navedeni v UDHR sledi v nadaljevanju na strani 87, ko spregovorim o mednarodnih dokumentih, ki se nanašajo na izobraževanje.

*»/.../več kot 100 milijonov otrok, med katerimi je 60 milijonov deklic nima dostopa do osnovnega izobraževanja, več kot 960 milijonov odraslih, med katerimi je dve tretjini žensk, je nepismenih, več kot 100 milijonov otrok ter nešteto odraslih ne uspe dokončati šolanja /.../«.*¹⁴⁶

Na osnovi slednjih podatkov lahko zapišem, da določenim družbenim skupinam, v določenih delih sveta izobraževanje še vedno predstavlja »privilegij« in »ne pravice« (Osttveit, 1999: 2). Privilegij posameznika pa je vselej odvisen prav od statusa, na primer socialnega, etničnega ali rasnega, kastnega, nacionalnega, spolnega in verskega, ki ga ima ta v družbi (Ray, Bernstein Tarrow, 1987: 6).

Zaradi svojega nastanka, pravico do izobraževanja pogosto definiramo kot človekovo pravico vsakega, tako žensk, moških, mladih, starih in otrok. Razlog temu je v njeni temeljni človeški vrednosti, kot odrazu sposobnosti vrednotenja vsakega življenja brez diskriminacije, kar odraža bistveni položaj človekovih pravic, kot tudi nujnost pri omogočanju in varovanju drugih človekovih pravic (UNESCO, 2002: 30). Čeprav pravica do izobraževanja podpira razkol med civilnimi in političnimi pravicami na eni strani, ter ekonomskimi, socialnimi in kulturnimi pravicami na drugi (UNESCO, 2002: ibid.), prav ta pravica predstavlja temelj za doseganje vseh drugih človekovih pravic, kot so pravica do zdravja, varnosti, svobode, ekonomske samostojnosti ter udeležbe v socialnih in političnih aktivnostih (UNESCO, 2005d: 7). Ali kot zapiše Tomaševska (2002 v UNESCO, 2002: ibid.): *»/.../tam kjer je ljudem zagotovljena pravica do izobraževanja, je tem omogočen tudi dostop in uživanje drugih pravic /.../«*. Kot primer želim tukaj navesti prav prispodobo odražajočo skozi diskriminacijo deklic in žensk v izobraževanju. Čeprav se pripisuje največjo oviro za neudeležbo slednjih v izobraževanju prav spol, so tukaj prisotne še druge ovire, ki jih moramo upoštevati, na primer etičnost, religija, družina, revščina in druge ovire. To med drugim že nakazuje kako kompleksna zna biti diskriminacija, zato moramo v nadalje upoštevati, da ni dovolj le prizadevanje za odpravo spolne diskriminacije ali zagotovitev univerzalne udeležbe v izobraževanju, temveč moramo delati na tem, da so vse človekove pravice znotraj izobraževanja določene, če želimo, da bo tudi pravica do izobraževanja omogočena. Ob vsem tem ne smemo prezreti otrok (predvsem deklic), ki v večini držav v razvoju tvorijo večino prebivalstva, saj si ti ne zmorejo sami zagotoviti pravice do izobraževanja, pač pa so odvisni od svojih staršev, učiteljev in drugih članov skupnosti. Kar pomeni, da je realizacija njihovih pravic odvisna tudi od dolžnosti drugih, saj je pravica do izobraževanja med drugim tudi »dolžnost«. Huberman (1979 v Rideout Jr., 1987: 15) je v zvezi s slednjim nekoč pripomnil:

¹⁴⁶ Povzeto iz dela UNESCO 50 Years for Education: The Right to Education (UNESCO, 1997:32).

»Ne glede na odločitev, ki jo otrok ali njegovi starši izberejo, se moramo zavedati, da ne obstaja pravica, ki pravi, da naj nekdo ne bo izobražen«.

Čeprav se pravici do izobraževanja že dolgo posveča pozornost, predvsem v njenem univerzalnem zagotavljanju vsem ljudem, se drugi pravici, to je **pravici do pismenosti**, ki je s svojo stopnjo najboljši pokazatelj statusa izobraževanja v določeni državi (Chowdhury, 1996: 1), pozornost posveča šele v zadnjih desetletjih. Nekatere konvencije, kot so CEDAW, CRC in Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju (*Convention Against Discrimination in Education – CADE*) med drugim celo bolj priznavajo pravico do pismenosti, kot pravico do izobraževanja (UNESCO, 2005: 136). Žal pa se v omenjenih konvencijah, kot tudi v drugih prispevkih pojavlja težava pri definiranju slednje pravice. Vzrok za to vidi Limage (1987: 97) v poudarjanju pomena pravice do izobraževanja, za katero se smatra, da je temeljna, med drugim tudi v razmerju s pravico do pismenosti, kateri se pripisuje odvisnost od predhodne. V večini primerov se tako slednjo pravico najpogosteje navezuje s pravico do izobraževanja, predvsem z osnovnim izobraževanjem, kjer se pismenosti pripisuje *»/.../branje, pisanje in računanje, z velikim poudarkom predvsem na branju in pisanju /.../«* (UNESCO, 2005: ibid.).

Ne glede na pomanjkljivo definicijo, ki je namenjena pravici do pismenosti, moram izpostaviti tisto, kar je najpomembnejše in to je, da je pismenost pravica, ki predstavlja nepogrešljiv del pravice do izobraževanja vsakega posameznika, kar določa tudi UDHR. Med drugim prav realizacija obeh pravic, tako pravice do izobraževanja, kot pravice do pismenosti predstavlja uresničevanje in zagovarjanje tudi drugih pravic. V kolikor ne prihaja do tega, govorimo, da so v prednosti tisti posamezniki, ki znajo uporabiti pridobljeno znanje ter veščine iz obeh pravic, pred tistimi, ki te izkušnje nimajo. Prav med slednjimi, kamor sodijo najrevnejši, socialno izključeni ter nepismeni posamezniki (predvsem ženske), so pravice najpogosteje kršene s strani tistih, ki imajo večjo moč.

4. 1. 3 Temeljni mednarodni dokumenti na področju varstva pravice do izobraževanja

»Druga svetovna vojna je s svojo ostrino opozorila, kam lahko pripelje zanikanje človekovih pravic, in nas hkrati prisilila k spoznanju, da njihovo urejanje in varovanje ne more biti zgolj stvar posamezne države, temveč da je prišel čas, ko je potrebno uveljaviti splošne, za vse zavezujoče standarde tega varovanja«, uvodoma zapiše Perenič (2004: 49). Namreč prav

temu obdobju je sledila ustanovitev mednarodne OZN, ki si med vsemi organizacijami najbolj prizadeva za ohranjanje mednarodnega miru in varnosti, pa čeprav le iluzorično, kajti pod njenim okriljem je bilo sprejetih vrsto mednarodnih dokumentov za zagotavljanje človekovih pravic. Veliko izmed navedenih dokumentov vključuje, ter si prizadeva za zagotavljanje in uresničevanje tudi pravice do izobraževanja, ki naj bi jo uživali vsi ljudje (UNESCO, 2003: 25). In prav tem temeljnim mednarodnim dokumentom¹⁴⁷ pomembnim za boljše razumevanje moje naloge, bom v nadaljevanju posvetila več pozornosti, s poudarkom na povzemanju tistih (delov) členov, ki se nanašajo na izobraževanje.

Prvi in morda najodmevnejši prispevek OZN je bil sprejem **UDHR** leta 1948¹⁴⁸, ki je izražala skupne cilje in želje, vizijo kakršno si je mednarodna skupnost tedaj želela (Šabič, Roter, 2002: 39). Vsebina UDHR je splošna, kar pomeni, da pripada vsem ljudem, ne glede na raso, spol, versko prepričanje in drugo. Ta nadalje temelji na načelu nediskriminacije, kot tudi na državljskih in političnih pravicah, ter socialnih in ekonomskih pravicah. Vse te pravice se smatrajo kot neodtujljive. Prav med temi pravicami je bila v UDHR prvič predstavljena tudi pravica do izobraževanja, ki je kasneje navdihnila različne mednarodne institucije pri prizadevanju prenosa njene vsebine v realnost.

V 26. členu UDHR je glede izobraževanja zapisano naslednje:

»Vsakdo ima pravico do izobraževanja. Izobraževanje mora biti brezplačno /.../obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno in višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno. /.../Izobraževanje mora biti usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju človekovih pravic in temeljnih svoboščin /.../«.

Ker je bilo načelo nediskriminacije opredeljeno kot eno temeljnih načel varstva človekovih pravic že v 40. letih dvajsetega stoletja, se je na njegovih temeljih zagovarjanja enakopravnosti oziroma preprečevanja diskriminacije, oblikovala vrsta mednarodnih dokumentov. Prvi tak dokument je **CADE**¹⁴⁹.

V 3. in 4. členu CADE je glede izobraževanja zapisano naslednje:

»/.../države pogodbenice /.../se obvežejo: razveljaviti vse /.../prakse, ki pomenijo diskriminacijo v izobraževanju; zagotoviti/.../, da ne bo diskriminacije pri sprejemanju učencev v izobraževalne

¹⁴⁷ Temeljni mednarodni dokumenti, ki so predstavljeni v nadaljevanju so navedeni kronološko. V kolikor ni drugače navedeno je vsebina dokumentov povzeta iz knjige Dokumenti človekovih pravic: Z uvodnimi pojasnili (2002: 147 – 447), kjer so med drugim v celoti predstavljeni vsi temeljni dokumenti OZN.

¹⁴⁸ UDHR je omenjenega leta razglasila Generalna skupščina. Pri tem jo je sprejelo 48 držav, osem se jih je vzdržalo, dve pa nista bili navzoči. Danes je UDHR prevedena v 200 jezikov.

¹⁴⁹ CADE je bila sprejeta leta 1960, v veljavi pa je od leta 1962.

*ustanove /.../. /.../poskrbe, da bo izobraževanje na osnovni stopnji brezplačno in obvezno; /.../šolanje na srednji stopnji /.../vsem dosegljivo in dostopno; /.../višje šolanje vsem enako dostopno glede na njihove osebne sposobnosti; in da se bodo vsi ravnali po zakonskih predpisih o obveznem šolanju; /.../spodbudile in okrepile izobraževanje ljudi, ki niso dobili osnovnošolske izobrazbe, ali ki niso dokončali osnovne šole /.../«.*¹⁵⁰

Kasnejši tak dokument OZN, med drugimi eden izmed najodmevnejših in si med drugim prizadeva za odpravo rasne diskriminacije, ki žal še vedno predstavlja veliko oviro za varstvo človekovih pravic je **Deklaracija o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije**¹⁵¹. Nekaj let kasneje je temu dokumentu sledila še **Konvencija o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije** (*Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination – CERD*)¹⁵² (Šabič, Roter, 2002: 42).

V 5. členu CERD je glede izobraževanja zapisano naslednje:

»/.../države pogodbenice se obvezujejo prepovedati in odpraviti rasno diskriminacijo /.../in zagamčiti vsakomur ne glede na raso, barvo kože, narodno ali etnično poreklo, pravico do enakosti pred zakoni /.../, za uživanje /.../pravice do izobraževanja in strokovnega usposabljanja /.../«.

Ker diskriminacija na področju varovanja človekovih pravic ne zajema le rasno diskriminacijo, se je OZN v 60. letih prejšnjega stoletja posvetil še enemu perečemu problemu s področja varstva človekovih pravic, to je odpravi diskriminacije žensk. Generalna skupščina je tako leta 1967 sprejela **Deklaracijo o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk**, leta 1979 pa je bila sprejeta še **CEDAW**¹⁵³, ki je opredelila vrsto ukrepov za zajezeitev diskriminacije žensk v javnem in političnem življenju, izobraževanju, zdravstvu ter zakonu in družini (Šabič, Roter, 2002: 43).

V 10. in 14. členu CEDAW je glede izobraževanja zapisano naslednje:

»Države pogodbenice bodo sprejele vse ukrepe za odpravo diskriminacije žensk, da bi jim glede izobraževanja zagotovile enake pravice do izobraževanja kot moškim, zlasti /.../zagotovile enake pogoje glede poklicnega uspeha in usmerjanja, glede možnosti za učenje /.../v izobraževalnih ustanovah vseh kategorij; /.../ta enakost se zagotavlja glede predšolskega, splošnega, tehničnega in strokovnega izobraževanja, /.../poklicnega usposabljanja; dostop do enakih učnih programov, /.../učnega osebja /.../; odpravo tradicionalnega pojmovanja vloge moškega in ženske na vseh stopnjah izobraževanja /.../; enake možnosti za štipendije /.../; programov permanentnega izobraževanja, vključno s programi za odrasle in za opismenjevanje /.../; dostop do posebnih informacij s področja zdravstvene vzgoje za zagotavljanje zdravja in blaginje družine /.../. Države pogodbenice bodo sprejele vse primerne ukrepe za odpravo diskriminacije kmečkih žensk /.../in /.../zagotovile /.../pravico /.../do vseh vrst pouka in izobraževanja – formalnega in neformalnega, v številni opismenjevanje /.../«.

¹⁵⁰ Povzeto iz dela Človekove pravice: Zbirka mednarodnih dokumentov I. del: Univerzalni dokumenti (1995: 84 – 95).

¹⁵¹ Sprejeta je bila leta 1963.

¹⁵² Sprejeta je bila leta 1965, v veljavi je od leta 1969.

¹⁵³ CEDAW je začela veljati leta 1981.

Med temeljne aktivnosti OZN na področju varstva človekovih pravic sodi vrsta dejavnosti, med drugimi so te povezane tudi z zagotavljanjem pravic otrok. Osnovni mednarodni dokument na tem področju predstavlja **Deklaracija o pravicah otroka**¹⁵⁴, predvsem pa **CRC**¹⁵⁵. Slednji dokument temelji na naslednjih načelih: nediskriminaciji, otrokovemu najboljšemu interesu, pravici do preživetja in razvoja ter na načelu upoštevanja otrokovih stališč (Šabič, Roter, 2002: 44).

V 28. in 29. členu CRC je glede izobraževanja zapisano naslednje:

»Države pogodbenice priznavajo otrokovo pravico do izobraževanja in z namenom, da /.../: zagotavljajo obvezno in vsem brezplačno dostopno osnovno šolanje; /.../srednje šolanje /.../ dosegljivo in dostopno vsakemu otroku /.../; z vsemi razpoložljivimi sredstvi zagotavljajo, da je visoko šolanje na podlagi osebne sposobnosti vsem dostopno; skrbijo, da so obvestila in nasveti o šolanju in poklicu dosegljivi in dostopni vsem otrokom; spremljajo ukrepe za spodbujanje rednega obiskovanja pouka in zmanjševanja osipa v šolah. /.../Države pogodbenice so si edine, da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno: /.../k popolnemu razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih sposobnosti /.../«.

Kljub temu, da je vsebina mednarodnih dokumentov v zvezi z izobraževanjem obetavna, v primeru realnega gledanja ne ostaja nič več, kot le poziv k spremembi, kako naj bi bilo, a žal ni. Da imajo omenjeni dokumenti res omejen domet, je v svojem delu zapisal tudi eden izmed ustanoviteljev UDHR. Humphrey (1984 v Ray, Barnstein Tarrow, 1987: 14) je svoje pasivno razmišljanje izrazil sledeče: *»/.../če velja sprejem različnih mednarodnih dokumentov za enega največjih dosežkov OZN, potem velja nezmožnost učinkovitega odziva organizacij za doseganje in zagotavljanje vsebine teh dokumentov, /.../za enega od njenih največjih neuspehov /.../«.* K temu pa Tomaševska (2001: 11) dodaja: *»/.../v kolikor ti dokumenti niso uporabljeni, ostajajo brez kakršnekoli vrednosti /.../«.*

¹⁵⁴ Sprejeta je bila leta 1959.

¹⁵⁵ CRC je bila prejeta je leta 1989, veljati pa je začela 1990.

4.1.4 Korak dalje pri zagotavljanju pravice do izobraževanja: Temeljne mednarodne konference

»Izobraževanje za vse je več kot le ambiciozen cilj: to je ambiciozna vrednota, ki temelji na človeškem dostojanstvu.«¹⁵⁶
(Kosuke Matsuura)

Ker snovalcem mednarodnih dokumentov ni uspela uresničitev vsebin, ki opredeljujejo pravice žensk do izobraževanja, so predstavniki svetovnih institucij naredili korak dalje in se povezali, ter na mednarodnih konferencah sprejeli načela in strategije, ki se posredno ali neposredno nanašajo na ženske in pravico do izobraževanja. V nadaljevanju bom predstavila pomembnejše mednarodne konference, ki so potekale v devetdesetih letih dvajsetega stoletja in obravnavale položaj izobraževanja v svetu, ter predvsem probleme s katerimi se soočajo države v razvoju.

Kot prva taka je bila **Svetovna konferenca o izobraževanju za vse** (*World Conference on Education for All – WCEFA*), ki je potekala leta 1990 v Jomtienu na Tajskem. Konferenca je potekala pod okriljem UNDP, UNESCO, Sklada Združenih narodov za otroke (*United Nations Children's Fund – UNICEF*) in WB¹⁵⁷, udeležilo pa se je 155 predstavnikov različnih držav, kot tudi 150 nevladnih organizacij (UNICEF, 1998: 13; UNESCO, 1997: 30). Čeprav naj bi po sprejetju UDHR večina držav na svetu zagotavljala pravico do izobraževanja vsem ljudem, so v preambuli Deklaracije izobraževanja za vse (*World Declaration on Education for All*) sprejete prav istega leta kot WCEFA, navedena zastrašujoča dejstva v zvezi z dejanskim stanjem izobraževanja v svetu. Prav tam je bilo navedeno, da: »/.../več kot 100 milijonov otrok, med katerimi je 60 milijonov deklic nima dostopa do osnovnega izobraževanja, več kot 960 milijonov odraslih, med katerimi je dve tretjini žensk, je nepismenih, več kot 100 milijonov otrok ter nešteto odraslih ne uspe dokončati šolanja /.../« (UNESCO, 1997: 32). Temu posledično je sledil urgenten poziv deklaracije vsem državam, da podprejo akcijo in si prizadevajo za zmanjšanje stopnje nepismenosti, tako med moškimi, kot ženskami, kot tudi, da sprejmejo program **Izobraževanja za vse** (*Education for All – EFA*) (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 19). Ker pa je bila vsebina deklaracije posebej usmerjena v izobraževanje deklic, je ta strmel predvsem k oblikovanju primernih strategij za omogočanje in zagotavljanje njihovih temeljnih pravic (UNICEF, 1998: ibid.).

¹⁵⁶ Povzeto po Matsuuri iz članka *Education, an essential Human Right* (2002).

¹⁵⁷ UNFPA se je kot peti pokrovitelj, priključila po končani konferenci (UNICEF, 1998: 13).

V nadaljevanju je WCEFi, ki se je neposredno navezovala na izobraževanje, sledilo še veliko pomembnih mednarodnih konferenc nanašajočih na položaj žensk oziroma na izobraževanje, kot tudi na njuno medsebojno povezanost. Pomembnejši med slednjima sta predvsem **Svetovna konferenca o človekovih pravicah** (*World Conference on Human Rights – WCHR*) in **Četrta svetovna konferenca o ženskah** (*Fourth World Conference on Women – FWCW*).

WCHR, ki je potekala leta 1992 na Dunaju v Avstriji je v sledečem letu sledil sprejem Dunajske deklaracije (*Vienna Declaration*). Prav tam so bile človekove pravice deklic in žensk prvič priznane kot: »/.../neprenosljiv, integralni in nedeljiv del univerzalnih človekovih pravic /.../« (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 19). S tem, ko so bile skozi vidik mednarodnih zakonov pravice žensk označene kot človekove pravice, so na konferenci ponovno izpostavili prizadevanje tako na lokalni, kot tudi na mednarodni ravni za odpravo vsakršne spolne diskriminacije (Stamatopoulou, 1995: 39). Vzporedno s tem so predstavniki WCHR še toliko bolj pozvali različne organizacije k pospešitvi prizadevanj za zaščito pravic deklic in žensk, med drugim tudi v povezavi s pravico do izobraževanja.

Naknadno so bila temeljna načela, da so pravice žensk človekove pravice, izpostavljena na WCHR, ponovno zatrjena na FWCW, ki je potekala leta 1995 v Pekingu na Kitajskem. Na tej konferenci so sprejeli tudi Pekinško deklaracijo (*Beijing Declaration*) in Izhodišča za ukrepanje (*Platform for Action*). Čeprav si navedena izhodišča prizadevajo za promoviranje in zagotavljanje vseh človekovih pravic deklicam in ženskam, se kar dvaindvajset Izhodišč navezuje na spol in izobraževanje (UNESCO, 2003: 27). Med vsemi Izhodišči so bili izpostavljeni tudi strateški cilji nanašajoči se na izobraževanje deklic in žensk. Ti so navedeni kot:

»Izobraževanje je človekova pravica in ključen element za doseganje enakopravnosti, razvoja in miru. /.../Cilji: /.../zagotoviti enakopraven dostop do izobrazbe s pomočjo instrumentov za zmanjševanje diskriminacije v izobraževanju na vseh ravneh na osnovi spola, /.../ali drugih oblik diskriminacij /.../; /.../izničiti spolne razlike prisotne v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju do leta 2005; zagotoviti univerzalno osnovnošolsko izobraževanje v vseh državah pred letom 2015; /.../izkoreniniti nepismenost med ženskami /.../; ženskam zagotoviti enak dostop do poklicnega izobraževanja, usposabljanja /.../; izboljšati kvaliteto poučevanja in /.../enakost dostopa /.../, ki bi ženskam vseh starosti zagotovil pridobivanje znanja, kapacitet, /.../veščin /.../, potrebnih za razvoj in celostno sodelovanje /.../v procesu /.../razvoja /.../«.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Povzeti inserti so del 69., 80., 81. in 82. člena strateških ciljev, navedenih in natančneje opisanih v Division for the Advancement of Women. The United Nations Fourth Conference on Women: Platform for Action (UNESCO, 1995).

Le pet let kasneje, leta 2000 so se svetovni predstavniki ponovno srečali, tokrat na **Svetovnem izobraževalnem forumu** (*World Education Forum – WEF*), ki je potekal v Dakarju v Senegalu. Takratno globalno srečanje je predstavljalo enega izmed najpomembnejših mednarodnih dogodkov na področju izobraževanja na pragu novega tisočletja, kajti udeležilo se ga je kar 164 predstavnikov različnih držav, kateri so sprejeli Dakarska izhodišča za ukrepanje (*Dakar Framework for Action – DFA*). Ker se izhodišča DFA navezujejo na že predhodno sprejeta izhodišča EFA izpred desetih let, so udeleženci WEFa ponovno potrdili predanost za doseg ciljev EFA, predvsem: *»/.../da bi bil do leta 2015 zagotovljen dostop vsem otrokom, s poudarkom na deklicah in možnost, da vsi dokončajo osnovnošolsko izobraževanje /.../«* (UNGEI, 2002: 1; UNESCO, 2005d: 8). Vzporedno s tem so udeleženci WEFa izpostavili tudi, da: *»/.../ni napočil samo čas, da dosežemo cilje EFA, temveč, kar je še pomembnejše, da se zavemo, da so DFA širša od samega zagotavljanja univerzalnega osnovnošolskega izobraževanja in spolne enakopravnosti /.../«* (UNESCO, 2006: 28). Glede na to, da je bila žal, še vedno navzoča spregledanost določenih izhodišč EFA, so udeleženci WEFa želeli s predhodno izjavo ponovno izpostaviti, da le zagotavljanje in uresničevanje vseh izhodišč skupaj omogoča razvoj v izobraževanju. Tako so na WEFu izpostavili šest temeljnih izhodišč, ki prikazujejo naslednje cilje:

- »1. Razširiti in izboljšati celotno **zgodnje otroško varstvo in izobraževanje**, posebej za najbolj ranljive in zapostavljene otroke.*
- 2. Zagotoviti vsem otrokom, posebej deklicam in otrokom s slabšim socialnim položajem, kot tudi tistim, ki pripadajo etničnim manjšinam, da imajo do leta 2015 **neomejen dostop in obvezno osnovnošolsko izobraževanje** primerne kvalitete.*
- 3. Zagotoviti izobraževalne potrebe vsem, tako mladim, kot odraslim, da bodo deležni enakega dostopa do primernih izobraževalnih in **usposobljalnih** programov.*
- 4. Doseči 50 odstotno izboljšanje stopnje **pismenosti odraslih**, posebej žensk do leta 2015, in ob tem vsem odraslim zagotoviti pravičen dostop do osnovnega in nadaljevalnega izobraževanja.*
- 5. Iztrebiti **spolno neenakost** v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju do leta 2005 ter doseči splošno **spolno enakopravnost** v izobraževanju do leta 2015.*
- 6. Izboljšati **kvaliteto izobraževanja** na vseh ravneh, da bodo rezultati izobraževanja, posebej na ravni pismenosti, računanju in nujno potrebnih življenjskih veščin doseženi s strani vseh».*¹⁵⁹

Res pa je, da sta med navedenimi cilji še vedno izstopala prav tista dva, katerima so kritiki pripisovali dominantnost nad ostalimi, to sta zagotoviti vsem otrokom, predvsem deklicam osnovnošolsko izobraževanje, kot tudi doseganje spolne enakopravnosti. Bivši generalni sekretar OZN Annan (2005 v Jellema, Unterhalter, 2005) je v zvezi s slednjim izjavil: *»V kolikor ni zagotovljena spolna enakopravnost deklic v izobraževanju, svet nima možnosti za uresničitev drugih ambicioznih ciljev, kot so zdravstvo, sociala in razvoj«*. Prav zato sta bili

¹⁵⁹ Navedena DFA so povzeta iz dela Rights, Equality and Education for All (UNESCO, 2003: 28).

omenjeni izhodišči označeni kot najpomembnejši med DFA in še istega leta preneseni in ponovno zabeleženi med **Milenijskimi razvojnimi cilji** (*Millennium Development Goals – MDGs*)¹⁶⁰ (UNESCO, 2003: 28).

Kot lahko vidimo si večina navedenih mednarodnih konferenc prizadeva za enakopravnost med spoloma. V kolikor deklicam in ženskam ni zagotovljen enak dostop do izobraževanja, se s tem smatra, da so jim kratene temeljne človekove pravice. Po takem je temeljna naloga različnih organizacij zagotavljanje vsakemu posamezniku možnost, da črpa informacije, znanje in veščine pridobljene z izobraževanjem. To naj bi bil tudi bistven interes družbe, ki si prizadeva za ekonomski napredek in socialni razvoj, temelječ na izobraženem narodu. Vendar kljub temu, da so udeleženci na WEFa izrazili: »*WEF ne sme biti »le še ena konferenca« in EFA ne sme ostati za vedno »neuresničena obljuba« /.../«* (Matsuura, 2002), vsem pozitivnim iniciativam navkljub, ostaja vsebina konferenc danes žal še vedno neizpolnjena. Hallak (1991: 2) meni, da časovno določenih iniciativ, na primer na eno ali dve desetletji v praksi ni mogoče doseči. Po njenem bi bilo potrebno vložiti veliko časa in truda, kot tudi močne in vztrajne politične volje, ter svetlejših ekonomskih obetov, v kolikor želimo realizirati iniciative v državah v razvoju. Da njene napovedi držijo, lahko opazimo tudi sami, saj je leto 2005 že prešlo. Kljub temu pa si ne smemo dopustiti le nemega opazovanja oziroma uporabljati Lincolnov izgovor v opravičilo: »*Zelo dobro gospodje, potem poskušajte z ignoranco!*«. Kajti če bomo to v bodoče resnično počeli, nas bo na koncu prav ignoranca vse skupaj uničila.

4. 2 HINDUISTIČNI PRAVNI SISTEM, ČLOVEKOVE PRAVICE (ŽENSK) IN IZOBRAŽEVANJE V NEPALU

Preučevalci človekovih pravic (glej na primer Cerar, 1996; Ray, 1987) pri proučevanju doktrine teh v drugih delih sveta¹⁶¹ pogosto pripisujejo etnocentričen¹⁶² pogled nanje. Kajti po navedbah Cerarja (1996: 66) naj bi v teh sistemih »*/.../obstajali drugačni pogledi na svet, zaradi česar je mogoče v njihovih okvirih doktrino človekovih pravic uveljaviti le v takšni*

¹⁶⁰ Med MDGs sta cilja opredeljena sledeče: drugi cilj si prizadeva za doseg splošne osnovne izobrazbe, medtem ko tretji cilj spodbuja k enakosti spolov, ter si prizadeva za krepitev položaja žensk (UNESCO, 2003: 28, 2005d: 8).

¹⁶¹ Tukaj so mišljene predvsem države, kjer je prisoten tradicionalen oziroma religiozen sistem, na primer konfucianizem, budizem, judaizem, hinduizem, komunizem in drugi religiozni sistemi.

¹⁶² Pri etnocentrizmu gre za prepričanje, da smo mi, naša kultura edini, ki se pravilno odzivamo na svet, kot tudi, da so naše vrednote in način življenja univerzalni oziroma primerni za vse ljudi (Brander, Cardenas, de Vicente Abad, Gomes, Tylor, 2006: 33).

meri, kolikor obstajajo med temi svetovi«. Zato v kolikor se želimo izogniti evropocentričnim pogledom tekom preučevanja slednjih v neki družbi, moramo na te gledati izven konteksta evropskega oziroma modernega prava, ter se posvetiti socialno – kulturnemu okolju in religioznemu sistemu te družbe. Kot vemo je Nepal hindujska država, znotraj katere dominira tradicionalni hinduizem nad budizmom in islamom. To pravzaprav nakazuje, da moramo za boljše razumevanje ideologije človekovih pravic v omenjeni državi najprej upoštevati skupnost tradicionalnega hinduizma, ki je tam prisoten, prezreti pa ne smemo niti vplivov, ki so sledili in prisotno stanje v državi danes.

4. 2. 1 Pravo hinduistične skupnosti

Hinduizem je ena izmed najstarejših religij na svetu in izvira iz indijskih subkontinentov. Danes se hinduistična skupnost poleg Indije nahaja tudi v Mauritiusu, Pakistanu, Bangladešu, Njanmaru, Maleziji in jugovzhodni Afriki, zelo razširjena pa je tudi v Nepal. Cerar (1996: 67) zapiše, da je hinduistično pravo neposreden izraz hindujske religije temelječe na doktrini *dharme*, kot osrednjega pojma tega prava, ki se bistveno razlikuje od našega, tako imenovanega modernega prava. Na osnovi slednje zapisanega Knapp (1972 v Cerar, 1996: ibid.) navaja: »/.../za hinduistično pravo je značilna predvsem vzporednosti med hierarhijo pravil in različnimi statusi ljudi, njihovo izhodišče pa je staro učenje o pravilih življenja, s katerimi se določa življenje posameznikov in kast /.../«. Za vsako od temeljnih tradicionalnih kast tako veljajo posebna pravila (Cerar, 1996: ibid.), ki se razlikujejo glede na to, kateri kastni skupini naslovljenec pripada¹⁶³, kot tudi njegovi starosti in spolu (Trear, 2002). Socialna realnost je tako smatrana in definirana glede na koncept *dharme*, osrčje katere je dolžnost¹⁶⁴, za katero Grasmann (1988 v Cerar, 1996: 68) smatra, da je popolnoma tuja »zahodnjaškim« predstavam temelječih na konceptu človekovih pravic. Čeprav ideja slednjih, naj ne bi bila prisotna v hindujski kulturi, ljudje vseeno uživajo določene pravice ali kot

¹⁶³ *Dharma* je posebej zavezujoča za Brahmine, kot predstavnike najvišje, duhovno najbolj osveščene kaste. Za njih velja, da so svečeniki, ki proučujejo *Vede*, izvajajo žrtvene obrede ter dajejo in sprejemajo miloščino. Pripisati pa moram, da *dharma* ne obvezuje le Brahminov, temveč je zavezujoča tudi za ostale kaste. Za Kšatrije, ki so vladarji in bojevniki tako velja, da varujejo narod, opravljajo darovanja, prinašajo žrtve, preučujejo *Vede* in se ne vežejo za telesna zadovoljstva. Vaišiji so trgovci in kmetje, zato trgujejo, posojajo denar in obdelujejo zemljo. Za Šudre, ki so delavci in služabniki pa velja, da živijo le, da služijo ostalim kastam (Enciklopedija, 1990 v Cerar, 1996: 68, 69).

¹⁶⁴ Hinduisti navajajo, da je koncept *dharme* zelo težko prevesti. V kolikor pa to storimo, potem je ta koncept najbližje dolžnosti, življenjski nalogi, pravičnosti in odgovornosti posameznika, da ta s svojimi kretnjami, govorom, obnašanjem in delovanjem nikogar ne onemogoča ali prizadene.

pravijo predstavniki Asia – Pacific News (1997): »/.../dolžnost nekoga v okviru *dharme* zagotavlja pravico drugemu /.../«, vendar se teh zaradi strahu pred anarhijo in propadom družbe ne izpostavlja.

Žal pa tukaj razmišljanja ne morem nadaljevati brez upoštevanja sedanjosti, ki temelji na procesu modernizacije in globalizacije (Sangroula, 2001: 88). Prav modernizacija je tista, ki je v petdesetih letih prejšnjega stoletja prodrila in sprožila reorganizacijo nepalske družbe, ter izzvala ortodoksno in konservativno hindujsko skupnost. Čeprav Cerar (1996: 69) vztraja, da so z vidika hinduizma vsi državni zakoni in upravni akti minljivega značaja, z razliko od večnega in nespremenljivega zakona *dharme*, moramo vedeti, da v petdesetih letih prejšnjega stoletja Nepal ni samo podlegel vplivom modernizacije, pač pa je tudi podprl in sprejel njeno vsebino temelječo na demokraciji in človekovih pravicah (MoES, 2003). Drži, da je koncept človekovih pravic, kot ga poznamo mi odsev »zahodnjaštva«, vendar pa se njegova vsebina prepleta in dopolnjuje s tradicionalno miselnostjo *dharme*. Po mnenju Buultjensa (1980 v Traer, 2002) je: »/.../večina izobrazjenih hindujcev sprejela človekove pravice prav zato, ker odražajo tradicionalna hindujska načela /.../«. Namreč, tako kot je temeljna ideja človekovih pravic dostojanstvo človeka, je to tudi osnova hinduizma, kajti dostojanstvo vseh, tako moških, kot žensk, se odraža v širšem konceptu *dharme*, ki zagovarja enakopravnost spolov (Murumba, 1986 v Mendes). Čeprav hinduizem ne govori o pravicah, temveč o vrednotah oziroma pravilih za življenje¹⁶⁵, Murumba (1986 v Mendes) meni, da se te bistveno ne razlikujejo od nekaterih modernih človekovih pravic. Na osnovi zapisanega ostaja danes Nepal država, ki je v zasnovi hindujska država, a temelji na idejah demokratičnega sistema, saj gresta človekove pravice in *dharma* z roko v roki ali kot pravi Gandhi (1925 v Traer, 2002):

»/.../če vsak izmed nas izpolnjuje svoje dolžnosti, nam nadalje pravic ni potrebno iskati. Če pa ostanejo naše dolžnosti neizpolnjene, potem vsi tekamo za pravicami /.../«.

¹⁶⁵ Za temeljna hindujska pravila za življenje se smatrajo naslednja: nenasilje (*ahimsa*), skromnost (*asteya*), dopuščanje (*aparigraha*), spoštovanje (*avyabhichara*) in skrb za zdravje (*armitetra*, *aregya*). Medtem ko, sestavljajo tolerantnost (*akrobha*), sočutje (*bhutadaya*, *abreba*), znanje (*jnana*, *vidya*), svoboda misli (*satya*, *sumta*) in pogum ter upanje (*pravrtti*, *abhaya*, *dhrti*), temeljne vrednote hinduizma (Mendes).

4. 2. 2 Človekove pravice (žensk) in pravica do izobraževanja

*»Ženske se v Nepal borimo za človekove pravice, ker želimo, da se moški zavedo, da niso superiorni in da so konec koncev naše pravice prav toliko človekove, kot so njihove«.*¹⁶⁶

(Sapna Pradhan – Malla)

Že uvodoma se je v preambuli nepalske ustave iz leta 1962 reflektirala ideologija prvega člena iz UDHR (UNESCO, APEID, 1987: 38), ki pravi: *»Vsi ljudje se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in pravice«*. Nediskriminacijski model pa je sedanja ustava le še dopolnila. V 13. členu omenjene ustave je tako zapisano:

*»/.../Vsi državljani morajo biti pred zakonom enaki, /.../vsi državljani imajo pravico do enakega pravnega varstva in ne smejo biti diskriminirani glede na vero, raso, spol, kasto, ideološko ali razredno pripadnost ali zaradi kakršnekoli druge okoliščine /.../«.*¹⁶⁷

Med drugim so prav tam, v nadaljevanju navedene tudi specifične pravice, ki se nanašajo na izobraževanje in odsevajo misel Ministrstva za izobraževanje in šport (*Minister of Education and Sport – MoES*). To je namreč ob sprejemu nove ustave izjavilo: *»/.../izobraževanje mora biti univerzalno, biti mora nacionalno, zadovoljevati mora potrebe posameznikov, kot tudi potrebe vseh ljudi /.../«* (MoES, 2003). Prav univerzalnost izobraževanja, kot preskrba brezplačnega in obveznega izobraževanja so dejanja s katerimi se je država zavezala z 18. členom ustave. Ustava med drugim prav tam zagotavlja tudi izobraževanje prikrajšanim in izključenim skupinam, kot so na primer kastne in etnične skupine, kot tudi ženske, saj naj izobraževanje ne bi bilo samo svobodno, ampak tudi brez vsakršne diskriminacije (Cochrane Alexander, 2000: 6).

Da bi bilo zagotovljeno varstvo človekovih pravic, med drugim tudi v odnosu pravice do izobraževanja¹⁶⁸, ter v prizadevanju za enakopravnost med moškimi in ženskami je poleg navedenega, država sprejela še vrsto mednarodnih dokumentov. Eden izmed takšnih, pomembnejših dokumentov je prav gotovo CEDAW, ki si prizadeva proti kakršnemukoli razlikovanju med spoloma. Kot že vemo je vodstvo Nepala omenjen dokument sprejelo leta 1991, ter se v odnosu do izobraževanja in usposabljanja žensk zavezalo za uresničevanje vseh

¹⁶⁶ Povzeto po Fathersu iz članka Second – Class Citizens.

¹⁶⁷ Povzeto iz The Constitution of Kingdom of Nepal 2047 (1990) (Asian Legal Information Institute).

¹⁶⁸ Po mnenju Bhusala (2003) je Nepal ena redkih držav v južni in jugo – vzhodni Aziji, ki je ratificirala temeljne mednarodne dokumente (dokumente sem predhodno navedla in opisala na straneh med 87 in 90), ki naj bi zagotavljali pravico do izobraževanja. S tem dejanjem je država postala *»/.../vzor drugim državam v razvoju /.../«* (Bhusal, 2003). Žal pa v realnosti ostaja sprejeta vsebina mednarodnih dokumentov, še vedno le v formalni obliki.

pogojev in ukrepov potrebnih za odpravo diskriminacije žensk, z namenom zagotovitve enakopravnosti na vseh stopnjah izobraževanja. V zvezi s slednjim so raziskovalci Basnet, Koirala in McCaffery (2002: 19) poudarili, da mora vodstvo države zagotoviti enakopravne pogoje med spoloma v odnosu z mednarodnim dokumentom, zlasti na naslednjih področjih: enakopraven sprejem in študij na izobraževalnih institucijah vseh vrst, všteti univerze ter poklicne, srednje in strokovne šole; enakopravna izbira učnih načrtov in izpitov, kot tudi enako usposobljenega učnega osebja, ter kakovostno opremljenih šolskih prostorov, pa naj gre za institucije za skupno izobraževanje deklic in dečkov, ali ločeno; enakopravno pridobivanje štipendij oziroma drugih oblik študijske pomoči; enakopravna možnost dostopa do redne izobrazbe, všteti analfabetne tečaje za odrasle, kot tudi dostop do izobraževalnih informacij za zagotavljanje zdravja in blaginje v družini. Vzporedno s tem, ko je državno vodstvo sprejelo mednarodni dokument, katerega nekateri poimenujejo tudi »Konvencija žensk«, se je država mednarodno zavezala za omogočanje pravice do izobraževanja vsem ženskam in to ne le v teoriji, ampak predvsem v praksi (Cochrane Alexandar, 2000: 8).

Kljub vsem prizadevanjem se nepalske ženske v praksi še vedno soočajo z diskriminacijo, med drugim tudi v izobraževanju in trpijo za posledicami, ki jih to prinaša. Prav v zvezi s slednjim so raziskovalci za razvoj človeštva v južni Aziji (*The Human Development Researchers in South Asia*) (IDRC, 2000) zapisali: »/.../izmed vseh oblik diskriminacij in zatiranja s katerimi se soočajo ženske v Nepalu, največ škode povzroča prav zanikanje pravice in možnosti za izobraževanje /.../«, ob tem pa nadaljujejo: »/.../izobraževanje je nujno, saj predstavlja ključ za prekinitev začaranega kroga ignorance in izkoriščanja deklic in žensk, kot tudi omogoča opolnomočenje slednjih za izboljšanje njihovih življenj /.../«.

5 IZOBRAŽEVANJE DEKLIC IN ŽENSK V NEPALU

»Izobraževati pomeni verjeti v spremembo«.
(Paulo Freire)

Izobraževanje je temeljna pravica vseh ljudi in njeno uresničevanje je nujno potrebno za izboljšanje kvalitete človeštva. Ker se večina držav sveta zaveda omenjene ugotovitve, so slednje najprej sprejele in zagotovile **brezplačno izobraževanje** populaciji med 5. in 9. letom starosti, nadalje pa so tej iniciativi dodale še **obvezno izobraževanje**, kar med drugim predstavlja prioriteto, posebej med državami v razvoju, vključeno z Nepalom¹⁶⁹. Uresničitev tega cilja se Nepal zaveda, posebej v današnjem času transformacijskih procesov s katerimi se spopada družba za socialno napredovanje in ekonomski razvoj, ko je izobraževanje ključni nosilec sprememb s trajnim vplivom na ljudeh. »Prav izobraževanje namreč predstavlja nepogrešljiv del razvoja, saj se to ne začne z infrastrukturo ali dobrinami, temveč z ljudmi, z njihovim izobraževanjem, organizacijo in disciplino« (UNESCO, 2006c: 1). V kolikor tega ni, ostanejo ti viri v večini neizkoriščeni in latentni. Ker pa vemo, da razvoj družbe temelji prav na razvoju človeških virov, katerih polovico predstavljajo prav ženske, moramo upoštevati, da je razvoj družbe odvisen tudi od njihovega razvoja in ob enem izobraževanja. Kljub temu, da se države v razvoju, med katere spada tudi Nepal, dandanes vse bolj zavedajo pomena zmanjševanja spolnih razlik, tako absolutnih, kot relativnih, te še naprej ostajajo. To so ugotovili tudi predstavniki UNESCa (2006c: ibid.), ki so zapisali sledeče:

»Kljub napredku, ki ga je zadnjih nekaj desetletij doživelo izobraževanje v Nepal, ženske še naprej ostajajo v ozadju. Namreč na eni strani je deklicam in ženskam še vedno onemogočeno uživanje njihove pravice do izobraževanja, na drugi pa so prav zaradi pomanjkanja izobraževanja prikrajšane za prispevek k družbenemu razvoju«.

Nepal je država, ki ima registriran status izobraževanja z eno izmed najnižjih stopenj pismenosti na svetu, kot tudi z največjim razmikom med stopnjo pismenosti moških in žensk (UNESCO, 2006c: 2). Kljub izrednemu napredku, ki ga je država dosegla, statistični podatki kažejo, da stopnja pismenosti med vsemi prebivalci države počasi le narašča. Ob zadnjem statističnem popisu prebivalcev leta 2001 je bilo pismenih 65 odstotkov vseh prebivalcev (MoES, 2005). Deklice in ženske so ob tem predstavljale več kot polovico nepismenih¹⁷⁰. Pennells (1998: 1) meni, da je pri tem stopnja pismenosti skoraj dvakrat višja v urbanem delu

¹⁶⁹ Obvezno izobraževanje v Nepal traja 5 let in je določeno z ustavo (UNESCO – World Education Report, 2000 v Tomaševski, 2001: 18, 26).

¹⁷⁰ Ob zadnjem statističnem popisu prebivalcev leta 2001 je bilo nepismenih deklic in žensk 57,5 odstotka (MoES, 2005).

države, glede na ruralni del. Prav tako je stopnja pismenosti višja med višjimi kastnimi skupinami v primerjavi z nižjimi, kot tudi drugimi etničnimi skupinami. Med vsemi navedenimi skupinami pa stopnja pismenosti žensk vselej zaostaja za tisto, ki jo predstavljajo moški. Realno dejstvo, ki se kaže kot grozna ovira za njihovo napredovanje.

5. 1 IZOBRAŽEVALNI SISTEM

Po navedbah raziskovalcev WB (2001: 5) je Nepal država z enim izmed najmlajših izobraževalnih sistemov na svetu, saj je bilo tam moderno izobraževanje uvedeno šele pred dobrimi 50. leti. Kljub pozni uvedbi sistema je ta dandanes deležen stalne pozornosti in napredka, kar se odraža na skoraj vseh njegovih ravneh. Še v petdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo v državi registriranih manj kot sto šol, danes pa jih je na tisoče¹⁷¹. Rezultat razširitve izobraževalnih ustanov se nadalje odraža tudi v povišani udeležbi posameznikov v izobraževanju, kot tudi v stopnji pismenosti, katera se v zadnjih desetletjih počasi dviga.

	1951	1990	1995	2003
osnovnošolsko izobraževanje	321	17.842	21.473	25.927
srednješolsko izobraževanje	-	3.964	5.050	7.289
višješolsko izobraževanje	1	1.953	2.649	4.350

TABELA 1: Število izobraževalnih institucij med letom 1951 in 2003.¹⁷²

Vsaka sprememba s seboj prinaša izzive, ob enem pa za seboj pušča, navadno prezrte probleme, če jih sprotne ne rešujemo. V nepalskem izobraževalnem sistemu je danes tako prisotnih kar nekaj problematičnih področij. Z njihovimi posledicami se med vsemi skupinami najbolj soočajo prav deklice in ženske. Prav one so namreč tiste, katere je državna politika, z redkimi izjemami, do 90. let prejšnjega stoletja popolnoma spregledala.

V kolikor želimo razumeti zdajšnje stanje izobraževalnega sistema, si moramo najprej pogledati preteklost oziroma dogajanje zadnjih nekaj desetletij. In pri zgodovini izobraževalnega sistema bom tudi začela, nadaljevala pa bom s stanjem prisotnim v sferi izobraževanja danes. V opis bom med drugim vnesla tudi nacionalne in mednarodne politike,

¹⁷¹ Raziskave so pokazale, da je bilo leta 2004 v državi registriranih nad 40 tisoč izobraževalnih institucij, katere je obiskovalo več kot 6 milijonov učencev, dijakov in študentov (MoES, 2005).

¹⁷² Povzeto iz prispevka Nepal in Educational figures 2005 (MoES, 2005).

kot tudi programe, ki jih je državno vodstvo sprejelo in ki oblikujejo izobraževalni sektor danes. Ker pa večina sprejetih izobraževalnih programov in politik zaradi proračunskega primanjkljaja države zavisi od pomoči različnih tujih donatorjev, bom za zaključek opisala tudi njihov prispevek in pomen za izobraževalni sistem v Nepal.

5. 1. 1 Zgodovina in ozadje izobraževalnega sistema

Sebaly (1988) navaja, da je bila leta 1951 priznana pravica do izobraževanja vsem prebivalcem Nepala. Pred tem so bili zakoni naklonjeni le kraljevi družini in vladajočemu razredu, kateri so med drugim uživali tudi dostop do izobraževanja (Skar, Cederroth, 1997). Po mnenju Estvada (1998) se razlog takšnega dejanja skriva v strahu, da bi revni in pripadniki nižjih kastnih ter etničnih skupin z dostopom do brezplačnega izobraževanja postali kritični in nezadovoljni. Prav zato so vladajoči predstavniki ostale prebivalce ignorirali¹⁷³ (Estvad, 1998). Šele uvedba demokratičnega sistema leta 1951, ki je nadomestil tedanji avtorski režim je omogočil vsem ostalim prebivalcem dostop do šolanja. Basnet, Koirala in McCaffery (2002: 21) menijo, da se je ta sistem v odnosu do izobraževanja, zavzemal za vsestranski razvoj, predvsem v zagotavljanju kvalitetnejšega izobraževanja. Kljub različno sprejetim iniciativam za izpopolnitev izobraževalnega sistema s strani demokratičnega vodstva, Skar in Cederroth (1997) menita, da je bila širitev konceptov modernega izobraževanja v državi še vedno zelo počasna.

Izobraževalni sistem je bil v Nepal formalno centraliziran šele leta 1971, ko si je vlada prvič dovolila videti izobraževanje kot *»/.../investicijo v razvoj človeških virov /.../«* in je sprejela Izobraževalni zakon (*Education Act*) (Sebali, 1988). V preambuli omenjenega zakona je tako zapisano:

*»Tam kjer želimo pripraviti ljudi za delo, katero bo prispevalo k nacionalnemu razvoju in s svojim prispevkom ohranilo dobre razmere, dostojanstvo in moralnost drugih v razmerju z demokratičnim sistemom, je nujno potrebno zagotoviti kvalitetno izobraževanje odražano v izboljšavah in upravljanju šolskega sistema kraljevine Nepal danes, kot tudi v času, ki prihaja«.*¹⁷⁴

¹⁷³ Skrita želja vladajočih predstavnikov je bila, da bi le njihovi (izobraženi) otroci lahko zasedali vodilna državna mesta in poveljevali vsem ostalim ljudem (CIA World Sources (b)).

¹⁷⁴ Povzeto iz raziskave Gender Audit of Basic and Primary Education Programme of Nepal – Phase II, ki so jo pripravili Basnet, Koirala in McCaffery (2002: 21).

Čeprav naj bi zakon temeljil na nediskriminacijskem modelu, z namenom zagotavljanja enakih možnosti v izobraževanju, ki bi prispevale k nacionalnemu razvoju, v realnosti ni bilo tako. Že predhodno omenjeni raziskovalci Basnet, Koirala in McCaffery (2002: 21), kot tudi raziskovalci UNESCO (2006c: 39, 40) so ugotovili, da je bil zakon moško osnovan in poln spolnih predsodkov¹⁷⁵.

Istega leta, kot je bil, kljub svoji sporni vsebini sprejet izobraževalni zakon, je vodstvo države sprejelo tudi Nacionalno izobraževalni plan (*The National Education System Plan – NESP*), kateri je bistveno vplival na prihodnost izobraževalnega sistema. Tako je vodstvo države le dve leti po sprejemu NESP uvedlo brezplačno osnovnošolsko izobraževanje, ter postalo odgovorno za zgraditev šolskih ustanov, zagotovitev ustrezno kvalificiranih učiteljev in izobraževalnega materiala (CDIE, 1987: 4; CIA World Sources (b)). Osnovnošolsko izobraževanje je tedaj postalo obvezno za vse¹⁷⁶. A ker si ni nihče resnično prizadeval za to zagotovitev, je prišlo do velikih razlik v izobraževanju na osnovi spola, geografske lokacije, življenjskih standardov in etnične oziroma kastne pripadnosti. Tako je izobraževanje še naprej ostajalo privilegij bogatih, urbanih predstavnikov višjih kastnih skupin, ter nenazadnje dečkov in moških.

Po skoraj dvajsetletnem zatišju znotraj izobraževalnega sistema je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja sledil nov velik prevrat v izobraževanju. Ta je bil povezan s sprejetjem nove ustave, temelječe na demokratičnih principih večstrankarskega sistema. Namreč pred tem dogodkom v državi ni bilo političnih strank, ki bi lahko delovale neomejeno, zato tudi ni bilo javnih diskusij o izobraževanju. Prav nova ustava iz leta 1990, ki se je obvezala k resničnemu zagotavljanju vseh pravic državljanom, med drugim tudi pravico do izobraževanja, je s poročilom vlade pustila velik vtis na ljudeh. Omenjeno poročilo je navajalo naslednje:

*»V odnosu do izobraževanja je vloga vlade določena z naslednjima ciljema: odgovorna je, da izboljša dostop, enakost in kvaliteto v izobraževanju, ter dvigne stopnjo javne udeležbe pri izboljšanju sedanjih storitev«.*¹⁷⁷

¹⁷⁵ V izobraževalnem zakonu iz leta 1971 se vsi prisotni nazivi navezujejo na moške, na primer: učitelj, ravnatelj ali on (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 21). Šele leta 2001, ko je bil opravljen sedmi popravek, je vodstvo v zakon vključilo tudi ženske nazive (Koirala, Acharya, 2005: 122).

¹⁷⁶ Kljub temu, da je izobraževanje tedaj veljalo za »brezplačno in obvezno za vse«, se je tega udeležila le polovica vseh otrok v državi. Med temi je bilo trikrat več dečkov, kot deklic (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 122).

¹⁷⁷ Povzeto po Khaniya in Kiernan iz dela Nepal: System of Education. The International Encyclopedia of Education (1994: 4061).

Razlog takšnega dejanja je bil predvsem velik pritisk s strani mednarodnih organizacij, saj je stopnja pismenosti v državi leta 1991 znašala le 33 odstotkov (Acharya, 2003 v Bhadra, Thapa Shah, 2007: 8), odstotek nepismenih žensk pa je pri tem prednjačil¹⁷⁸. Ker državni voditelji niso imeli druge izbire, so bili ti primorani začeti razmišljati tudi o drugih alternativah izboljšave stanja znotraj izobraževalnega sistema (CIA World Sources (b)).

5. 1. 2 Odziv na izobraževalne potrebe v državi in izobraževalni sistem danes

*»Z vidika ekonomskega in socialnega razvoja so ženske v Nepalu še vedno v ozadju. Zato je prav gotovo glavni izziv desetega nacionalnega plana zagotavljanje pravic žensk in spolne enakosti«.*¹⁷⁹

(Mednarodna organizacija dela)

Obnova demokratičnega sistema leta 1990 je v državi sprožila vrsto sprememb. Ljudje so ponovno občutili svobodo, katera jim je bila v prejšnjem političnem sistemu zanikana. Prav demokratična miselnost in na novo vzpostavljeno odprto politično okolje sta med ljudmi sprožila, da so ti začeli svoje negativno mnenje v zvezi z nepravičnostjo in neenakostjo prisotno v družbi, javno izražati. Poleg ljudi pa so na državno vodstvo začele vse bolj in bolj pritiskati tudi mednarodne organizacije, ki so si prizadevale za socialno pravičnost in razvoj. Ne dolgo za tem, naj bi se po navedbah predstavnikov MoESa in Oddelka za energijo (*Department of Energy – DOE*) (MoES, DOE, 2004), spremembe pokazale tako v nacionalni politiki, kot razvojnih programih in postopno tudi v družbenem praticiranju samih državljanov.

Prve spremembe, kot sem že zapisala, so se pokazale s sprejetjem nove ustave leta 1990, ko se je državno vodstvo zavezalo za uresničevanje koncepta obveznega izobraževanja, kot temeljne človekove pravice, zagotovljene vsem državljanom. Posledično se je prioriteta za zavzemanje obveznega osnovnošolskega in univerzalnega izobraževanja izražala še v osmem, devetem in desetem nacionalno razvojnem petletnem planu (*The National Five Years Development Plans – NDP*)¹⁸⁰. Da pa bi resnično prišlo do izboljšav v zvezi z

¹⁷⁸ Leta 1991 je znašal odstotek pismenih žensk 25 odstotkov, medtem ko je bil odstotek pismenih moških 54, 5 odstotka (Acharya, 2003 v Bhadra, Thapa Shah, 2007: 8).

¹⁷⁹ Povzeto iz dela National Guidelines in Nepal: National Planning Commission Secretariat (ILO, 2003).

¹⁸⁰ Danes v Nepalu poteka deseti NDP. Več o vsebini trenutno aktualnega plana v nadaljevanju na straneh 105 in 106.

izobraževanjem, predvsem v zavzemanju za spolno enakost in razvoj, so se državni voditelji zavedli, da je doseg demokratičnih načel izpostavljenih v državnih listinah, možen le prek povezovanja z globalno skupnostjo. Rezultat teh prizadevanj se je nadalje v devetdesetih letih preteklega stoletja odražal v aktivnem sodelovanju Nepala na različnih mednarodnih konferencah, kot so WCEFA v Jomtien, FWCW v Pekingu in WEF v Dakarju. Prav globalna kampanja EFA je predstavljala pozitiven korak k promociji in dvigu nacionalnega izobraževalnega standarda, saj so predstavniki MoESa (2003: 6) zapisali: »/.../po udeležbi na omenjenih mednarodnih konferencah »izobraževanja za vse«, se je to pretvorilo v nacionalni slogan /.../«. Čeprav so se mednarodni državni politiki zavedali, da je bilo za države v razvoju nemogoče doseči zadane cilje prve konference v Jomtien do leta 2000, so zato toliko ponosneje sprejeli izobraževalne iniciative predstavljene na drugi konferenci v Dakarju. Ker so se nepalski državni voditelji želeli odzvati na probleme v izobraževalnem sistemu in doseči cilje EFA, so pripravili Nacionalni akcijski plan (*National Plan of Action – NPA*)¹⁸¹ temelječ na šestih iniciativah DFA (UNICEF, 2006: 80). V želji po dejanskem dosegu zadanih ciljev je državno vodstvo nadalje sprejelo še EFA program 2004 – 2009 (EFA Programme 2004 – 2009)¹⁸², ki prav tako temelji na šestih zadanih ciljeh DFA. Da pa bi resnično prišlo do dosega navedenih ciljev, so državni predstavniki programu dodali še sedmi cilj nanašajoč na zagotavljanje pravic etničnih in kastnih skupin, z namenom, da bi se njihovi predstavniki lahko udeležili kvalitetnega osnovnega izobraževanja v materinem jeziku (UNESCO, 2005b).

Ker pa je bila vsebina mednarodnih konferenc poleg zagotavljanja univerzalnega izobraževanja, tesno povezana tudi z zagotavljanjem enakosti v izobraževanju ali kot izpostavljajo predstavniki UNESCOa (2005b: 13): »/.../izobraževanje je bistveno orodje za izboljšanje statusa žensk /.../«, je vodstvo države začelo temu področju posvečati več pozornosti. Ministrstvo za ženske in socialne zadeve (*Ministry of Women and Social Welfare – MoWSW*)¹⁸³ ustanovljeno leta 1995, je bil prvi tak politični organ zadolžen za pripravo NPA v zvezi z izobraževanjem deklic in žensk (Pradhan – Malla, 2000: 80). Vendar kot v svojem prispevku zapišejo Basnet, Koirala in McCaffery (2002: 19), naj bi bil ta bolj aspiracijske, kot pa realistične narave. Kljub vsemu pa je takšno dejanje predstavljalo začetek izpostavljanja

¹⁸¹ NPS je v veljavi od leta 2001. Izteče pa se istega leta kot iniciative DFA, to je leta 2015.

¹⁸² Državno vodstvo je oblikovalo EFA program 2004 – 2009 kot petletni strateški program znotraj okvirja petnajstletnega NPA za doseg izobraževanja za vse do leta 2015. Prav na tem programu temeljijo tudi drugi manjši nacionalni izobraževalni programi, predvsem tisti, ki se nanašajo na financiranje izobraževalnega sektorja (MoES, DOE, 2004).

¹⁸³ Takoj po udeležbi Nepala na FWCW je bil v državi ustanovljen MoWSW. Ena od njegovih pomembnejših nalog je priprava NPA za opolnomočenje deklic in žensk, kot tudi njegova izvršba (Pennells, 1998: 4).

spolne neenakosti prisotne v izobraževalnem sistemu v državi in se zavzemalo za spremembe na omenjenem področju.

Državni politiki se skušajo na nacionalni ravni odzvati na problematiko žensk, posebej v razmerju do izobraževanja na različne načine. Pretekli NDP¹⁸⁴ so eno izmed takšnih prizadevanj. Danes v državi poteka deseti NDP¹⁸⁵, katerega bistvo je zmanjševanje revščine, ki je vsem prizadevanjem in spremembam navkljub še vedno prisotna v državi (UNESCO, 2005c: 9; National Planning Commission, 2003: 1, 2). Nekaj malega se v zadnjem planu navezuje tudi na izobraževanje, predvsem na zagotavljanje osnovnega izobraževanja za vse, kot osrednje možnosti za zagotovitev predhodno navedene iniciative. Prav tam Shakya (UNESCO, 2005c: *ibid.*) razlaga: *»Izobraževanje je orodje, ki prinaša spremembe, saj gre z roko v roki z razvojem«*. Tudi predstavniki Komisije za nacionalni razvoj (*National Planning Commission – NPC*) (2002: 436) izpostavljajo pomen vzajemnega odnosa med izobraževanjem in razvojem, saj menijo: *»/.../država se lahko razvija samo takrat, ko so razpoložljivi viri optimalno uporabljeni v odnosu z izobraževanjem, predvsem z zagotavljanjem konceptov »izobraževanja za vse« in »izobraževanja za razvoj« /.../«*. Danes je poleg odnosa med izobraževanjem in razvojem, pomembna tudi vez z revščino, predvsem njenim zmanjšanjem v zapisanem odnosu (Matsuura, 2002). To so med drugim opazili tudi predstavniki MoESa (2003b: 9) in v enem od svojih prispevkov poudarili: *»/.../socialni in ekonomski razvoj države omogočajo prav zavestni, sposobni in dobro informirani državljani. Vsemu temu pa je temelj prav izobraževanje, ki skupaj z razvojem, tvori glavni instrument za odpravljanje socialne nepravilnosti. /.../danes je stopnja nepismenosti v Nepal visoka, prav tako pa se z leti dviguje tudi stopnja brezposelnosti, ki prispeva k širitvi začaranega kroga revščine. Zato so programi za opismenjevanje in izobraževanje nujni, saj bo njihov rezultat nedvomno prispeval k izboljšanju stanja v državi. V kolikor pa si želimo teh izboljšav, moramo najprej doseči spolno enakopravnost, ki se kaže predvsem v zagotovitvi*

¹⁸⁴ Država je bila do leta 1951 izolirana od ostalega modernega sveta. S tem, ko je prav istega leta sprejela demokratična načela, je med drugim navezala stik tudi z zunanjim svetom in sprejela njihovo pomoč. Ena izmed takšnih oblik pomoči je bil tudi NPA, nanašajoč se na ekonomski in socialni razvoj, ki ga je država pripravila skupaj z OZN. Ob sprejetju je bil srž programa predvsem dvig stopnje produkcije in zaposlovanja, izboljšava življenjskega standarda in splošnega počutja celotnega naroda. Prvi NPA je potekal med leti 1956 in 1961, v njem pa so se med drugimi že pojavile reforme v zvezi z izobraževanjem, na primer zagotoviti univerzalno izobraževanje, povečati število izobraževalnih institucij, kot tudi število ustrezno izobraženih učiteljev in drugo. Državni voditelji so v teh iniciativah videli predvsem možnosti za ekonomski razvoj. Čeprav so bili njihovi nameni dobri, do realizacije ni prišlo. Državno vodstvo se je prvič posvetilo problematiki izobraževanja žensk in pomenu tega za celoten razvoj, šele v šestem NPA, ki je potekal med leti 1980 in 1985 (MoES, 2003c; UNESCO, 2006c: 1).

¹⁸⁵ Deseti NDP je bil sprejet leta 2003, njegovo delovanje pa se bo zaključilo konec leta 2008.

izobraževanja žensk /.../«. To pa pravzaprav nakazuje, da izključene skupine, med njimi predvsem ženske, po takem dandanes ne bi smele biti prikrajšane za izobraževanje. S tem se strinjajo tudi predstavniki NPCja (Matsuura, 2002), saj pravijo: »Glede na to, da imajo ženske zaradi različnih ovir omejen dostop do izobraževanja, bi bilo nujno potrebno zagotoviti in izboljšati pogoje za njihovo sodelovanje«. Čeprav naj bi deseti NDP izpostavil ženske, kot glavno ciljno skupino za razvoj, predvsem v odnosu do človeških virov, za katere se smatra, da bi nedvomno prispevale k ekonomskemu razvoju in zmanjševanju revščine, predvsem v kolikor bi bile te izobražene, na tem zadnjem področju v planu ni navedenih nobenih novitet¹⁸⁶ (ILO, 2003). Vse kar je zapisano v novem NDPju, se pravzaprav nanaša na strategije predhodnega, devetega NDP¹⁸⁷, v katerem so bili prvič navedeni cilji v zvezi s spolom in razvojem, predvsem v njuni povezanosti z izobraževanjem (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 19). Kljub obetajoči vsebini slednjega, devetega NDP je ta ostala neuresničena ob njegovem zaključku.

5. 1. 3 *Financiranje izobraževalnega sistema*

*»Tuji donatorji namenjajo državam v razvoju le petino vseh sredstev, ki jih te potrebujejo, da bi do leta 2015 dosegle univerzalno osnovnošolsko izobraževanje. Pri tem celotna donacija razvitih držav nerazvitim, znaša enako kot polovica sredstev, ki jih te potrošijo za nakup enega samega, za radarje nevidnega letala«.*¹⁸⁸
(Anne Jellema in Elaine Unterhalter)

Vzporedno z uvedbo izobraževalnega sistema v petdesetih letih dvajsetega stoletja so si nepalski državni voditelji začeli prizadevati tudi za zagotovitev sredstev, ki bi pokrila finančne izdatke izobraževanja. Že leta 1952 je Ministrstvo za izobraževanje in kulturo (*The Ministry of Education and Culture – MoEC*) ustanovilo Nacionalni odbor za izobraževanje (*National Board of Education*), ki naj bi bil primarno zadolžen za zbiranje financ, sekundarno

¹⁸⁶ V desetem NDP je izobraževanju žensk posvečen en sam stavek, ki pravi: »/.../pripadnikom najnižje kastne skupine »nedotakljivi«, hendikepiranim, ženskam, kot tudi vsem posameznikom, ki se nahajajo pod absolutno ravno revščine se mora zagotoviti brezplačno osnovnošolsko, kot tudi srednješolsko izobraževanje /.../« (NPC, 2002: 450).

¹⁸⁷ Glavni cilj devetega NDP, ki je potekal med leti 1997 in 2002 je bil doseg ženske enakopravnosti prek njihove opolnomočitve na socialnem, ekonomskem, političnem, kot tudi na drugih ravneh. Prav dosežena enakopravnost na vseh predhodno navedenih ravneh, naj bi nadalje prispeval k nacionalnemu razvoju (Pradhan – Malla, 2000: 88; Acharya: 2004: 3, 4).

¹⁸⁸ Povzeto po Jellema in Unterhalter (2005) iz njunega prispevka *Girls Can't Wait: Why Girls Education Matters, and How to Make it Happen Now*.

pa za formuliranje izobraževalnega načrta, ki vključuje tako formalno, kot neformalno¹⁸⁹ osnovnošolsko izobraževanje, s pomočjo katerega bi bilo izobraževanje omogočeno vsem otrokom. V omenjenem načrtu je bila med iniciativami izpostavljena predvsem uporaba nepalščine, kot nacionalnega jezika, katerega naj bi se učili, razumeli in znali vsi prebivalci v državi. Prav ta cilj sta finančno podprli mednarodni organizaciji Rotary klub (*Rotary Club*) in Rdeči križ (*Red Cross*) (Maslak, 2001: 91).

Zaradi finančne stiske je želja vsake države v razvoju, da ji pri uresničevanju zastavljenih projektov nanašajočih se na izobraževanje, s finančnimi sredstvi pomagajo tuje, razvite države oziroma mednarodne (humanitarne) organizacije. Raziskovalci UNICEFa (1998: 13) v zvezi s tem zapišejo: »/.../tuji donatorji so se zavezali, da bodo pomagali državam v razvoju, saj se zavedajo pomena izobraževanja, kot temeljnega orodja pri spopadanju z revščino, opolnomočenjem žensk, promocijo človekovih pravic, demokracijo, zaščito okolja, kontrolo rasti prebivalstva in drugo /.../«. Po prejeti finančni pomoči s strani tujine, je država znotraj izobraževalnega sektorja razdelila svoj proračun na dva dela, »običajni« in »razvijajoč se« del¹⁹⁰ (Maslak, 2001: 91). Rezultat, ki je sledil mednarodni podpori, se je nadalje odražal v prelevitvi države iz »prepovedane kraljevine«, za katero je bila značilna patriarhalna izoliranost od ostalega sveta v »državo v razvoju«, ki je strmela k nacionalnemu razvoju in si prizadevala za doseg učinkov globalizacije in modernizacije (Maslak, 2001: *ibid.*).

V naslednjih desetletjih je država prvotne programe, ki so se navezovali na izobraževanje dopolnila z novimi programi, katere je v dopolnjeni verziji obeležila tudi v nacionalni politiki. V začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja, predvsem s sprejetjem uspešnega *Cheti – beti* programa¹⁹¹, kot tudi z oblikovanjem Načrta za osnovnošolsko izobraževanje (*Primary*

¹⁸⁹ Chowdhury (WB, 1980 v 1996: 8) opredeli neformalno izobraževanje kot kakršnokoli organizirano, sistematično izobraževalno aktivnost, ki se izvršuje izven okvirja formalnega izobraževanja. Neformalno izobraževanje, ki se v Nepalju odvija v obliki razvojnih programov, je predvsem namenjeno revnim posameznikom iz ruralnega, kot tudi urbanega okolja, s ciljem, da bi se ti izobrazili ter znali pridobljeno znanje in spretnosti v bodoče uporabiti pri svojem delu.

¹⁹⁰ »Običajni« del je namenjen tako imenovanim običajnim izdatkom, kot so financiranje izobraževalne administracije, državnih pisarn in centrov. Tem se namenja 70 odstotkov vseh izobraževalnih sredstev. Ostalih 30 odstotkov je namenjenih »razvijajočemu se« delu, ki se nanaša na izobraževalne programe za razvoj šolskega izobraževanja, pismenosti, športnih aktivnosti in štipendiranja (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 58).

¹⁹¹ Naveden program je bil sprejet leta 1981, s poudarkom na delovanju z deklicami, ki se izobraževanja niso mogle udeležiti. Vsebina programa je temeljila na potrebah slednjih, predvsem na širjenju besednega zaklada z namenom odkrivanja sebe, tako da bodo te izboljšale svoje življenje v ruralnem predelu države. Program še danes velja za enega najuspešnejših neformalnih programov na območju Azije (Pannells, 1998).

Education Project – PEP)¹⁹², pa se je finančna podpora s strani tujih držav¹⁹³ in mednarodnih (humanitarnih) organizacij znatno povečala (Skar, Cederroth, 1997; Pennells, 1998: 1). Prav mednarodne organizacije, kot so WB, UNESCO, UNDP, UNICEF in Arabski program za podporo razvojnim organizacijam Združenih narodov (*Arab Gulf Programme for United Nations Development Organizations – AGFUND*), so bile v nadalje tiste, ki so s finančno podporo omogočale delovanje in obstoj tema dvema omenjenima programoma, kot tudi programom, ki so sledili.

Leta 1992 je PEP projektu sledil nov projekt¹⁹⁴, imenovan Osnovni načrt za osnovnošolsko izobraževanje (*Basic Primary Education Project – BPEP I*)¹⁹⁵, kateri pa je bil v realnosti bolj nacionalni program, kot pa načrt, saj si je prizadeval za uresničevanje ciljev EFA (Skar, Cederroth, 1997). Državno vodstvo je v tem projektu krilo dve tretjini stroškov, ostanek pa so krili tuji donatorji¹⁹⁶ (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 65). Prav tuji donatorji so med drugim bili tisti, ki so s svojimi predlogi v zvezi z izobraževanjem, financiranjem, politiko in managementom, prispevali h končni obliki tega programa.

Zaradi uspešnosti programa BPEP I so predstavniki izobraževalnega sektorja začeli iskati dodatne finančne vire za nadaljevanje iniciativ tega programa. S pomočjo večjega števila donatorjev¹⁹⁷ so državni voditelji leta 1999 sprejeli BPEP II¹⁹⁸, ki si je prizadeval za izboljšave v dostopu, kvaliteti in učinkovitosti osnovnošolskega izobraževanja (Maslak, 2001: 93). Estvad (1997: 24 – 26) zapiše, da se je ta program v večini nanašal na formalno

¹⁹² Naveden načrt je bil sprejet leta 1985, usmerjen pa je bil v izboljšanje šolskega kurikulum, šolske literature, izobraževanja učiteljev, kot tudi učiteljic, konstrukcije šolskih ustanov ter zvišanje udeležbe šoloobveznih otrok v 6. državnih okrožjih, od skupno 75 (Skar, Cederroth, 1997).

¹⁹³ Finančna podpora, katere je deležen Nepal s strani tujih držav, se v večini nahaja v obliki subvencij (14 odstotkov) in posojil (7 odstotkov) (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 65).

¹⁹⁴ Čeprav se za PEP, BPEP I, kot tudi BPEP II uporablja izraz »načrt« oziroma »projekt«, nas Maslak (2001: 96) opozori, da je državno vodstvo omenjene programe sprejelo v okviru svoje nacionalne politike izobraževanja.

¹⁹⁵ BPEP I je bil sprejet leta 1992, zaključil pa se je leta 1998.

¹⁹⁶ Program BPEP I so podprle naslednje mednarodne organizacije: UNESCO, UNICEF, Danski program za sodelovanje (*Danish International Development Assistance – DANIDA*), UNDP in WB (Skar, Cederroth, 1997).

¹⁹⁷ V večini je program podprla organizacija WB, sledijo ji ADB, UNDP in UNICEF. Manjši delež prispevajo še Evropska unija (*European Union – EU*), DANIDA, Japonska vladna agencija za mednarodno sodelovanje (*Japanese International Cooperation Agency – JICA*), Finski program za sodelovanje (*Finish International Development Assistance – FINNIDA*), Norveška agencija za razvoj (*Norwegian Agency for Development – NORAD*), kot tudi Njegovo veličastvo vlade (*His Majesty's Government – HMG*).

¹⁹⁸ Ker je bil BPEP II sprejet vzporedno z devetim NDP je ta vseboval strategije omenjenega NDP. Ob enem pa je bil BPEP II tudi edinstven, saj si je prizadeval za uresničevanje iniciativ izobraževanja za vse. BPEP II se je zaključil leta 2004 (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 24).

izobraževanje¹⁹⁹, vseboval pa je tudi iniciative za neformalno izobraževanje. Slednja oblika izobraževanja se je predvsem usmerjala na otroke²⁰⁰, ki se zaradi različnih ovir niso mogli udeležiti rednega izobraževanja, z namenom, da bi se ti v bodoče formalnega izobraževanja lahko udeležili. Prav tako si je BPEP II prizadeval za dvig stopnje pismenosti med ženskami²⁰¹, kot tudi omogočanje dodatnega strokovnega izobraževanja za učitelje, kot predvsem za učiteljice²⁰².

Tuji donatorji so pomembno prispevali tudi k uresničevanju ciljev DFA in MDGs. Jellema in Unterhalter (2005) tako pravita:

»Razvite države so to zagotovile z udeležbo na WEF, ko so javno prisegle, da ne bodo dovolile nobeni državi v razvoju, da bi izvisela pri uresničevanju ciljev EFA, le zato, ker bi razvitim deželam primanjkovalo finančnih sredstev /.../«.

Na osnovi tega tuji donatorji tudi pomagajo Nepalju pri uresničevanju zadanih ciljev DFA. Po podatkih MoESa (2003: 8) prispevajo tuji donatorji kar 86 odstotkov finančnih sredstev v izobraževalne namene, medtem ko državno vodstvo krije ostalih 14 odstotkov. Pri tem je 60 odstotkov namenjenih osnovnošolskemu izobraževanju, 21 odstotkov srednješolskemu in 10 odstotkov višješolskemu izobraževanju. Kljub temu, da se delež finančnih sredstev namenjenih izobraževanju v zadnjih letih zvišuje, po navedbah raziskovalcev FWLD (2003) ostaja v Nepalju ta, v primerjavi z drugimi državami v razvoju, zelo nizek. Pri tem znaša delež namenjen izobraževanju deklic in žensk le 1 odstotek vseh finančnih sredstev (FWLD, 2003; Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 25).

¹⁹⁹ BPEP II si je prizadeval za vrsto sprememb znotraj sfere formalnega izobraževanja, na primer: dostopnost osnovnega izobraževanja vsem otrokom, posebej deklicam, izboljšanje šolskih objektov in okolja, literature in materiala, kot tudi povečanje udeležbe učiteljic na vseh osnovnih šolah, ter zaposlovanje kvalitetno izobraženih učiteljev (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 24, 25; UNESCO, 2006c: 45 – 54).

²⁰⁰ V okviru neformalnih programov so se otroci lahko udeležili izobraževanja izven rednih izobraževalnih ur, na primer zjutraj ali zvečer.

²⁰¹ Tudi ženske so se lahko udeležile neformalnega izobraževanja izven rednega delovnega časa. Pri tem je izobraževanje temeljilo na učenju vsakdanjih spretnosti s področja gospodinjstva, kmetijstva, poljedelstva, ročnih spretnosti in drugo.

²⁰² V takem primeru je potekalo izobraževanje v večjih skupinah, kjer je bila omogočena medsebojna podpora.

5. 2 STRUKTURA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Center za razvoj kurikuluma (*Curriculum Development Centre*) opredeli izobraževanje kot sledeče:

*»To igra pomembno vlogo v razvoju posameznikove osebnosti, družbe in naroda. Prav tako je izobraževanje življenjsko pomembno za širitev posameznikovega pogleda. Med drugim predstavlja tudi luč življenja. Če želimo doseči splošen razvoj države, potem moramo gledati človeški razvoj kot nujno. Pri tem pa je prav izobraževanje tisto, ki pomaga narediti državne heroje, disciplinirane državljane, delavno silo ter zmožne in primerne ljudi za družbo. Znano je namreč, da so prav izobraženi in izkušeni ljudje glavna opora narodu. In z odsotnostjo teh, se narod ne mora razvijati«.*²⁰³

Izobraževalni sistem kakršnega poznamo v Nepalju danes je zasnovan na zametkih Indijskega sistema, kot zapuščine starega britanskega *Raja* (CIA World Sources (a)). Vse do nedavnega je izobraževalni sistem temeljil na tridelnem tradicionalnem izobraževanju sestavljenem iz 16 let šolanja²⁰⁴. Ker pa ta ni dosegal potreb kompatibilnosti, kakršne naj bi sistem dosegal je vodstvo, navkljub pomanjkanju financ, izobraževalni sistem spremenilo. Današnji izobraževalni sistem, ki je še vedno v procesu tranzita, je tako razdeljen na naslednje tri dele: osnovno, srednje in višješolsko izobraževanje (Skar, Cedeerroth, 1997; afterSLC.com). Naveden izobraževalni sistem zajema skupno obdobje 12. let. Predšolsko izobraževanje, ki ga nekateri prav tako uvrščajo v izobraževalni sistem, se je v praksi začelo pojavljati šele nedavno, v večini pa je skoncentrirano v mestnem oziroma predmestnem okolju (Bahadur Bista, 2004: 3). Za boljši pregled bom v nadaljevanju na kratko opisala omenjeno strukturo izobraževalnega sistema, prisotnega v Nepalju danes.

²⁰³ Povzeto iz dela Curriculum Development Centre, Secondary Curriculum Introductory Training Booklet (1999: 11).

²⁰⁴ Tradicionalni izobraževalni sistem je sestavljen iz desetih let osnovnošolskega izobraževanja, štirih let srednješolskega ter dveh let univerzitetnega izobraževanja (afterSLC.com).

razred	stopnja	predvidena starost
	<i>predšolska vzgoja</i>	4
1	<i>osnovnošolsko izobraževanje</i>	5
2		6
3		7
4		8
5		9
6	<i>nižje srednješolsko izobraževanje</i>	10
7		11
8		12
9	<i>srednješolsko izobraževanje</i>	13
10		14
11	<i>višje srednješolsko izobraževanje</i>	15
12		16
13	<i>višješolsko izobraževanje</i>	17
14		18
15		19
16		20
17 +		21
		22 +

TABELA 2: Nacionalna izobraževalna struktura.²⁰⁵

5. 2. 1 Osnovnošolska izobrazba

Osnovnošolsko izobraževanje v Nepalju traja od 1. do 5. razreda. Navadno so otroci ob prvem šolskem obisku stari 5 let. Osnovnošolsko izobraževanje naj bi bilo danes brezplačno (Bahadur Bista, 2004; Skar, Cedeerth, 1997).

Glavni cilji navedeni v kurikulumu osnovnošolskega izobraževanja so sledeči:

- osnove pisanja,
- osnove računanja in
- pridobivanje osnovnih življenjskih izkušenj (Khaniya, Kiernan, 1994).

Število osnovnih šol v Nepalju v zadnjih letih konstantno narašča. Do leta 1950 je bilo v omenjeni državi manj kot 300 šol, medtem ko se je število teh, leta 2004 povzpelo že na

²⁰⁵ Povzeto iz prispevka Nepal in Educational figures 2005 (MoES, 2005).

24.746 šol (MoES, 2005). Eden izmed ključnih razlogov takšnih sprememb naj bi bila nekontrolirana rast prebivalstva (Khaniya, Kiernan, 1994).

5. 2. 2 Srednješolska izobrazba

Srednješolsko izobraževanje traja od 6. do 12. razreda in se nadalje deli na naslednje tri dele: nižje srednješolsko (razredi od 6. do 8.), srednješolsko (razred 9. in 10.) in višje srednješolsko izobraževanje (razred 11. in 12.) (Skar, Cederroth, 1997).

Center za razvoj kurikulumov navaja v svojem delu sledeče cilje srednješolskega izobraževanja:

»Glavni cilj srednješolskega izobraževanja je narediti zdrave državljane, kateri so:

- seznanjeni z nacionalnimi tradicijami, kulturo in socialnim okoljem,*
- zmožni uporabljati jezik v vsakodnevni rabi,*
- seznanjeni z znanstvenimi področji,*
- kreativni, kooperativni in samostojni ter*
- zmožni prispevati k ekonomskemu razvoju«.*²⁰⁶

Ker za osnovne šole velja, da morajo zadovoljiti potrebe večine prebivalstva je teh v odnosu s srednjimi šolami veliko več. Takšno stanje je po mnenju Majupurie (1996: 249) odvisno tako od topografije, kot tudi političnih in gospodarskih gibanj. Večina srednjih šol se namreč nahaja prav v kathmandujski dolini, centru političnih in gospodarskih sil, kjer je odstotek učencev v srednješolskem izobraževanju med drugim najvišji v državi (Majupuria, 1996: ibid.; Khaniya, Kiernan, 1994).

Ob zaključku srednješolskega izobraževanja, torej v 10. razredu morajo učenci opraviti še zaključni izpit (*School Leaving Certificate – SLC – exam*)²⁰⁷. V primeru, da omenjeni izpit opravijo, se lahko avtomatično vpišejo naprej v višjo srednjo šolo oziroma v program, ki ga imenujejo tudi »10 + 2«, oziroma se zaposlijo. Višje srednje šole so danes tako v državni, kot v zasebni lasti. Do leta 2004 je bilo v Nepalju približno 8.000 srednjih šol (MoES, 2005).

²⁰⁶ Povzeto iz dela Curriculum Development Centre, The Secondary Education Curriculum (1998).

²⁰⁷ Za učence predstavlja zaključni izpit posebno težo, saj jim omogoča napredovanje in nadaljevanje šolanja. Raziskava iz leta 2004 (Economic Survey v MoES, 2005) je pokazala, da le 50 odstotkov vseh učencev udeleženi v srednješolsko izobraževanje uspešno opravi SLC. Pri tem je uspešnost napredovanja višja med dečki kot med deklicami, kot tudi v zasebnih srednjih šolah v primerjavi z državnimi srednjimi šolami.

5. 2. 3 Višješolska izobrazba

Po Skarju in Cederrothu (1997) je višješolski izobraževalni sistem v večini centriran okrog Tribhuvanske univerze (*Tribhuvan University*) v Kathmanduju, katera je bila ustanovljena leta 1959. Od ustanovitve slednje so se njene izobraževalne ustanove drastično razširile. V letu 2004 je univerzo obiskovalo 147.123 študentov, ki so študirali v 80 kampusih, 393 podružnicah zasebnih kampusov in višjih šolah, ki pripadajo Tribhuvanski univerzi (MoES, 2005).

Več kot 80 odstotkov vseh študentov je udeleženih v izobraževanju družboslovnih, socialnih in znanstvenih smeri, managementa ter prava (UNESCO, 2006c: 23). Približno 10 odstotkov študentov pa študira medicino, strojništvo, gradbeništvo, gozdarstvo in kmetijstvo (MoES, 2005).

Večina univerz v državi ostaja v državni lasti. Kljub temu pa so po navedbah Skarja in Cederrotha (1997) prisotne tudi zasebne univerze, katerih število se iz leta v leto povečuje. Ena izmed takih univerz je prav Kathmandujska univerza (*Kathmandu University*), ustanovljena leta 1991.

5. 2. 4 Državno in zasebno izobraževanje

Uradno poteka izobraževanje v Nepal v dveh vrstah šol, to so **skupnostne** in **institucionalne šole**. Za skupnostne šole je značilno, da so državne ter na osnovi tega upravičene do določene finančne podpore s strani države. Institucionalne šole pa so v zasebni lasti in delujejo po sistemu neprofitnih ustanov oziroma družb. Poleg navedenih obstaja še tretja oblika šol, to so **lokalne šole**, ki ne prejemajo nikakršne finančne podpore, ne s strani države in ne iz drugih virov. Omenjene šole so v celoti podprte le s strani lokalne skupnosti in entuziastičnih ljudi, ki te vodijo in si želijo imeti šolo v svojem lokalnem okolju (MoES, 2003: 3, 4).

Poleg že navedenih razlik med šolami, obstajajo še druge razlike, predvsem med državnimi in zasebnimi šolami²⁰⁸. Kot prva taka, ki jo najpogosteje izpostavijo tudi domačini je, da zasebne šole omogočajo kvalitetnejše izobraževanje. Čeprav so bile te šole primarno namenjene le članom premožnejših družin, jih je dandanes v državi vedno več in so praktično dostopne vsem, ki zmorejo plačati visoko šolnino. Santhi, najmlajša snaha družine, kjer sem prebivala mi je glede tega povedala:

»Čeprav nismo premožni se moj sin, kot edini moški potomec v družini izobražuje na zasebni šoli tukaj v Thechu. Za njegovo udeležbo na zasebni šoli moramo plačati kar 13 – krat več, kot bi plačali za prispevke na državni šoli«.

	skupno	državne	zasebne	odstotek zasebnih šol
<i>predšolska vzgoja</i>	4.032	1.692	2.340	58
<i>osnovnošolsko izobraževanje</i>	24.746	21.888	2.858	11,5
<i>nižje srednješolsko izobraževanje</i>	7.436	5.664	1.772	23,8
<i>srednješolsko izobraževanje</i>	4.547	3.258	1.289	28,3
<i>višje srednješolsko izobraževanje</i>	1.056	539	517	49
<i>visokošolsko izobraževanje</i>	473	80	393	83,1

TABELA 3: Število različnih izobraževalnih institucij v državni in zasebni lasti (v letu 2004).²⁰⁹

Učitelji, ki poučujejo v zasebnih šolah so za svoje delo ustrezno kvalificirani in tudi plačani. Ker ti tako nimajo osebnih finančnih težav povezanih z njihovim izobraževanjem, se ti lahko v celoti osredotočijo na zagotavljanje razvoja in potreb učencev. Že od 1. razreda dalje poteka poučevanje vseh šolskih predmetov v angleščini, z izjemo materinega jezika, ki poteka v nepalščini.

Zunaj šolsko okolje zasebnih šol je otrokom prijazno, saj ga bogatijo športni rekviziti in spodbudni napisi v zvezi z izobraževanjem na zidovih teh. Prav tako so šolski razredi v večini dobro opremljeni z izobraževalnim materialom. Šolske učilnice so majhne, vendar je to za 30 učencev, ki jih sprejmejo dovolj. Učencem so tako učitelji vselej na razpolago za nudenje individualne pomoči. Kljub prijaznemu vzdušju, za katerega se mi je zdelo, da je na privatni šoli prisotno, mi je eden izmed tamkajšnjih učiteljev povedal:

»Ker prihajajo ljudje, tako učitelji, kot učenci iz različnih okolij, velja za vse dobro uveljavljeno pravilo nagrajevanja in kaznovanja. Tako so učitelji, ki so pri svojem delu predani in uspešni za to nagrajeni in obratno so drugi kaznovani. Pravilo velja enako pri učencih«.

²⁰⁸ V nadaljevanju so navedene razlike rezultat osebne udeležbe in izkustva tako na zasebni, kot predvsem na državni šoli, kjer sem med drugim tudi sama poučevala. Tekom obiska obeh izobraževalnih institucij sem imela možnost tudi sodelovati pri šolskih urah in se pogovarjati z učitelji.

²⁰⁹ Povzeto iz prispevka Nepal in Educational Figures 2005 (MoES, 2005).



SLIKA 25, 26: Primer zasebne osnovne šole od zunaj in znotraj.



SLIKA 27: Spodbudni napisi v zvezi z izobraževanjem
na zasebni šoli v vasici Thecho.

Na drugi strani pa so državne šole pravo nasprotje zasebnim. Med drugim je prav uvedba zasebnih šol sprožila večjo in jasnejšo ločnico med revnimi in bogatimi. Ali kot pravijo predstavniki UNESCO (2006c: 72):

»V Nepalu velja, da državne šole predstavljajo prostor za revnejše in manj zaželeno otroke«.

Med drugim so prav revni ljudje tisti, ki predstavljajo večino prebivalstva v državi in si zaradi tega ne morejo privoščiti plačila visokih šolnin za udeležbo svojih otrok v zasebnih šolah. Edino kar staršem ostane je, da svojim otrokom, v kolikor je to sploh mogoče, omogočijo udeležbo v državnih šolah. Čeprav naj bi bila udeležba v državnih šolah brezplačna, saj naj bi bili stroški šolanja kriti s strani države, v realnosti ni tako. Ker vodstvo državnih šol nima dovolj finančnih sredstev za kritje priložnostnih stroškov na teh, to med drugim tudi ne more priskrbeti in oskrbovati primerne šolskega okolje vsem učencem. Šolsko okolje je tako v večini primerov v zelo slabem stanju, brez pitne vode, kot tudi brez ustreznih sanitarnih

prostorov. Pomanjkanje finančnih sredstev nadalje šolskemu vodstvu tudi onemogoča izplačevanje rednih dohodkov tistim učiteljem, ki tukaj že poučujejo, kot tudi zaposlovanje novih učiteljev. Rezultat tega je, da en učitelj poučujejo tudi do 80 učencev na enkrat, kar vodi v nemotiviranost učiteljev za poučevanje. V večini primerov učitelji tudi niso ustrezno izobraženi za svoj poklic. To je potrdil tudi učitelj na šoli, kjer sem poučevala, saj je dejal:

»Za poučevanje na državni šoli je dovolj, da opraviš zaključni izpit. V nadalje te nihče več ne sprašuje, če si mogoče specializiran na katerem področju ali sploh za področje, ki ga boš mogoče poučeval«.

Za učence, ki so deležni takšnega državnega izobraževanja lahko zapišem, da s tem niso samo prikrajšani za individualno pozornost s strani učiteljev, pač pa so ti predvsem opeharjeni za kvalitetno izobraževanje. In rezultat tega se v veliki meri pokaže prav ob koncu izobraževanja, ko le redki učenci opravijo zaključni izpit.

5.3 STATUS IZOBRAŽEVANJA

»S tem ko smo postali del sveta, ne moremo več biti ločeni od njega. Pridobljeni del v svetu pa bomo lahko obdržali le tako, da bomo imeli stalno rast v izobraževanju.«²¹⁰
(Ministrstvo za izobraževanje in šport, Nepal)

Ugotovili smo, da si nepalska vlada prizadeva za izboljšanje izobraževalnega sistema od leta 1950. Znani sta nam tudi prelomni leti 1973, ko je osnovnošolsko izobraževanje postalo brezplačno ter leto 1987, ki si je vodstvo zadalo cilj, da doseže univerzalen dostop, predvsem osnovnošolskega izobraževanja za vse. Kljub vsem prizadevanjem in navideznemu izboljšanju ostaja status izobraževanja v državi še vedno nizek. Sledi predstavitev statusa, ki ga ima izobraževanje v različnih sektorjih²¹¹ tega, s poudarkom na obstoječih spolnih neenakostih v omenjenih sektorjih. Kajti kot pravijo raziskovalci Ameriške agencije za mednarodni razvoj (*United States Agency for International Development – USAID*) (*USAID*, 1998: 4): *»/.../prisotne spolne razlike v nepalskem izobraževalnem sistemu ostajajo ene izmed največjih na svetu«.*

²¹⁰ Povzeto iz poročila Education in Nepal (MoES, 2003).

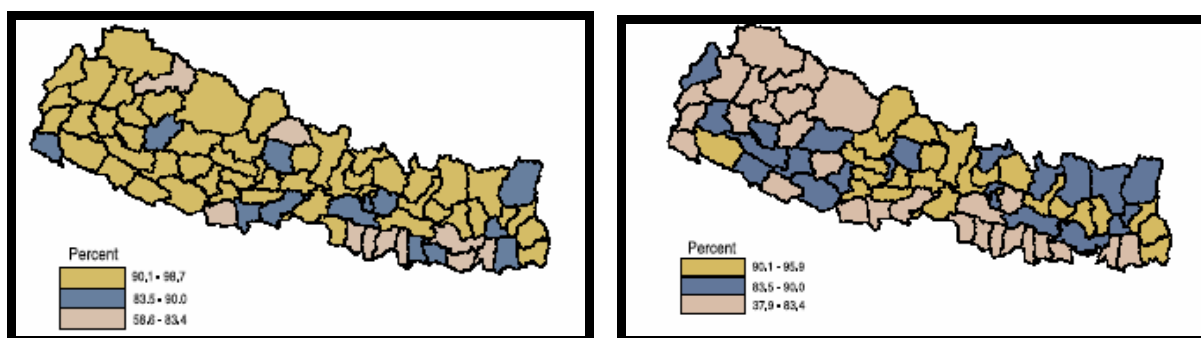
²¹¹ V kolikor ni drugače navedeno, se vsi statistični podatki (v odstotkih, deležih) v nadaljevanju nanašajo na leto 2004, povzeti pa so iz dela Nepal in Educational Figures 2005 (MoES, 2005).

	skupno	moški	ženske	odstotek žensk
<i>predšolska vzgoja</i>	512.151	276.639	235.512	46
<i>osnovnošolsko izobraževanje</i>	4.030.045	2.165.033	1.865.012	46,3
<i>nižje srednješolsko izobraževanje</i>	1.444.997	791.838	653.159	45,2
<i>srednješolsko izobraževanje</i>	587.566	327.094	260.472	44,3
<i>višje srednješolsko izobraževanje</i>	163.272	100.430	62.842	38,5
<i>visokošolsko izobraževanje</i>	147.123	106.546	40.577	27,6

TABELA 4: Udeležba učencev po spolu na različnih izobraževalnih stopnjah (v letu 2004).²¹²

5. 3. 1 Osnovnošolsko izobraževanje

V zadnjih desetletjih se je udeležba deklic v osnovnošolskem izobraževanju dvignila. Danes te tvorijo 46 odstotkov celotne udeležbe v osnovnošolskem izobraževanju (MoES, 2005). Kljub vsemu pa je še vedno 34 odstotkov vseh deklic starih med 6 in 10 let, ki v to niso vključene. Odstotek dečkov z osnovnošolsko starostjo, ki niso udeleženi v izobraževanje znaša 20 odstotkov. Na udeležnost deklic v izobraževanju nadalje vpliva tudi geografska lokacija, saj so tiste deklice, ki prihajajo iz skrajno ruralnih predelov države najbolj prikrajšane za to (UNESCO, 2006c: 6). Med slednjimi predvsem izstopajo deklice iz najnižjih kastnih in etničnih skupin.



SLIKA 28, 29: Udeležba dečkov (leva slika) in deklic (desna slika) (v odstotkih) v osnovnošolskem izobraževanju po regijah (leta 2003).²¹³

Relativno nizko udeležbo deklic lahko pripisujemo dejavnikom, kot so tradicionalno okolje temelječe na patriarhalnih vrednotah, revščina, domače delo za katerega so zadolžene deklice, zanemarjanje pomena izobraževanja deklic s strani staršev, udeležnost otrok v sfero

²¹² Povzeto iz prispevka Nepal in Educational Figures 2005 (MoES, 2005).

²¹³ Povzeto iz prispevka Nepal Millennium Development Goals (MoES, 2004 v UNDP, 2006: 22).

plačanega dela, pripadnost nižjim kastnim in etničnim skupinam, kjer so predvsem diskriminirane deklice iz skupine »nedotakljivi«, kot tudi nekvalitetno izobraževanje in deklicam neprimerno šolsko okolje.

Slaba kvaliteta izobraževanja v osnovnošolskem izobraževanju je po mnenju raziskovalcev UNESCO (2006c: 8) tesno povezana tudi z izpisom učencev in ponavljanjem razredov. Najvišji odstotek ponavljanja in izpisa učencev iz šolanja je zabeležen predvsem v 1. razredu. Med vsemi učenci so prav deklice tiste, ki pogosteje ponavljajo in se izpišejo iz šole (DoE, 2002).

Eden izmed pomembnejših razlogov za nizko udeležbenost deklic v osnovnošolskem izobraževanju je predvsem pomanjkanje učiteljic (UNESCO, 2005b: 9). Nizek delež učiteljic, ki danes znaša med vsemi osnovnošolskimi učitelji 30 odstotkov (MoES, 2005), glede na nizko udeležbo deklic v izobraževanju, niti ne preseneča. Rezultat tega je, da veliko šol nima zaposlene niti ene učiteljice na celi šoli. Podatek posebej velja za ruralni predel države, kjer učiteljic skorajda ni (UNESCO, 2006c: 16). Tam pa, kjer učiteljice so, je nadalje večina teh neustrezno kvalificiranih. Le 21 odstotkov vseh učiteljic v državi ima ustrezno izobrazbo za poučevanje (Bista, 2004: 3).

5. 3. 2 Srednješolsko izobraževanje

Kljub temu, da se udeležba učencev v srednješolskem izobraževanju v zadnjih letih dviguje, še naprej ostajajo razlike med udeležbo deklic in dečkov. V navedenem izobraževanju so za udeležbo ponovno najbolj prikrajšane deklice iz ruralnih in skrajno odročnih predelov države (UNESCO, 2006c: 13). Nizka stopnja udeležbe deklic v izobraževanju pri tem predvsem zavisi od razširjenosti prakse zgodnjih porok, povečane odgovornosti za domača opravila, direktnih stroškov šolanja in revščine. Izpisi in ponavljanje razredov so med učenkami še vedno pogosti, vendar njihov delež ni več tako visoki, kot v osnovnošolskem izobraževanju (UNESCO, 2006c: 19).

Udeležba učiteljic v srednješolskem izobraževanju je še nižja od osnovnošolskega, saj delež njihove udeležbe znaša le 16 odstotkov med vsemi srednješolskimi učitelji (MoES, 2005). Takšen pojav si lahko razlagamo na osnovi pomanjkanja ustrezno akademsko kvalificiranih

učiteljic, predvsem v ruralnih in skrajno odmaknjenih predelih države, kot tudi osredotočenost kvalificiranih učiteljic na mestno okolje, ter pomanjkanje ustrezne zakonodaje, ki bi bila naklonjena učiteljicam za spodbujanje teh pri dosegu zelenega poklica.

5. 3. 3 *Višje srednješolsko izobraževanje*

Udeležba žensk, kot tudi moških v višjem srednješolskem izobraževanju se dandanes zvišuje. Razlog temu je predvsem možnost pridobitve države štipendije, katero prejema polovica študentov. Navkljub temu ostaja delež udeleženih še vedno zelo nizek, saj si večina mladih zaradi visokih šolnin, višješolske izobrazbe ne more omogočiti. V navedenem izobraževalnem programu je med vsemi študenti 27 odstotkov žensk (MoES, 2005). Velik del teh je vključenih v družboslovne, pedagoške ali zdravstvene programe (UNESCO, 2006c: 23).

5. 3. 4 *Stopnja pismenosti*

Kot vemo, je stopnja pismenosti²¹⁴ eden glavnih pokazateljev razmerja spolne neenakosti v izobraževanju. Čeprav je nepalsko vodstvo sprejelo vrsto programov in politik za dvig stopnje pismenosti, izobraževanje še vedno ni zagotovljeno vsem prebivalcem. Odstotek nepismenih v državi je tako še vedno visok. Največ nepismenih prebivalcev predstavljajo starejši ljudje, tem pa sledijo tisti, katerim je udeležba v izobraževanju onemogočena oziroma so se primorani predčasno izpisati, to so predvsem deklice, kot drugi depriviligirani otroci. V zvezi s tem predstavniki UNESCa (2005b: 10) zapišejo: *»/.../v državi se stopnja pismenosti sploh ne more zvišati, saj ni korespondenčna njeni rasti prebivalstva /.../«*. Namreč stopnja prebivalstva letno narašča za 2,25 odstotka, medtem ko se stopnja pismenosti dviga le za 1 odstotek letno (MoES, 2005).

Čeprav sem v pogovoru z domačini razbrala, da ti izobraževanje razumejo kot vir moči, s katerim naj bi se jim povečale možnosti za izboljšanje življenja in pridobitve boljše zaposlitve, ostaja izobraževanje privilegij dečkov oziroma moških. Za deklice in ženske pa

²¹⁴ Pismenost se v Nepalju tradicionalno označuje s »trema R« (*The three Rs*), to so branje (*Reading*), pisanje (*Writing*) in računanje (*Arithmetic*). Pri tem se upošteva tudi njihova medsebojna uporabnost. Pismenost je moč dokazati v nepalščini. V kolikor pa se je posameznik udeležil neformalnega izobraževanja, pa je to moč potrditi tudi v drugem materinem jeziku (Koirala, Aryal, 2005 v UNESCO, 2006: 156).

tako še vedno velja, da je izobraževanje le potrata časa in da slednje tega ne potrebujejo. Ker se izobraževanje in pismenost dopolnjujeta in sta ena od druge odvisni, se navedeno dejanje nadalje reflektira tudi v deležu pismenih v državi. Zadnji statistični podatki opravljeni leta 2001 prikazujejo, da je stopnja pismenosti med vsemi prebivalci tedaj znašala 53,7 odstotka²¹⁵. Ob tem je bila stopnja pismenosti žensk celo nižja od državnega povprečja, saj je ta znašala le 42,5 odstotka (UNESCO, 2006c: 28).

leto	povprečje	moški	ženske
<i>1952/ 54</i>	5,3	9,5	0,7
<i>1961</i>	8,9	16,3	1,8
<i>1971</i>	14	23,6	3,9
<i>1981</i>	23,3	34	12
<i>1991</i>	39,6	54,5	25
<i>2001</i>	53,7	65,1	42,5

TABELA 5: Stopnja pismenosti (nad 6. letom starosti) med leti 1952/ 54 in 2001.²¹⁶

²¹⁵ Naveden odstotek se nanaša na prebivalce stare nad 6 let. V kolikor starostno mejo dvignemo nad 15 let se odstotek pismenih znatno zniža. V takem primeru znaša delež pismenih moških 68 odstotkov, medtem ko je delež pismenih žensk izredno nizek, saj znaša le 35 odstotkov (UNESCO, 2006c: 28).

²¹⁶ Povzeto iz prispevka Nepal in Educational Figures 2005 (MoES, 2005).

6 DISKRIMINACIJA DEKLIC IN ŽENSK V IZOBRAŽEVANJU

*»Vse do danes so ženske v teoriji označene kot hišni okras, v praksi pa kot sužnje. Deklicam ni dovoljeno udeleževanje v izobraževanju, fantje pa so na tem področju privilegirani.«*²¹⁷
(Kathmandu Post)

*»Najnujnejša prioriteta je zagotoviti dostopnost in izboljšati kvaliteto izobraževanja za deklice in ženske, kot tudi odstraniti vsako zapreko, ki ovira njihovo aktivno sodelovanje.«*²¹⁸
(Svetovna deklaracija o Izobraževanju za vse, Jomtien – Tajska)

Zaradi slabega položaja, ki ga zavzemajo deklice in ženske v državah v razvoju, številne študije, ki se ukvarjajo s preučevanjem statusa slednjih, predvsem v odnosu do izobraževanja, se v svojih prispevkih pogosto dotaknejo tudi ovir, ki deklicam in ženskam v razmerju z moškimi predstavniki onemogočajo vključevanje, sodelovanje in uspešno dovršbo izobraževanja. Pri tem so navedene ovire v različnih študijah različno interpretirane, odvisno je predvsem od vsebine s katero se študija primarno ukvarja. Obsežnih in kvalitetnih prispevkov, ki bi se izključno nanašali na diskriminacijo deklic in žensk v izobraževanju v Nepal, pa tekom svojega raziskovanja pravzaprav nisem zasledila. Zato mi je bilo nadalje v še toliko večji izziv ugotoviti, kje vse se skrivajo razlogi za ovire glede vključenosti deklic in žensk v izobraževalnem sistemu, na podlagi katerih sploh lahko govorimo o diskriminaciji teh, tako v izobraževanju, kot kasneje na vseh življenjskih sferah, ki jih deklice in ženske zasedajo.

V nadaljevanju bom prikazala in opisala ovire nastale na osnovi vzrokov, kot so socialno – kulturni, ekonomski, psihosocialni, institucionalni, družinski, slabi izobraževalni pogoji, geografski, mentalni in psihični ter oboroženi spopadi, zaradi katerih menim, da so na njihovi osnovi deklice in ženske diskriminirane v izobraževalni sferi, ter posledice katerih se ne kaže le v njihovi odsotnosti v izobraževalnem sistemu, temveč in predvsem na življenju njih samih. Čeprav bodo nadaljnjo navedene ovire predstavljene kot samostojne celote, moramo izhajati iz dejstva, da noben sistem ne deluje individualno in je vselej povezan še z drugimi sistemi. In enako je tudi pri ovirah. Kljub temu, da te ovire lahko predstavljajo tekom njihovega preučevanja individuum zase, tako kot bodo med drugim tudi v mojem primeru, so nadalje v svojem delovanju in obstoju medsebojno povezane ter odvisne druga od druge. Ali kot drugače navajajo predstavniki UNESCOa (2006c: 25):

²¹⁷ Povzeto po Empowering Women in Nepal iz prispevka Women in Nepal.

²¹⁸ Povzeto iz dela Educating Girls Transforming the Future (UNICEF).

»V kolikor želimo razumeti zakaj prihaja do diskriminacije v izobraževanju pri deklicah in ženskah, se moramo najprej zavedati, da razvoj slednjih ne poteka v izoliranosti, temveč ga določajo družina, skupnost in družba, kot tudi šola katero te obiskujejo«.

6. 1 SOCIALNE IN KULTURNE OVIRE

Popolnoma je razumljivo, da je družbena neenakost in vključenost deklic in dečkov glede na celotno udeležnost v sistem izobraževanja, rezultat prisotne revščine v državi. Vendar pa spolna neenakost v izobraževanju ni določena glede na revščino, kljub temu, da nekateri raziskovalci (glej na primer Khan, 1993 v Evans, 1995; Winter, Macina, 2001) še vedno vztrajajo nasprotno. Namreč, zabeleženi so primeri (Save the Children, 2005: 10) relativno revnih držav²¹⁹, katere so znotraj svojih izobraževalnih sistemov dosegle visoko stopnjo udeležnosti otrok, v tem primeru predvsem deklic. Prav na osnovi tega lahko trdimo, da se **spolna neenakost** s katero se soočajo deklice in ženske v izobraževanju, v večini primerov primarno zrcali prav iz družbene neenakosti. Res pa je kot ugotavljata Dollar in Gatti (1999: 6): *»/.../da je spolna neenakost največja prav v družbah revnih držav /.../«.*

Na splošno je za družbo značilno, da je sestavljena iz socialnih in kulturnih norm ter običajev, ki kreirajo obsežne iniciative za upravljanje človeškega vedenja, z namenom določanja ženskih in moških vlog v družini in skupnosti (UNESCO, 2003: 117, 118). Takšen opis velja tudi za hindujsko družbo, katero določa filozofija temelječa na Manujevih zakonih, ki v celoti določajo žensko vlogo, odražano skozi podrejenost in vsestransko odvisnost od moških članov družine tekom celega njihovega življenja²²⁰. Prav omenjena tradicionalna praksa je nadalje tista, ki določa in utrjuje prisotni patriarhalni sistem v družbi, ki za svoj obstoj potrebuje moške potomce.

Čeprav je v hindujski družbi še vedno prisotno prepričanje, da so vsi otroci božji dar, v odnosu s katerimi starši ne morejo nič ukreniti, ali kot mi je dejala Rupa, ženska iz vasi Lele:

²¹⁹ Opravljena raziskava med stotimi državami sveta je pokazala, da revne države (glede na BDP) med katere spadajo Mongolija, Kenija, Madagaskar, Tanzanija in druge države, dosegajo največjo udeležnost deklic v izobraževalnem sistemu, v razmerju z bogatejšimi državami, kot so na primer Bahami, Kuvajt, Oman, Saudska Arabija in druge države, ki dosegajo najnižjo stopnjo udeležnosti teh (Save the Children, 2005: 10).

²²⁰ Manujev zakon določa, da se v času otroštva od deklice zahteva pokornost in ustrežljivost njenemu očetu, bratom, kot tudi drugim moškim članom družine. V obdobju primernem za omožitev, kjer naj bi bila dekličina starost čim nižja, se od nje zahteva spoštovanje želja njenih staršev. Z vstopom v zakonsko zvezo, pa se mora ta v celoti predati možu, kot tudi njegovemu očetu, materi, ter vsem drugim starejšim članom v družini. Na stara leta mora ženska v celoti delovati in spoštovati nasvete njenih sinov (UNESCO, 2005b: 7).

»Čim več otrok nam bo Bog daroval, tem bolje bo za našo družino«,

se takšno mišljenje ne sklada s trenutno prisotnim družbenim stanjem.



SLIKA 30: Le zato, ker sta deklici, ju je mati zapustila in prepustila ulici.²²¹

V hindujski družbi je namreč še vedno prisotna patriarhalna ureditev, katero dopolnjujejo fatalistični pogledi in religiozne vrednote prisotne med ljudmi, katere dokazujejo, da niso vsi otroci enako zaželeni ob rojstvu. Da to drži, prvotno dokazuje prav indeks **zaželenosti sina**²²², ki je v Nepalju eden izmed najvišjih na svetu (UNDP, 2004: 51; Research for Development). Za dečke namreč ni samo značilno, da bodo nekoč nadaljevali družinsko ime, temveč prav njihovo rojstvo simbolizira »zagotovilo za varnost«, da bodo ti ostali doma ob starših in jih finančno podpirali na stara leta, kot tudi nadaljevali pomembne rituale po njihovi smrti (UNDP, 2004: ibid.). Med slednjimi predvsem izstopa ritual *śraddha*²²³, ki najstarejšemu, izobraženemu sinu v družini nalaga, da ga izvede. Takšno razmišljanje nadalje sproži prepričanje staršev, da v kolikor bodo ti izobrazili sina, jim bo ta omogočil prehod v transmigracijski²²⁴ svet ob njihovi smrti, kjer se bodo ponovno srečali s svojimi predniki ter se rodili v boljše življenje.

²²¹ Fotografija je povzeta iz osebne arhiva Kelly.

²²² Raziskovalci Leone, Matthews in Dalla Zuanna (2003: 69) navajajo, da iz splošnega vidika predstavlja zaželenost sina družbeni predsodek. Ta se odraža v patriarhalnih družbah, za katere je značilno, da si starši veliko bolj želijo vzgajati otroka, ki ima kulturno zaželeno karakteristike, status in ekonomski potencial povezan z moškim spolom. Prav ta zaželenost sina nadalje vpliva na vedenje ljudi, ki se najprej kaže kot spolni predsodek, nato pa kot spolna diskriminacija, katere rezultat je negativno počutje, zdravje in življenje deklic in žensk.

²²³ Besedo *śraddha* v sanskritu označujeta besedi »put putra«. Pri tem beseda *put* pomeni pekel, medtem ko beseda *putra* izobražen. Če besedi združimo, ti pomenita »tisti, ki reši pred peklom« oziroma »izobražen sin«.

²²⁴ Transmigracija je vezana na reinkarnacijo, kjer gre za proces selitve duše človeka iz enega (umrlega) telesa v drugo (živo) telo. Proces reinkarnacije je pri tem odvisen od zaslug v predhodnem življenju posameznika (Cerar, 1996: 67; Južnič, 1993: 36).



SLIKA 31: Ljudje verjamejo, da bo le izobražen sin omogočil umrlim staršem prehod v transmigracijski svet.

Hindujska družba pa na drugi strani gleda na izobraževanje deklic s popolnoma drugega zornega kota, kot gleda na izobraževanje dečkov. Namreč v ruralnih predelih države še vedno vlada prepričanje, da je znanje sveto in po takem, ne sme biti dostopno pripadnikom nižjih kastnih in etničnih skupin, kot tudi ženskam, kajti za njih se iz religioznega vidika smatra, da so nečisti²²⁵. **Nečistost žensk** se pri tem najpogosteje navezuje na mite, ki se nanašajo na puberteto, reprodukcijo, poroko in kontrolo nad njihovim spolnim življenjem (UNESCO, 2003: 124). Po navedbah predstavnikov UNESCa (2003: ibid.) je prav s tem deklicam onemogočena svoboda za uživanje pravice do izobraževanja. Ker deklice in ženske v hindujski kulturi še vedno simbolizirajo jedro »prave« kulture, se jih starši bojijo izobraziti, saj menijo, da bi deklice tako izgubile sposobnost in željo za kasnejšo uresničitev svoje družbeno pričakovane vloge. Kaj je torej najboljša za deklice in ženske, kot tudi za njihovega bodočega moža pa starše nadalje vodi v velik dvom. Kajti če se ti odločijo napačno, to lahko omadeži njihovo družinsko čast, kot tudi za vedno onemogoči njihovi hčeri, kot tudi drugim hčeram v kolikor je teh v družini več, bodočo možnost omožitve. Na osnovi tega starši nimajo interesa, da bi deklicam omogočili šolanje, saj se jim zdi to pretvegano. Razlogov za to je več, največji pa se vrti prav okrog **dekličine nedolžnosti**. Namreč, v hindujski družbi ima ta še vedno zelo velik pomen, saj nedolžne deklice častijo kot boginje (Nath Koirala, Acharya, 2005: 38). Ker moški iščejo prav takšno deklico ali žensko s katero se bodo omožili, so starši mnenja, da bi slednje z odhodom v šolo in s stikom z drugimi pripadniki moškega spola, ki niso iz njene

²²⁵ V nepalski družbi šola posebej svetišče boginje znanja in izobraževanja, to je *Saraswati*. Na osnovi tega je na dvorišču večine šol v državi v njeno čast postavljen tempelj. Ker tako templji, kot svetišča nadalje veljajo za svete prostore izvzete dejavnikom, ki jih lahko skrunijo, vstopanje vanje ni dovoljeno vsem tistim pripadnikom, ki veljajo za nečiste.

družine, nedolžnost lahko izgubile. Razlog temu je prepričanje, da ko deklica enkrat dobi menstruacijo, med drugim postane tudi zrela za spolne odnose in spočetje otrok. Zato družbene norme staršem narekujejo, da je potrebno seksualnost mladih deklet nadalje kontrolirati.

Prav s pojavom menstruacije se drastično spremeni tudi osebno zaznavanje deklic, saj te sebe ne doživljajo več kot dekleta, temveč vse bolj kot ženske, ki se pripravljajo na omožitev ter rojstvo otrok. Vendar so takšna prepričanja, bolj kot rezultat njihovega osebnega zavedanja, rezultat tradicije, ki deklicam veleva, da se morajo kmalu omožiti in postati matere. Prav zaradi družbenega prepričanja, ki veleva, da je za omožitev potrebna dekličina nedolžnost, so v državi še vedno aktualne **otroške poroke**²²⁶. Z njimi se nadalje ne zagotavlja samo dekličina nedolžnost ter čaščenje, pač pa tudi kontrola staršev nad njihovo mobilnostjo z namenom zagotovitve nedolžnosti, kot tudi socialne obveze, da slednji najdejo takšnega moža, ki bo zahteval njeno nedolžnost (Nath Koirala, Acharya, 2005: 39; UNESCO, 2003: 123). Tudi v kolikor so bile deklice predhodno deležne izobraževanja, zaradi vseh teh razlogov slednje v šolah ostanejo le kratek čas oziroma se predčasno izpišejo ter zaključijo šolanje. V nasprotnem primeru, če deklice vseeno nadaljujejo izobraževanje, ljudje verjamejo, da se jim bodo s tem otežile možnosti za omožitev s partnerjem, ki jim etnično ali kastno, kot tudi glede na socialni status najbolj ustreza. Prav zato je veliko ljudi še vedno prepričanih, da mora biti ženska manj izobražena od moškega (UNICEF, 2006: 79).

*»Osnovno šolo sem obiskovala do 5. razreda. Ko sem bila stara 12 let in je moj oče menil, da sem dovolj stara za poroko, me je poslal k stricu v Ramkot, kjer naj bi me njegova žena »poučila« o moji novi vlogi. Moj oče je namreč verjel, da v kolikor bi nadaljevala z izobraževanjem, bi postala »razvajena deklica« in noben moški se ne bi želel poročiti z mano. Biti »razvajena deklica« namreč pomeni, da bi bila prepametna za poroko v domačem kraju /.../«.*²²⁷

Čeprav mi je Sangita, deklica kjer sem prebivala zaupala, da se še ne želi omožiti, ter upa, da bo lahko še dolgo časa ostala doma pri starših in se nadaljnje izobrazila, menim, da deklice na koncu vseeno ubogajo starše in spoštujejo njihovo željo po opustitvi šolanja v kolikor ti menijo, da je napočil čas za omožitev, saj deklice ne želijo osramotiti svoje družine.

²²⁶ Kljub sprejetemu zakonu, ki prepoveduje poroko deklic pred 18. letom s privolitvijo staršev oziroma pred 20. letom brez privolitve teh, raziskava iz leta 2001 (Wilson, 2003 v UNESCO, 2003: 123; UNICEF, 2006: 51) kaže, da je kar 40 odstotkov vseh deklic starih med 15 in 19 let v državi poročenih, saj večina teh porok ni uradno registriranih. Čeprav zakon omogoča razveljavitev take poroke, v kolikor se zakonskemu paru ne rodi noben otrok, so rezultati prav iste raziskave pokazali, da je kar 35 odstotkov deklic imelo v tem času vsaj enega ali dva otroke, medtem ko 30 odstotkov celo tri ali štiri, kar pravzaprav kaže na nedotaknjenost otroških porok pred zakonom.

²²⁷ Povzeto iz UNESCovega prispevka The Promotion of Girls' Education in Nepal (2006c: 65).



SLIKA 32: Starši so Laxmi omožili, ko je bilo tej le 9 let.²²⁸

Ker pa je za deklice in ženske tradicionalno pogojeno, da zapustijo svojo primarno družino, ter se preselijo k moževi družini, ter s tem postanejo del druge ekonomske združbe (Leone, Matthews, Dalla Zuanna, 2003: 7), se v družini deklice že od malega **obravnavajo kot »tujke«**, katere mora družina vzgojit, da bodo nekega dne odšle²²⁹. Deklice in ženske so zato videne kot lastnina nekoga drugega, za katere njihovi družinski člani pogosto pravijo:

*»Zakaj investirati v nek vir, ki bo kmalu vir nekoga druga?«.*²³⁰

Oziroma v odnosu do izobraževanja:

»Deklice in ženske ne potrebujejo izobrazbe, da postanejo žene in matere«.

»Čemu bi deklicam in ženskam služila izobrazba? Vse kar bi z njo pridobile je dar govora za širjenje zlih misli«.

²²⁸ Fotografija je povzeta iz časopisnega članka NEPAL: Child marriage still common in rural southwest (IRIN, 2006).

²²⁹ Kljub želji žensk, da bi po poroki pomagale svoji primarni družini, je v nepalski družbi prisoten močan tabu, ki poročeni ženski prepoveduje nudenje vsakršne pomoči njeni primarni družini. Pri tem velja za najbolj nesprejemljivo dejanje pitje vode za poročeno žensko, saj ljudje verjamejo, da bodo ti po takšnem dejanju zboleli.

²³⁰ Povzeto po Bista iz dela A Review of Research Literature on Girls' Education in Nepal (2004: 7).



SLIKA 33: Ženske so v družini še vedno obravnavane kot »tujke«.²³¹

Prav zaradi družbenega prepričanja, da si deklice ne zaslužijo izobraževanja, ter kjer je nadalje družina obravnavana kot ekonomska skupnost, katere cilj je materialna korist od potomcev, ta v kolikor je le mogoče izobraziti sina, ki bo ostal doma in ne deklice, ki bo nekoč odšla. **Dekličin odhod** med drugim zaznamuje tudi **dota**, ki jo morajo njeni starši zagotoviti hčerinemu možu in njegovi družini. V določenih skupnostih je glede slednjega še vedno razširjeno prakticiranje, da v kolikor je deklica izobražena, bodo morali njeni starši plačati več oziroma priskrbeti večjo doto (UNICEF, 2006: 79). To pa predstavlja še dodatno finančno osiromašenje dekličine družine, kar nadalje le potrjuje že predhodno navedeno negativno razmišljanje o deklicah in njihovi izobrazbi.

Da pa je prisotnost takšnega mišljenja v družbi res težko preseči, navajajo tudi predstavniki UNESCO (2005c: 12), saj naj bi takšno razmišljanje podpirale tudi izobražene ženske. Kajti ne glede na izobrazbo, ki jo te imajo, so iz družbenega vidika še vedno obravnavane kot drugorazredne državljanke, od katerih se pričakuje odrekanje hrani in spoštovanje moških.

Iz tradicionalnega zornega kota pa niso obravnavane drugorazredno samo ženske, pač pa tudi **pripadniki nižjih etničnih in kastnih skupin**. Med slednjimi lahko zapišemo, da so ženske diskriminirane kar dvakrat, glede na spol in glede na etnično ali kastno pripadnost (Oxfam, 2002: 2). Ob tem so za udeležbo v izobraževalnem sistemu predvsem prikrajšane deklice iz najnižje kaste skupine »nedotakljivi«, kajti v določenih predelih države je še vedno živ mit o nedotakljivosti teh. Čeprav na šoli, kjer sem poučevala, sama sicer nisem dobila občutka, da bi bili otroci diskriminirani tudi na osnovi kastnega sistema. Moram pa pripisati, da

²³¹ Slika je povzeta iz osebnega arhiva Sen.

pravzaprav od nikogar nisem slišala, da bi bili v izobraževalni sistem vključeni tudi učenci najnižje kaste »nedotakljivi«. Mogoče se prav njihova neudeležnost kaže kot zadosten razlog, da jih tam ni bilo. Kajti med ljudmi še vedno velja prepričanje, da so najslabša in najbolj umazana dela namenjena pripadnikom »nedotakljivih« in za takšno delo ti ne potrebujejo izobrazbe. Prav tako so ljudje prepričani, da:

*»/.../če bi bila pripadnikom najnižje kastne skupine omogočena izobrazba, bi to porušilo družbeni sistem, ter oskrunilo izobraževanje /.../«.*²³²

Različne (mednarodne) humanitarne organizacije, kot tudi državno vodstvo si v zadnjih letih sicer prizadevajo, da bi bilo izobraževanje omogočeno tudi otrokom iz kastne skupine »nedotakljivi«, v kolikor se ti nadalje izobraževanja res udeležijo. A vendar se prav ti otroci, zaradi svoje ritualne nečistosti, v šolah še naprej soočajo z vrsto ovirami (MoES, 2005b). Za njih se namreč smatra, da morajo vselej sedeti v ozadju ali na tleh učilnice, ker za njih ni prostora v prvih klopih. Zaradi stigme nedotakljivosti, ki jo ti otroci imajo, z njimi nadalje nihče ne vzpostavi fizičnega stika znotraj šole. Prav tako so pogosto tarče zmerjanja in kaznovanja s strani drugih učencev, kot predvsem učiteljev (Human Rights Watch, 2005: 29). Ker ti otroci ne zmorejo prenesti vseh teh pritiskov, se kaj kmalu izpišejo iz sistema izobraževanja (UNICEF, 2006: 79).



SLIKA 34: Starši so sestri, etnične skupine »nedotakljivi«
že po prvem letu izobraževanja izpisali iz tega.

²³² Povzeto po Basnet, Koirala in McCaffery iz dela A Gender Audit of The Basic and Primary Education Programme, Phase II: Nepal (2002: 65).

Niso pa samo deklince iz najnižje kastne skupine tiste, ki so prikrajšane za izobraževanje. Prav tako je tabu v zvezi z izobraževanjem prisoten tudi med višjimi kastnimi skupinami, na primer med člani kastne skupine Brahmini. Deklicam slednje skupine je namreč prepovedana vsakršna udeležba v aktivnostih, ki se odvijajo izven doma, med drugim tudi v izobraževanju. Ker se te poročajo zelo zgodaj, v starosti med 8. in 10. letom, velja, da jih je potrebno še toliko bolj zaščititi pred negativnimi zunanjimi vplivi, med katere sodi tudi ženska izobraženost.

6. 2 EKONOMSKE OVIRE

Glede na ekonomsko stanje v državi je Nepal uvrščen med najrevnejše države sveta. Večina prebivalstva živi na ruralnem ozemlju in se preživlja z dohodkom iz kmetijstva in poljedelstva. Med drugim je prav tam, kjer živi večina populacije, revščina najbolj razširjena. V kolikor želi družina, navadno z veliko otroci preživeti, potrebuje za svoj obstoj delovno silo. Mamdani (1972: 14) razmerje med revščino in velikostjo družine poveže na sledeči način:

»/.../ljudje niso revni, ker imajo velike družine. Ravno nasprotno, ljudje imajo velike družine, ker so revni /.../«.

Ker si družina po večini ne more privoščiti druge delovne sile, kot svojih otrok, te nadaljnjo izkorišča za **pomoč pri delu**, saj je njihov prispevek v večini primerov brezplačen. Da so prav starši glavni zaposlovalci otrok, navajajo tudi raziskovalci UNESCO (2003: 121). Slednji prav tam dodajajo, da: *»/.../takšno vedenje in odnos staršev še dodatno spodbuja k razširjenosti otroškega dela in zaposlovanja /.../«.* Ali bodo starši pri tem za delo izkoristili vse otroke ali ne, pa nadalje zavisi od opravljenega dela in preživetja družine. V kolikor družina finančno še vedno ne shaja iz meseca v mesec, ta otroke nadalje vzpodbudi ali prisili, odvisno od situacije v kateri je slednja, tudi v **otroško zaposlitev**²³³. Kljub uvedbi zakona²³⁴, ki prepoveduje

²³³ Rahman (2004: 48 – 51) v svojem delu zapiše, da obstaja razlika med otroškim delom (*Child Work*) in otroško zaposlitvijo (*Child Labour*), vendar je nadalje zaradi različnega preučevanja teh, definicijo enega in drugega težko podati. Otroška zaposlitev je tako najpogostejše definirana kot: *»/.../delo, ki poteka v otroštvu, daljši delovni čas, v nemogočih in nevarnih delovnih pogojih in ima negativne posledice na otrokovem mentalnem, psihičnem in socialnem razvoju, kot tudi v sferi izobraževanja /.../«.* Sinha (2000 v Rahman, 2004: 50) pa vse to poenostavi in zapiše: *»/.../vsako delo, ki ga dela otrok se ob enem smatra kot otroška zaposlitev /.../«.*

²³⁴ Nepal je sprejel Zakon o otrocih leta 1992, v veljavi pa je od leta 1995.

zaposlovanje otrok pod 14. letom je ta pogosto kršen. Zaradi tolerantnosti družbe do takšne dejavnosti, so otroci pogosto vključeni tudi v zaposlitev, ki ogroža njihovo zdravje oziroma v najhujših primerih življenje. Glede na raziskavo, ki je bila opravljena v okviru ILa (1997 v UNICEF, 2006: 40) je v državi zaposlenih 2,6 milijona otrok starih med 5 in 14 let. Kar pravzaprav znaša 42 odstotkov²³⁵ vseh otrok. Ob tem raziskovalci UNICEFa (2006: 41) navajajo:

»Za večino otrok v Nepalu zaposlitev ne predstavlja izjemo, temveč nujno preživetja«.

Prav zaradi nujne preživetja je glede na podatke ILa (1997 v UNICEF, 2006: 41), kar 127 tisoč otrok zaposlenih v šestih »najnevarnejših« oblikah otroškega dela, katera so naslednja: delo na domu v urbanem okolju²³⁶, delo nosača in smetarja, delo v tekstilni industriji, kamnolomu in premogovniku. Čeprav menim, da večina družin primarno svojim otrokom ne želi hudega, tej v boju za preživetje ne ostane drugega. Kajti v tem primeru ima ta le dve možnosti, ali si izposodi denar pri lokalnih veleposestnikih ali pa prisili svoje otroke v delo in zaposlitev²³⁷. V kolikor so v družini otroci, katere je ta predhodno poslala v šolo, ob takem dogodku soočanja s finančno stisko, družina iz šole najprej izpiše deklice. Zakaj je tako, sta mi povedali dve ženski iz vasi Bungamati:

»Vsaka deklica ima par rok, ki pride prav pri delu. Med drugim bo prav z njeno pomočjo delo hitreje končano. Opravljenemu delu pa bo za nagrado sledila hrana«.

»V kolikor želimo pridelati dovolj riža za prehranjevanje, moramo delati na riževih poljih. Kdo dela na riževih poljih? /.../ker nimamo dovolj delovne sile, se je morala moja hči izpisati iz šole/.../. To sem morala narediti. Nisem želela, da se namerno izpiše. Nikogar drugega nimamo, ki bi nam pomagal pri delu. Hčer sedaj pomaga pri kuhanju in krmljenju živali. Tudi brez živali ne moremo živeti. Če želimo preživeti moramo veliko delati. Ker je zame delo pretežko, potrebujem pomoč. Zato sem morala izpisati hčerko iz šole«.

²³⁵ Med temi je 36 odstotkov dečkov in 48 odstotkov deklic.

²³⁶ Najpogostejša oblika dela na domu, ki ga opravljajo deklice v povprečju stare 9 let v urbanem okolju je *kanchhi*. Večina družin ima namreč zaposleno vsaj eno, včasih tudi dve deklici, ki skrbita za otroke te družine, kot tudi za gospodinjstvo in urejenost posestva. Čeprav te deklice garajo iz dneva v dan, za svoje delo niso plačane. Imajo pa zastoj hrano in prebivališče, kar nekaterim deklicam ustreza, saj so po njihovem mnenju tukaj pogoji za življenje veliko boljši kot pri njihovih izvornih družinah (Wright, 1997: 76).

²³⁷ Po podatkih iz raziskave ILO (1997 v UNICEF, 2006: 41), dela ena tretjina zaposlenih otrok več kot 35 ur na teden. Ob tem je situacija slabša za deklice, saj te v povprečju delajo do 10 ur dnevno (Majupuria, 1996: 241).



SLIKA 35: Zaradi revščine se sestri Masino in Malo, kateri pripadata etnični skupini Tamang, ne moreta izobraziti.²³⁸



SLIKA 36: Meena, deklica iz vasice Thecho preživi v lokalni tkalnici, v povprečju 11 ur na dan.

Prispevek otrok pri pomoči oziroma dodatnemu zaslužku družine, pa ni vselej enak za dečke in deklice. Za slednje namreč velja, da opravljajo enkrat več dela kot dečki, njihove obveznosti pa se z leti le stopnjujejo (Bista, 2004: 7; UNESCO, 2005b: 7; Pennells, 1998: 3). Čeprav deklice in ženske opravljajo več dela, to v družbi nima vrednosti, saj so po navedbah Pannells (1998: *ibid.*): »/.../ženske v Nepalu videne kot proizvajalke in ne kot pridelovalke,

²³⁸ Fotografija je povzeta iz osebnega arhiva Kelly.

zaradi česar tudi zavzemajo marginalen položaj /.../«. Kljub trojni odgovornosti, katera sloni na ženskah: za reprodukcijo, skrb za družino in dom ter delo in zaposlitev (UDHR, 2004: 51), te v primerjavi z odgovornostjo moških, ki vključuje delo in zaslužek, niso poštete veliko, saj skrb za gospodinjstvo in reprodukcija, ne veljati za delo. Zapisanemu navkljub pa so navedene odgovornosti deklic in žensk, kulturno pogojene in zato v največji vrednosti zaželeni. Prav zato bomo v hindujski družbi zelo težko srečali dečka ali moškega, ki bi bil pripravljen sprejeti in opravljati dela deklic ali žensk, saj za njih, ta dela veljajo za nesprejemljiva in žaljiva. Kljub vsemu pa si slednji zelo radi pripisujejo zasluge za opravljeno delo deklic in žensk. S takšnim primerom sem se med bivanjem v Nepalju srečala tudi sama. Družina kjer sem prebivala je poleg dveh deklic imela tudi enega dečka. Njihova mati mi je povedala, da skuša vse otroke vzgajati v enakopravnosti, vendar ker je tradicija tako močno zakoreninjena med ljudmi, deček odklanja dela, ki so rezervirana za deklice. Tako je bilo tudi nekega dne, ko ga je mati prosila, če me lahko postreže s hrano, vendar je prošnjo zavrnil, da je on moški in tega ne bo delal, da je to žensko delo in naj za to raje prosi sestro. Kot drugi primer, ki se nanaša na moške, ki si pripisujejo zasluge za žensko delo, lahko podam dogodek pri enem izmed profesorjev. Namreč ta me je vprašal, če bom pila čaj in pripravil mi ga bo. Privolila sem, že zaradi začudenosti, ker sem mislila, da mi bo moški prvič nekaj pripravil. A že takoj za tem se je izkazalo, da iz tega ne bo nič, saj je poklical ženo. In tudi kasneje, ko je žena dostavila čaj, ji ga je ta vzel iz rok, mi ga ponudil in rekel: »*Tukaj imaš čaj, ki sem ti ga skuhal*«. Podobno se je kasneje zgodilo tudi ob dostavi peciva.

Za zgoraj navedena primera in za primer v nadaljevanju, lahko trdimo, da nakazuje prav to, da se **deklice vzgaja v dobre delavke, žene in matere**. Za deklice v hindujski družbi namreč velja, da te²³⁹ že od rane mladosti skrbijo za mlajše bratce in sestrice, kot tudi pomagajo materi pri gospodinjskih opravilih, kot so kuhanje, nabiranje suhljadi, čiščenje, pranje, prinašanje vode in drugo. Predstavniki UNESCO (2005b: 7) zapišejo, da deklice začnejo pomagati doma s šestimi leti, pri tem njihovo delo poteka štiri do sedem ur dnevno, odvisno od ekonomskih razmer družine. Tudi deklice, ki se izobražujejo preživijo enak čas ob pomoči staršem, kar pravzaprav predstavlja veliko oviro pri nadaljevanju njihovega izobraževanja. Kajti te ne zmorejo opraviti vseh gospodinjskih obveznosti doma, kot tudi istočasno prisostvovati vsem šolskim uram. Tudi če deklicam uspe združiti oboje, te nadalje niso psihično in mentalno sposobne sprejemati predpisano učno snov (UNESCO, 2005c: 12).

²³⁹ Med vsemi otroci, predvsem deklicami ima v družini največ obveznosti najstarejša hči.

Posledica tega je, da deklice nimajo časa za izobraževanje tekom dneva ali pa so ob zaključku dneva preutrujene (Nath Koirala, Acarya, 2005: 37). Vse to se odraža tudi v njihovem pogostejšem ponavljanju razredov, predvsem prvega razreda osnovne šole oziroma v najslabšem primeru izpisu iz nje (UNESCO, 2005b: 7).



SLIKA 37, 38: Kontrast med pričakovanjem dečkov in deklic.²⁴⁰

S tem, ko preživetje revne družine močno zavisi od dela otrok, predvsem deklic, je investicija v njihovo izobraževanje, ki navadno zajema nekaj let, zelo nizka. Namreč v kolikor bi bila deklica v šoli in se izobraževala, bi to za družino pomenilo primanjkljaj zaslužka in pomoči, ob enem pa tudi dodaten strošek v zvezi z izobraževanjem. Glede slednjega Bista (2004: 7) zapiše:

»/.../ker se od deklic pričakuje večjo pomoč kot od dečkov, so stroški njihovega izobraževanja še toliko višji, zato starši deklic ne pošiljajo v šolo ali pa jih iz nje predčasno izpišejo /.../«.

Konec koncev med ljudmi še vedno velja prepričanje, da je preživetje družine v prednosti pred razvojem otrok. V kolikor pa družina lahko izobrazi nekoga, je to vselej najprej deček, saj mora biti ta v razmerju z deklico, izobražen. Navadno družine, ki so zelo revne in si po takem, le s težavo privoščijo izobraževanje enega otroka, to najpogosteje omogočijo najstarejšemu sinu, ki ga omejenim stroškom navkljub vpišejo v državno šolo. V kolikor pa družina razpolaga z več finančnimi sredstvi in se zaveda pomena izobraževanja otrok, potem to omogoči vsem svojim otrokom. Z eno razliko, da starši deklice navadno vpišejo v državno šolo, medtem ko dečkom zagotovijo zasebno šolanje. Razlog temu je družbeno prisotno mnenje, da privatne šole omogočajo najkvalitetnejšo izobrazbo, katero potrebujejo prav dečki oziroma bodoči moški za pridobitev boljše zaposlitve in s tem zaslužka, s katerim bodo ti podprli ostarele starše (Winter, Macina, 2001: 5).

²⁴⁰ Prva fotografija je povzeta iz prispevka DWS Country Programs Nepal (The Lutheran World Federation).

Na predčasen izpis oziroma neudeležbo otrok, predvsem deklic pa ne vpliva samo slabo ekonomsko stanje družine, temveč tudi **stroški izobraževanja**, ki jih mora družina prispevati in pokriti za udeležbo teh. Čeprav naj bi bilo osnovnošolsko izobraževanje, kot tudi šolska literatura v državnih šolah za otroke do 3. razreda v urbanih in do 5. razreda v ruralnih predelih države brezplačna (Wright, 1997: 77), v resnici ni tako. Že Tomaševska (2001: 18) je v svoji raziskavi ugotovila, da je Nepal država, kjer je s strani njihovega vodstva, izobraževanje le delno krito. To namreč krije le tretjino stroškov, ostanek pa krijejo (tuji) donatorji, kot tudi starši otrok. Zato v kolikor želijo državne šole pokriti vse finančne obveznosti s katerimi se te soočajo, tem ne ostane drugega, kot da otrokom oziroma njihovim staršem zaračunajo šolnino (United Methodist Women). Tudi šola na kateri sem poučevala je zaračunavala šolnino. Ravnatelj šole mi je povedal, da šola sicer prejema finančno podporo s strani države, vendar je teh sredstev le toliko, da vodstvo šole pokrije mesečne dohodke učiteljev. Na osnovi tega je šola nadalje primorana vsakemu učencu zaračunati šolnino v višini 194 nepalskih rupij²⁴¹ na mesec.

Vendar pa šolnina ni edini izdatek, ki ga mora družina pokriti, če želi svoje otroke izšolati. Družina se nadalje sooča še z direktnimi in indirektnimi stroški²⁴², ki po navedbah Biste in Ridleyeve (2004: 2) skupaj znašajo približno 6.426 nepalskih rupij letno²⁴³. Naveden znesek, ki se nanaša na udeležbo enega učenca v državni šoli, med drugim predstavlja približno petino letnega dohodka staršev, strošek pa se naknadno še povečuje z udeležbo v srednješolskem izobraževanju. Tako so stroški šolanja, katere domačini navadno poimenujejo »prostovoljni prispevki«, v resnici nič kaj prostovoljni. Ravno nasprotno, saj prav ti prispevki najpogosteje povzročajo, da si revne družine z navadno veliko otroci, teh ne morejo privoščiti, kar ponovno vodi k temu, da otroci, med njimi predvsem deklice, niso udeležene v sistemu izobraževanja ali pa se morejo iz tega kmalu izpisati. Tudi ena izmed domačink je za predstavnike Opazovalcev človekovih pravic (*Human Rights Watch – HRW*) (HRW, 2005: 12) povedala, da je morala prav zaradi visokih izobraževalnih stroškov iz šole izpisati svojo 16 – letno hči, sedaj pa namerava to narediti tudi s svojo 13 – letno hčerjo. Ta je namreč rekla: »Kaj naj pa

²⁴¹ Naveden znesek znaša 1,93 evra. Naj za primerjavo zapišem, da šolnina v privatnih šolah na učenca v povprečju znaša 22,59 evrov mesečno. Pridobljeni denar šola nadalje porabi za plačilo učiteljev, nabavo šolskega materiala, obnovo šole, gradnjo sanitarnih prostorov in drugo.

²⁴² Ko govorim o direktnih stroških s tem mislim na stroške povezane z nabavo šolske literature, pripomočkov, uniforme, kot tudi stroškov za transport in prehrano. Indirektni stroški pa vključujejo priložnostne stroške v zvezi s športnimi ter drugimi aktivnostmi, ki se odvijajo v okviru izobraževalne institucije.

²⁴³ Naveden znesek znaša 63,86 evrov. Pri tem družina letno porabi za direktne stroške 1.819 nepalskih rupij oziroma 18,88 evrov, medtem ko za indirektno stroške 4.607 nepalskih rupij oziroma 45,78 evrov (Bista, Ridley, 2004: 2).

naredim? Tega si ne morem privoščiti«. Ko pa so raziskovalci HRW nadalje vprašali mater, če bo podprla izobraževanje svojega 12 – letnega sina, je ta odgovorila: *»Seveda, on je moj edini sin. On se mora izobraziti, oditi na univerzo in postati izobražen*«.

Čeprav naj bi država v takšnih primerih zagotavljala otrokom, predvsem deklicam iz revnih družin štipendije²⁴⁴ in jih tako naknadno spodbudila k šolanju, Bista in Ridleyeva (2004: 2) menita, da te pomoči le redko dosežejo tiste, ki so v resnični stiski, saj dodeljevanje štipendij temelji na nipotizmu. Da slednja misel v določenih primerih res drži, sem imela možnost spoznati med bivanjem v Nepal, tudi sama. Namreč organizacija prek katere smo tuji prostovoljci opravljali mednarodno prostovoljno delo, nam je zagotavljala, da tretjina denarja, ki ga plačamo za prostovoljno delo gre gostujoči šoli in otrokom kastne skupine *»nedotakljivi*«. S profesorjem Nakulom sva kasneje ugotovila, da šola ni nikdar dobila niti rupije od te organizacije, kajti ves tedanji denar je ta namenila štipendiranju svojih sorodnikov.

6. 3 PSIHOSOCIALNE OVIRE

Večina otrok v Nepal vstopi v izobraževalni sistem s šestimi leti, brez kakršne koli predhodne izkušnje, kako naj bi v teh bilo. Njihovi starši, ki po večini tudi sami niso obiskovali šole, jih tako ne morejo v naprej pripraviti na to, kaj jih tam čaka. Na osnovi tega otroci pogosto vidijo šolo kot zastrašujoč in neprijazen prostor (UNICEF, 2006: 77). Kako se ob vstopu v šolo počuti otrok, med drugim opišejo Basnet, Koraila in McCaffery (2002: 42) naslednje:

»/.../otrok star komaj šest let in že vstopa v prvi razred, kjer se srečuje z množico neznanih obrazov in z nič kaj vzpodbudnim vzdušjem, ki je v rokah neskrbnih in nič kaj dovtetnih učiteljev /.../ ker je ta otrok deklica in to iz druge etnične skupine, se v šoli sooča z vrsto preprek, kot tudi izzivi /.../namreč jezik, črke in številke so ji popolnoma tuje, prav tako šolski kurikulum, kot tudi način poučevanja učiteljev ter sedenje v šolski klopi tekom celega dne /.../«.

Občutek tujosti, ki ga otrok dobi ob vstopu v šolo, je odraz realne slike šolske situacije. Namreč, šole v Nepal **niso nič kaj otrokom**, predvsem deklicam, pripadnikom nižjih etničnih in kastnih skupin, kot tudi hendikepiranim **prijazne**. Če za primer vzamem šolo, kjer sem med drugim tudi sama poučevala, lahko zapišem, da je bila zgradba, sestavljena iz več

²⁴⁴ Po navedbah Biste in Radleyeve (2004: 2) znaša takšna štipendija za izobraževanje deklic letno 250 nepalskih rupij oziroma 2,48 evrov, kar starše nadalje nič kaj ne motivira, da bi deklicam res omogočili šolanje.

manjših pritličnih prostorov, ki so se raztezali okrog šolskega atrija, katerega je krasil tempelj posvečen boginji *Saraswati*, že v zelo slabem stanju. Okna in vrata so bila le provizorično postavljena, saj so v resnici iz šolskih sten štrleli okvirji teh. Prihajajoč hrup iz šolskega dvorišča in drugih prostorov v notranjost učilnice s tem ni predstavljal nobene novitete. Prav tako so bile tudi učilnice zelo slabo opremljene. Te so vsebovale lesene mize, ki so bile povezane z železnim ogrodjem s klopmi, ter šolsko tablo. Kljub vsemu do sedaj zapisanemu, pa se zavedam, da je bila ta šola še v kolikor toliko dobrem stanju za nepalske razmere, saj nekatere šole v državi ne vsebujejo niti del tega²⁴⁵, kar je vsebovala ta. Vsemu zapisanemu navkljub pa tudi ta šola, kot večina drugih državnih šol, ni vsebovala **nikakršnih sanitarnih prostorov**, ki bi deklicam omogočali zasebnost. Pomanjkanje ustreznih sanitarnih prostorov predstavlja veliko oviro predvsem starejšim deklicam, ki že imajo menstruacijo, saj so po navedbah Biste (2004: 7): *»/.../deklice s tem prikrajšane za privatnost in varnost, kot tudi za uresničevanje kulturnih pričakovanj /.../«*. Posledica tega je, da deklice v času menstruacije ne obiskujejo šole, saj ne želijo uporabljati odprtega prostora v okolici slednje (UNESCO, 2006: 77; Bista, 2004: ibid.). Prav tako starši prepovedujejo deklicam z menstruacijo, premikanje po šolskem območju, saj se zaradi tradicionalnega prepričanja bojijo, da bi deklice s svojo prisotnostjo skrunile svetost tega prostora.



SLIKA 39: Iz kulturnih razlogov je voda na šolah nujna posebej za starejše učenke.²⁴⁶

Čeprav šola, kjer sem poučevala ni bila majhna, vseeno **ni zadovoljevala prostorskih potreb vseh učencev**. Še vedno se je namreč dogajalo, da so bile določene šolske učilnice, predvsem

²⁴⁵ Predstavniki UNESCO (2006: 79) navajajo, da se v državi še vedno nahaja veliko šol, ki nimajo niti strehe, ki bi svoje uporabnike ščitila pred dežjem, ter drugimi slabimi vremenskimi razmerami. Veliko šol je nadalje tudi brez druge opreme pomembne za izvajanje pouka, kot so šolske klopi, mize, tabla in drugo.

²⁴⁶ Fotografija je povzeta iz prispevka School Sanitation Project, Biratnagar (Footprints, 2007).

tiste, ki so gostile nižje razrede nabito polne z veliko preveč učenci, kot so jih te zmogle. Tako se je včasih v eni učilnici gnetlo tudi do sto učencev naenkrat. Razlog takšne povečane udeležbe vidijo predstavniki UNESCOa (2006: 79) v pogostem ponavljanju učencev, ki je prav v nižjih razredih izobraževanja največje, kot tudi prisotnost drugih otrok, ki tam sploh ne bi smeli biti, na primer mlajši bratci in sestre učencev, katere slednji pustijo v nižjih razredih z namenom varstva, medtem ko se sami udeležujejo pouka. V takih primerih prenasičenosti morajo nekateri učenci stati oziroma sedeti na tleh v ozadju učilnice. Pripisati pa moram, da je bilo razmerje, ne glede na število prisotnih učencev v učilnicah, to vselej v prid dečkov, katerih je bilo enkrat do dvakrat več kot deklic.

Prav tako je znotraj učilnic visela nevidna pregrada, ki je deklice delila na eno stran in dečke na drugo. Že sami **učenci** so se posedli tako, da so bili **med seboj razdeljeni**. Osebno se mi je nekoč pripetilo, da sem tekom igre želela učence med seboj pomešati. Nevede sem mislila, da bo tako najboljše in seveda pravičnejše. A učenci so se takoj prestrašili in me vprašali, kaj so naredili narobe. Šele kasneje sem izvedela, da mešanje med seboj razumejo kot kaznovanje. Vendar pa kaznovanje ni primarni razlog, zakaj ne prihaja do mešanja med učenci po spolu. Namreč v kolikor želimo razumeti tako ločevanje, moramo upoštevati tradicionalno zapuščino hindujske družbe, ki zapoveduje, da moški sedi na levi, medtem ko ženska na desni strani tekom udeležbe na vseh uradnih prireditvah. Po navedbah Nath Koraile in Acharye (2005: 40) naj bi takšno ločevanje v nadalje podpirali tudi učitelji, saj želijo izključiti možnost seksualne motiviranosti, do katere bi lahko prišlo s strani enih in drugih. V kolikor pa prihaja do mešanja med učenci, konservativni starši deklic kaj kmalu ukrepajo in te izpišejo iz šole, saj zaradi kulturnih razlogov ne dopuščajo, da bi starejše deklice sedele za isto klopjo z dečki (UNESCO, 2006c: 35).



SLIKA 40: Delitev na osnovi spola je znotraj višjih razredov obvezna.

Čeprav imajo učitelji idealen položaj za aktivno zmanjševanje in odpravljanje različnih oblik diskriminacij prisotnih v hindujski družbi (Devine, Jensen, 2002: 35), so v Nepalju ti še zelo daleč od takšnih dosegov. Med drugim so prav učitelji, kot tudi učiteljice tiste, ki pripomorejo k **vzdrževanju spolnih stereotipov na šoli**, saj imajo do spolnih vlog določena stališča, katera so bližje tradicionalnim. Pri tem je njihov odnos do učencev včasih tudi skrajno nesimpatičen ali celo diskriminatoren (UNESCO, 2006: 79). Tekom udeležbe in opazovanja šolskih ur drugih učiteljev na šoli sem tudi sama zaznala, da so bili ti strožji do deklic, kot do dečkov. Kasneje mi je eden izmed učiteljev povedal, zakaj se ti poslužujejo takšnega obnašanja. Njegov odgovor je bil naslednji:

»S tem, ko na deklice bolj pritiskamo, to še ne pomeni, da jim s tem želimo kaj slabega. Le pripraviti jih hočemo, da bi bolj sodelovale, /.../podale kakšen pameten odgovor. One so namreč drugačne od dečkov, niso tako pametne, sposobne in delavne, kot so oni /.../«.

Prav na isti šoli sem med drugim tudi opazila, da so učitelji prav z dečki vzpostavili boljši stik, jih pogosteje in na bolj human način podprli in pohvalili. Prav s pomočjo takšnih odzivov, so bili dečki bolj stimulirani s strani učiteljev, čeprav se slednji tega niso zavedali. Medtem, ko so bile deklice v večini primerov odrinjene v ozadje, saj so jih učitelji iz tega zornega kota najpogosteje tudi obravnavali, kot tihe, mirne, odvisne in zaprte. Menim, da s tem, ko učitelji niso spodbujali deklic k sodelovanju in dosegu zadanega cilja znanja, da so ti izhajali iz nič kolikokrat že zapisanega, da »izobrazba ni za deklice«.

Kljub temu, da naj bi izobraževalne institucije predstavljale deklicam prostor za izobraževanje, rast in krepitev moči, se znotraj teh pogosto odvija nasprotno, saj so **šole prepojene s netolerantnostjo in nasiljem**. Tudi na šoli, kjer sem poučevala, kot tudi na drugih šolah po državi so otroci še vedno v nenehnem strahu in pod pritiski, da bodo kaznovani s strani učiteljev. Ker pa se ti želijo izogniti kaznovanju za napačno izgovorjene besede, tekom pouka še toliko bolj molčijo in ne sodelujejo. Čeprav je molčečnost dobra vrlina, v sistemu izobraževanja ne zagotavlja nekaznovanja. Predstavniki UNICEFa (2006: 50) namreč navajajo, da so največje tarče učiteljev prav nemočni otroci, med katerimi izstopajo najmlajši učenci, deklice, učenci iz nižjih kastnih in etničnih skupin ter hendikepirani posamezniki.

Samo **kaznovanje** je med drugim globoko zakoreninjeno že v tradicionalnih praksah, ki se prenašajo iz generacije v generacijo. To dokazuje tudi naslednje družbeno sprejeto prepričanje, na katerega se pred kaznovanjem učencev naslavlja tudi učitelji:

*»/.../do petega leta starosti se mora imeti otroke rad. Otroke med petim in šestim letom, pa se mora soočiti s tadano oziroma udarci, saj se takrat začne njihovo življenje /.../«.*²⁴⁷

Predstavniki CVICTa in UNICEFa (2004: 32) dodajajo, da se poleg predhodno zapisanega učitelji poslužujejo tudi:

»/.../brez strahu ni učenja, brez kaznovanja ni izboljšanja /.../«.



SLIKA 41: Zakon učiteljem dopušča lažje kaznovanje učencev.²⁴⁸

Glede na podatke raziskav se učitelji najpogosteje poslužujejo verbalnega in emocionalnega kaznovanja²⁴⁹, pogosto pa je tudi fizično kaznovanje²⁵⁰. Takšna dejanja podpira tudi še vedno aktualen Zakon o otrocih, katerega primarna vsebina naj bi bila zaščita otrok. Prav v tem je navedeno naslednje:

²⁴⁷ Povzeto iz CVICTovega in UNICEFovega prispevka Violence Against Children in Nepal: Series 2 (Kapil Puriji, 2003 v CVICT, UNICEF, 2004: 11).

²⁴⁸ Fotografija je povzeta iz prispevka Corporal Punishment in Schools in South Asia (UNICEF, 2001).

²⁴⁹ V takem primeru učitelji otroke najpogosteje primerjajo z imeni različnih živali, kot tudi zmerjajo, da niso vredni zapravljanja težko prigarane denarja staršev, da svojim staršem predstavljajo le breme, kot tudi šoli in celemu svetu, da so le nič vredno blago in tako dalje. V kolikor pa učitelji želijo učence osramotiti, potem jih prisilijo, da stojijo na dežju ali soncu celo šolsko uro, tečejo do dvajset krat okrog šole, deklice prisilijo, da se slečejo do nagega pred vsemi sošolci in drugo (CVICT, UNICEF, 2004: 23, 24).

²⁵⁰ Učitelji najpogosteje fizično obračunajo z učenci tako, da jim s svinčnikom pritiskajo na področje, kjer se stikata dva prsta na roki, primažejo klofuto, udarjajo z glavo ob steno ali mizo, vlečejo za lase, silijo k klečanju z golimi koleno na hrapavih površinah in drugo. Pri tem je najpogostejši pripomoček, ki ga učitelji uporabljajo bambusova palica, s katero učence tepejo po glavi, licih, goli riti, dlaneh in hrbtu. Med drugim je ta način kaznovanja najpogostejši prav pri kaznovanju učencev iz kastne skupine »nedotakljivi«, saj tudi za učitelje velja, da se izogibajo vsakršnemu fizičnemu stiku z njimi (CVICT, UNICEF, 2004: 12, 23, 29).

»/...staršem, družinskim članom in učiteljem je dovoljeno lažje kaznovanje otrok, če je to potrebno za spremembo njihovega vedenja /.../«.²⁵¹

Na šoli, kjer sem poučevala se sama sicer nisem srečala s fizičnim nasiljem, sem pa opazila, da so vsi učitelji imeli v rokah dolga lesena ravnila tekom svojih predavanj, kljub temu, da ti niso bili učitelji matematike in si z njimi niso nikdar pomagali pri razlaganju oziroma nakazovanju zapisanega na tabli. Na drugi strani pa sem se nič kolikokrat soočila s sramotitvijo učencev s strani učiteljev, predvsem v primerih, ko učenci niso pokazali zadostnega zanimanja za neko dejavnost oziroma niso spoštovali učiteljeve volje. Naj opišem enega izmed takih primerov.

»Učitelj zastavi vprašanje deklici v razredu. Ta, tako kot se spodobi vstane s stola, ker pa ne ve odgovora molči. Učitelj še enkrat, z močnejšim glasom deklici zastavi vprašanje, ter ji veli naj razmisli. Deklica povesi pogled na mizo. Ob tem smo bili vsi navzoči v razredu priča, da je deklici neprijetno. Nato postavi učitelj isto vprašanje drugemu učencu, ki ve odgovor in ga na ves glas pove. Za tem učitelj na ves glas pohvali učenca: »Zelo dobro!«. Deklica, ki ni vedela odgovora med tem še vedno stoji, v očeh se ji nabirajo solze. Učitelj se za tem z ostrim pogledom obrne k njej in ji s hitrim zamahom z roko le nakaže, da se ji je dovoljeno usesti. Šolska ura se je nadaljevala s spraševanjem učencev s strani učitelja. Tisti učenci, ki v nadalje niso poznali odgovora je čakal dolg, prezirajoč pogled s strani učitelja«.

Raziskave pa ne poročajo samo o fizičnem, verbalnem in emocionalnem nasilju, s katerim se pogosto soočajo tudi deklice. Prav one se nadalje najpogosteje znajdejo v vlogi žrtve spolnega nadlegovanja in nasilja s strani učiteljev, sošolcev, kot tudi drugih moških, ki jih srečajo na poti v šolo (UNESCO, 2003: 144; Bista, 2004: 8). Na osnovi tega se deklicam in ženskam odsvetuje samostojen odhod od doma. Kajti v kolikor pride do takšnega krutega dejanja, le redke deklice in ženske nadalje to prijavijo, saj se same, predvsem pa njihovi starši bojijo, da bodo ob spoštovanje s strani drugih sovaščanov, ker ti niso dovolj dobro pazili na svojo hčer. Predstavniki UNESCa (2003: ibid.) pojasnjujejo, da prihaja do takšnih dejanj, ker moški najpogosteje vidijo žensko kot spolni objekt, spolni odnos pa kot njihovo pravico in vsiljen spolni odnos, kot legitimnost, ki jo morajo doseči. V hindujskih deželah, med katere sodi tudi Nepal, kjer je ženska nedolžnost povezana z družinsko častjo, pa takšna misel nadalje vodi zaskrbljene starše v odločitev, da ob določeni starosti deklic, v kolikor se te še šolajo, da ti deklice izpišejo iz sistema izobraževanja.

Pogosto starši deklice izpišejo iz sistema izobraževanja, tudi v kolikor **na šoli ni zaposlenih učiteljic**. V takem primeru, po navedbah Biste (2004: 7) starši pogosto menijo, da:

²⁵¹ Povzeto iz UNICEFovega prispevka Corporal Punishment in Schools in South Asia (2001: 10).

»/.../v kolikor v šoli manjkajo učiteljice, ta ne omogoča dovolj varnega prostora za njihove hčere /.../«.



SLIKA 42: 40 odstotkov vseh šol v državi
še vedno nima zaposlene niti ene učiteljice.

Namreč, deklice in ženske zelo težko vzpostavijo konstruktiven odnos z učitelji v družbi, kjer socialne norme zapovedujejo, da so te podrejene moškim. Poleg tega šolski kurikulum vključuje predmete z občutljivejšo vsebino, za katero je neprimerno, da jo deklicam predavajo prav učitelji (UNICEF, 2006: 79). Povsod po svetu tudi velja, da deklice potrebujejo za vzor učiteljico, ki si bo prizadevala za večjo spolno enakopravnost (Pannells, 1998: 2; UNESCO, 2003: 146). Prav učiteljica je namreč tista oseba ob kateri se deklice počutijo udobno in vedo, da se lahko nanjo obrnejo kadarkoli, ter z njo vzpostavijo komunikacijo brez kakršnihkoli zadržkov (UNICEF, 2006: *ibid.*). Tudi starši deklic poročajo, da lažje komunicirajo z učiteljicami, kot z učitelji. Prav tako številne šole, ki zaposlujejo učiteljice, poročajo o višjem odstotku vključenih deklic v izobraževalni sistem (UNESCO, 2006c: 73).

Čeprav si državni voditelji²⁵² prizadevajo za dvig udeležbe učiteljic v izobraževalnem sistemu zadnjih nekaj let, se v državi še vedno nahaja več kot 40 odstotkov šol, ki nimajo zaposlene niti ene učiteljice (UNESCO, 2006c: 74). V večini primerov se takšne šole nahajajo izven urbanih predelov države, kjer je prisoten negativen odnos do izobraževanja žensk, kot tudi do izobraženih žensk. Prav zaradi tega starši le redke deklice pošljejo v šolo, med katerimi se nadalje le redke ženske izobrazijo za poklic učiteljice. V primeru, da te le postanejo učiteljice

²⁵² Z desetim NDP si ti prizadevajo za dvig udeležbe učiteljic iz ene na dve učiteljici, ki naj bi ju imela vsaka osnovna šola.

in dobijo možnost poučevanja, so znotraj izobraževalnega sistema vselej podrejene učiteljem, saj ti menijo, da ženske lahko poučujejo le nižje razrede, za katere velja, da so lažji in manj zahtevni od poučevanje višjih razredov (UNESCO, 2003: 147). Čeprav se učiteljice pogosto zavedajo, da deklicam ni lahko v šolah, se te velikokrat ne morejo zadržati, da tudi same ne bi nadaljevale tradicionalnega vzorca, ki favorizira dečke. Prav glede slednjega nas v svojem delu opozori Bista (2004: 17):

»Zavedati se moramo, da s tem ko šola zaposli učiteljico, to še ne pomeni, da njena prisotnost dejansko prispeva k gradnji deklicam prijaznejšega okolja. Prav nasprotno, saj se vse pogostejše dogaja, da prav učiteljice podpirajo in oblikujejo takšno okolje, ki ustreza moškim članom družbe«.

Čeprav je imela šola, kjer sem poučevala, zaposlene tudi učiteljice, žal nisem imela možnosti opazovati njihovega poučevanja. Sem pa zasledila, da so bile te med odmori nekoliko odmaknjene od ostalih učiteljev. Čeprav smo med odmori vsi učitelji sedeli v isti sobi, smo bili tudi tukaj razdeljeni na osnovi spola. Tako so učitelji sedeli na eni, učiteljice pa na drugi strani mize. Do mešanja v času mojega poučevanja ni prišlo nikdar. Prav tako sem zasledila, da so v tem času učiteljice v večini molčale oziroma poslušale, a nič pripomnile, popravljale naloge ali se pripravljale na pouk. Tudi z menoj se niso veliko pogovarjale in če me spomin ne vara so z menoj spregovorile le nekaj besed ob slovesu. V večini sem tako komunicirala le z učitelji. Sem pa opazila, glede na to, da je na tej šoli poučeval še en prostovoljec Mike, da so mu bili učitelji veliko bolj naklonjeni, kot meni. Kajti spraševali so ga za mnenje, se z njim pogovarjali in ga vabili k sebi domov. Kasneje sem izvedela, da so učitelji to počeli prav zato, ker je on moški in jaz ne. Namreč, ne samo učitelji, pač pa vsi moški so si med seboj zelo naklonjeni in v tesnem prijateljskem odnosu. Ob srečanju si moški vselej podajo roke ali se objamejo med seboj, in takšno stanje se lahko nadaljuje še nekaj časa zatem. Na drugi strani pa se s takšnim intimnim odnosom, ki bi potekal med moškim in žensko, ne bomo nikdar srečali v javnosti, saj hindujska družba strogo zavrača in obsoja javno izkazovanje čustev med nasprotnima spoloma.

6. 4 INSTITUCIONALNE OVIRE

Čeprav ni uradno določeno, da morajo otroci **priložiti rojstni list**²⁵³ ali **državljanstvo staršev** ob vpisu v izobraževalni sistem, večina državnih šol ob vpisu otrok, te še vedno zahteva (UNICEF, 2006: 52). Tudi predstavniki MoESa (v UNICEF, 2006: ibid.) navajajo:

»/...otrokov rojstni list je osnoven dokument za njihovo udeležbo /.../«.

V nasprotnem primeru, otroci namreč niso upravičeni do brezplačne šolske literature in vpisnega certifikata. Ta praksa je še toliko bolj razširjena na območju Teraija, kjer prihaja do meddržavnih povezanosti družin in skupnosti med Nepalci in Indijci. Čeprav nepalske šole sprejmejo otroke tudi brez ustreznih dokumentov²⁵⁴, ti otroci ob zaključku šolskega leta ne morajo opravljati zaključnih izpitov, brez katerih njihovo izobraževanje ni uradno priznано (United Methodist Women). Kljub temu, da državno vodstvo spodbuja ljudi, naj si omenjene dokumente zagotovijo, večina, predvsem revnih ljudi v državi teh dokumentov še vedno nima, saj ne poznajo pridobitvenega postopka (Bista, 2004: 8). Omenjen problem je največji med pripadniki najnižje kastne skupine »nedotakljivi«, sirotami in hendikepiranimi posamezniki.



SLIKA 43: Državljanstvo staršev je eden temeljnih dokumentov, potreben za otrokovo udeležbo v sistem izobraževanja.²⁵⁵

²⁵³ V Nepalju lahko posameznik oziroma otrok pridobi rojstni list, v kolikor njegov oče ali drugi moški član družine prizna njegovo rojstvo. V drugih primerih, na primer, ko je bil otrok rojen izven zakonske zveze, ko je njegov biološki oče neznan ali zavrača priznanje otroka, ter ko je otrok potomec beguncev, na primer butanskih ali tibetanskih beguncev, rojstnega lista ni mogoče dobiti. Ker predstavlja rojstni list osnovo za pridobitev drugih dokumentov in dokazil, v primeru, da posameznik tega nima, v nadalje ni upravičen do dedovanja lastnine, ter pridobitve potnega lista in voznškega dovoljenja (UNICEF, 2006: 52).

²⁵⁴ Najnovejša raziskava, ki so jo izvedli pri UNICEFu (2006: 52) v sedmih državnih regijah je pokazala, da je v državi registriranih 60 odstotkov otrok starih pod 18 let, medtem ko le 13 odstotkov otrok starih manj kot eno leto. Odstotek neregistriranih deklic je pri tem višji od odstotka neregistriranih dečkov.

²⁵⁵ Slika je povzeta iz osebnega arhiva Sen.

Pomanjkanje ustreznih identifikacijskih dokumentov pa nadalje ni edino, kar otrokom prepreči izobraževanje. Negativen vpliv na udeležbo ima tudi predčasen izpis otrok iz izobraževalnega sistema zaradi **slabo zasnovanega šolskega urnika**, ki ne upošteva izvenšolskih obveznosti teh. Posledice takšne nepremišljene zasnovanosti so opazne predvsem med deklicami (Bista, 2004: 8). Šolski dan se za otroke v Nepalju začne ob 10. uri, včasih tudi uro prej in zaključi ob 17. uri. Na osnovi tega lahko zapišem, da otroci v šoli preživijo skoraj cel dan. Ne smemo pa pozabiti, da jih ob prihodu domov čaka še kup šolskih obveznosti, kot je domača naloga in učenje. S tem otrokom, predvsem deklicam, od katerih se pričakuje dodatna pomoč in skrb za druge ostane malo časa za druge stvari. Če le pomislim na otroke družine, kjer sem živela, so ti ob prihodu domov najprej nekaj malega pojedli, potem pa vse do 21. ure pisali domačo nalogo. V primeru, da jim te ni uspelo dokončati še istega dne, so nalogo nadaljevali še zjutraj naslednjega dne. Ena izmed deklic v družini me je med drugim večkrat prosila, če ji pregledam nalogo pri angleščini, saj se je bala napak in s tem kaznovanja, ki bi jo v tem primeru čakalo v šoli. Zavedati pa se moramo, da nimajo vsi otroci v Nepalju, predvsem deklice, takšne sreče, kot so jo imeli otroci družine, kjer sem prebivala. Zelo revne družine, si namreč preprosto ne morejo privoščiti, da deklice preživijo čas ob šolskih obveznostih, medtem ko je doma pomembnejše delo za postoriti.



SLIKA 44, 45: Domača naloga.²⁵⁶

Poleg rigidnih šolskih ur se otroci v nekaterih skupnostih soočajo še z dodatno oviro, **jezikom**. Čeprav več kot polovica prebivalstva Nepala navaja nepalščino za svoj materin jezik, ta ostaja drugi polovici prebivalstva popolnoma tuja. Nekateri otroci se tako šele v šoli prvič in morda zadnjič, zaradi nadaljnjega izpisa, soočajo z uporabo te (MoES, 2005b). Ob tem, v večini primerov otroci ne razumejo tistega, kar slišijo ali se učijo v šoli. S podobno

²⁵⁶ Druga fotografija je povzeta iz prispevka Situation of children and women in Nepal 2006 (Sanchez v UNICEF, 2006: 65).

težavo se soočajo tudi učitelji, najprej tisti, ki ne znajo lokalnega jezika, kar jim onemogoča vsakršno komunikacijo z učenci, drugotno pa tudi tisti učitelji, ki znajo lokalni jezik, ne znajo pa nepalščine, kar vodi v nerazumevanje predpisane šolske literature, ki je napisana prav v jeziku slednjega. Ker v državi prihaja do navedenih odstopanj pogosto, in ker se vodstvo države zaveda pomena uporabe jezika, kot temeljnega orodja komunikacije in učenja, je to poleg uporabe nepalščine in angleščine, podprlo tudi uporabo lokalnih jezikov. Predstavniki MoES (2005b) so tako izjavili:

».../pravica vsake lokalne skupnosti v državi je, da se sama odloči kateri jezik bo uporabljala na vseh ravneh izobraževanja /.../«.



SLIKA 46: Izobraževanje v lokalnem jeziku je nadvse pomembno in potrebno.²⁵⁷

Kljub poudarjenemu pomenu uporabe lokalnega jezika in sprejetju tega kot pravice, ostaja ta ideja še naprej le v formalni obliki, saj je državno vodstvo spregledalo navedbo uresničevanja te pravice, na primer skozi šolsko literaturo in drug material v ustreznem jeziku, dodatno usposabljanje učiteljev in drugo.

6. 5 DRUŽINSKE OVIRE

Veliko družin, predvsem tistih, ki živijo v ruralnem okolju se **ne zaveda vrednosti**, ki jo ima **izobraževanje**, saj se jim zdi ta nepomembna za njihovo življenje, kot tudi za nadaljnjo preživetje. To posebej drži za tiste družine, katere od svojih otrok pričakujejo dodaten

²⁵⁷ Fotografija je povzeta iz prispevka Gaining literacy in the local language is even more important (Room to Read).

zaslužek ali pomoč na domu, saj starši smatrajo, da za takšne dejavnosti otroci ne potrebujejo izobrazbe (CERID, 1997). Prav tako se starši pogosto bojijo, da če bi ti izobrazili svoje otroke, se ti v bodoče ne bi več zanimali za ukvarjanje z obrtjo in kmetovanjem, posledično s tem, pa bi starši ostali brez kakršnekoli pomoči (CERID, 1997). Razlog temu je, da veliko domačinov še vedno ne vidi direktne povezave, ki bi jo izobraževanje imelo za družino, njeno boljšo ekonomsko sigurnost, socialni razvoj in zdravje. Domačine v določenih primerih odvrne od izobraževanja njihovih otrok tudi soočenje z izobraženimi mladostniki v njihovi lokalni skupnosti, ki pa so danes brezposelni (Sharma, 2003 v UNICEF, 2006: 76). Na osnovi tega smatrajo družine, da tudi v kolikor ti izobrazijo svoje otroke, za njih ni veliko perspektivnih služb.

Za družine postane nadalje posebej vprašljivo izobraževanje deklic, saj se te pogosto sprašujejo zakaj sploh izobraziti hči, ki bo nekega dne oddana v zakon drugi družini oziroma z njihovimi besedami: »*Zakaj bi zalivali sosedovo drevo?*«. Kajti ljudje menijo, da za domača opravila oziroma »ženska opravila« te ne potrebujejo izobrazbe, kvečjemu bi prav z izobrazbo deklice in ženske zavračale takšna opravila, saj bi jim bila ta »pod častjo« (UNICEF, 2006: 76).



SLIKA 47: Veliko mater, tako kot je Mira iz vasice Langtang je neizobraženih.

Na neudeležbo deklic v izobraževanju pa ne vpliva le negativno mišljenje prisotno v družbenem okolju, pač pa tudi **neizobraženi** in **nepismeni starši** (Pennalls, 1998: 2), saj v kolikor ti nimajo izobrazbe menijo, da je tudi njihovi otroci, predvsem deklice ne potrebujejo.

Veliko raziskovalcev (glej na primer Herz, Sperling, 2004; Herz, 2006; CARE, 2006, 2007; Baden, Green, 1994; Save the Children, 2005) ob tem navaja, da v kolikor je v družini **mati izobražena** ima ta večji vpliv na to, da se bo nadalje tudi njena hči izobrazila. Vendar si moramo na osnovi sledečega primera zapomniti, da tudi matere ne vplivajo vselej pozitivno na izobraževanje deklic, temveč se včasih dogaja tudi nasprotno.

*»Oče je želel poslati hči v šolo, vendar mu je mati to preprečila, saj je ta menila, da se mora hči naučiti hišnih opravil, ki ji bodo omogočala srečno življenje, ko bo enkrat poročena«.*²⁵⁸

6. 6 OVIRE ZARADI SLABIH IZOBRAŽEVALNIH POGOJEV

»Moderna nepalska družba potrebuje izobraževalni sistem, ki učencem posreduje informacije za vseživljenjsko izobraževanje«, navajajo predstavniki Human Development Unit South Asia Region (2001: 8). Pa vendar prav znotraj izobraževalnega sistema prihaja do ene temeljnih ovir, saj so pogoji izobraževanja že v osnovi zelo slabi. Raziskovalci Human Development Unit South Asia Region (2001: 14) vidijo razloge za to predvsem v **nekvalitetnem izobraževanju**, ki je postalo sinonim za državne šole, za katere velja, da ne zadovoljujejo potreb vseh učencev, predvsem deklic. Čeprav se število državnih šol iz leta v leto povečuje, te ne dosegajo ravni, ki jo lokalnim skupnostim ponujajo konkurenčne, zasebne šole, ustanovljene prav z namenom posredovanja kvalitetnega izobraževanja (Bista, 2004: 8). Ker državne šole *»a priori«* ne razpolagajo z zadostnimi finančnimi sredstvi, v primerjavi z zasebnimi šolami, postajajo te, poleg razpolaganja z nezadovoljivimi materialnimi sredstvi, primarno žarišče **neustrezno izobraženih učiteljev** (MoES, 2005b; UNESCO, 2006c: 36). Razlog temu je soglasje nepalske zakonodaje, ki učiteljem dopušča poučevanje na šoli po uspešno končanem srednješolskem izobraževanju, brez kakršnekoli nadaljnje specializacije za poučevanje določenega šolskega predmeta (Khaniya, Kiernan, 1994). Čeprav se daje vse večji poudarek dodatnemu usposabljanju učiteljev, predvsem učiteljic, posebej po sprejetju projekta BPEP I in BPEP II (Estvad, 1998; MoES, 2005b; Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 47), raziskave kažejo, da je ustrezno usposobljenih manj kot polovica vseh učiteljev (Human Development Unit South Asia Region, 2001: 14, 15). Čeprav se učitelji zavedajo pomena svoje kvalificiranosti, kar odraža tudi naslednja misel enega izmed učiteljev:

»/.../učitelj mora biti sam izobražen, v kolikor želi podajati znanje naprej /.../«,

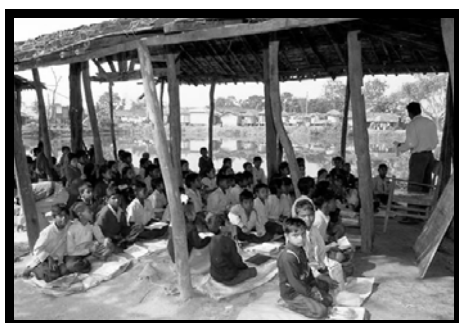
²⁵⁸ Povzeto iz časopisnega članka Rights Based Advocacy for Education (Bhusal, 2003).

mi je nadalje domačinka Mira, zaupala razlog zakaj veliko učiteljev nima ustrezne izobrazbe:

»/.../največji problem, da se učitelji ne udeležujejo dodatnih usposabljanj je pomanjkanje informacij o teh usposabljanjih na podežlju, kjer je stopnja pismenosti najnižja, izobraževanje pa najbolj nekvalitetno in neustrezno /.../«.



SLIKA 48: Primer šole na podeželju.²⁵⁹



SLIKA 49, 50: Osnovni šoli iz ruralnega predela Nepala.²⁶⁰

Ker učitelji ostajajo nepoučeni o metodah ustreznega izobraževanja, ti prenašajo naprej učno snov, tako kot so jo bili deležni sami, na **neustrezen način**. Tekom opazovanja nekaterih šolskih ur učiteljev, sem bila tako po večini deležna »ex – cathedra« predavanj iz stare literature, brez opore na primeren učni material, kar bi učence stimuliralo za sodelovanje, predvsem pa jim olajšalo razumevanje podanega. V večini so bili učitelji tisti, ki so govorili, medtem ko so učenci molčali in poslušali, saj so bili slednji le redko spodbujeni k sodelovanju in oblikovanju šolskih ur. Eden izmed učiteljev mi glede svojih metod poučevanja povedal:

»Na državnih šolah morajo biti šolske ure prilagojene velikemu številu prisotnih učencev. Ker vseh učencev ne moreš nikdar vključit v šolsko uro, jim zastavljaš preprosta vprašanja oziroma

²⁵⁹ Fotografija je povzeta iz prispevka A Strong Commitment to Humanity (Kaderli).

²⁶⁰ Fotografiji sta povzeti iz prispevka Situation of children and women in Nepal 2006 (Karki v UNICEF, 2006: 78) in Nepal (Beyond Tears Worldwide).

taka vprašanja, katera vključujejo odgovore kar se da večine učencev hkrati. Če kot učitelj ne vključiš vseh učencev hkrati, se harmonija v razredu kmalu poruši».

Redki odgovori, ki so jih učenci tako podali na zastavljena vprašanja so bili kratki, pritrdilni »da – ji« oziroma skupinski odgovori, produkt učenja na pamet. Menim, da je takšen odziv učencev, tudi eden od načinov izogibanja kaznovanju. Kajti v primeru, da učenci odgovorijo napak oziroma kar je še huje, da med poukom klepetajo, jih učitelji vselej kaznujejo. Čeprav je bila večina opazovanih šolskih ur podana neučinkovito, sem bila na drugi strani deležna tudi kvalitetnih šolskih ur. Eden od učiteljev, ki se je udeležil dodatnega desetdnevnega usposabljanja mi je povedal, da so mu prav ta odprla nova obzorja. Pred tem se je posluževal izključno predpisane učne literature na način, kot ga je bil navajen iz časov svojega izobraževanja, to je, da je učno snov bodisi prepisal na šolsko tablo ali pa jo bral učencem. Po opravljenem usposabljanju pa se zaveda, da so šolske ure kvalitetnejše, če uporablja dodaten material, kot so plakati ali slike, da povabi vse učence, tako dečke, kot deklice k diskusiji, da jih ne kaznuje, pač pa spodbuja in hvali za dobro podane odgovore ali delo. Pred usposabljanjem je bil učiteljev cilj »podati predpisano učno snov« učencem, danes mu je pomembnejše, da so »vsi učenci vključeni v šolsko uro« in da »razumejo podano učno snov«.

Poleg neustrezne izobrazbe in neprimernega podajanja učne snovi, kvalitetno poučevanje ovira tudi **pogosto izostajanje učiteljev od šolskih ur** (Bista, 2004: 8; Nath Koirala, Acharya, 2005: 41). Nekateri izmed izostankov učiteljev so utemeljeni in razumni, večina pa ne. Slednji po večini izhajajo iz nemotiviranosti učiteljev za poučevanje, saj so ti za svoje delo plačani²⁶¹ premalo. Neutemeljeni razlogi, kot so delo doma, slabo vreme, druga služba ali čisto preprosto nezainteresiranost za poučevanje, so tako pogosti vzroki, da učitelji ne prihajajo v šolo. Na drugi strani pa so še pogostejši izostanki več učiteljev hkrati, na primer ob protestih oziroma Maoističnih konfliktih. Osebno se mi je nekoč pripetilo, da sem prišla na šolo in tam našla le nekaj učencev, ki so zvesto čakali na šolsko uro. Ko sem jih vprašala, kje so ostali učenci in učitelji, so mi ti povedali, da so se učitelji od zaključku prejšnjega dne odločili za protest. Ker odločitev za protest ni bila napovedana vnaprej, se je zgodilo, da nas je kar nekaj čakalo na začetek šolskega pouka.

Vsi zgoraj navedeni dejavniki, ki prispevajo k nizki kvaliteti izobraževanja, so po mnenju Basnet (2004: 8) najpogostejši vzroki za predčasen izpis otrok, predvsem deklic iz sistema

²⁶¹ V povprečju je učitelj na državni šoli plačan približno 35 evrov, z razliko od učitelja na zasebni šoli, ki je plačan približno 160 evrov mesečno.

izobraževanja. Takšno dogajanje podpirajo tudi starši, saj menijo da je izobraževanje preplačano v kolikor se deklice tam ničesar ne naučijo (Basnet, 2004: ibid.).

Nekateri starši tudi menijo, da je **šolski kurikulum preveč teoretičen**, saj ta ne vsebuje snovi, katera bi otrokom pomagala k boljšemu življenju (Bista, 2004: 8; UNESCO, 2003: 145, 146). Razlog za to domačini vidijo v vmešavanju tujih ekspertov, ki ne dajejo poudarka lokalnim potrebam in kulturi (Estvad, 1998). Prav tako se šolski kurikulum prepogosto menja, njegova vsebina pa **ni deklicam primerna**. Razlog slednjemu je dejstvo, da šolski kurikulum, kot tudi literaturo v večini pripravljajo moški. Tega se zavedajo tudi učitelji na šoli, kjer sem poučevala in dodajajo:

»Izredno zanimiva stvar, ko govoriva o šolski literaturi so njeni pisci. Najbolj grozna stvar tukaj je, podajal seveda ne bom nobenih imen, da je državno vodstvo najelo ljudi, ki so odgovorni za pisanje učbenikov. Ti ljudje so viri vseh učbenikov. Če le bolje pogledaš, boš videla, da je en človek napisal učbenik za angleški jezik, pa za matematiko, nepalski jezik, kot tudi za družbene in naravoslovne predmete. Povej mi, kako mora biti en človek tako sposoben, da spiše vse te učbenike?«.

Čeprav je status učbenikov v šoli takšen, da so obvezni in vsebujejo zgoščeno vsebino, ki naj bi jo otrok obvladal, večina šol učbenikov pravzaprav nima oziroma se jih poslužujejo le učitelji (UNESCO, 2006c: 34, 35). Prek listanja nekaterih nepalskih učbenikov, sem zaznala, da je vsebina teh v večini namenjena stanju države, s poudarkom na pomembnih religioznih in zgodovinskih dogodkih. Liki, ki so nastopali v zgodbah, so po večini bile moške osebe s tradicionalno vlogo, kot hrabri, močni, bojevniki, vojaki, vodje, doktorji, ravnatelji in drugi. V teh je bilo tudi nekaj ženskih oseb, a ponovno skozi tradicionalne vloge, kot lepe, molčeče, nosečnice, dojilje, zveste možu in družini. Čeprav raziskovalci UNICEFa (2006: 68) zapišejo, da je bila šolska literatura popravljena tako, da deklice in ženske v tej niso predstavljene skozi like, ki jih »uvrščajo na dom«, Bista (2004: 8), Basnet, Koraila in McCaffery (2002: 44) ter Nath Koirala in Acharya (2005: 25 – 28) ugotavljajo, da se v **literaturi** še vedno pojavljajo **stereotipne podobe**. Slednji raziskovalci (Nath Koirala, Acharya, 2005: 27) vseeno dodajo, da se v šolskih učbenikih dandanes dejansko pojavljajo tako pozitivni, kot negativni liki ob enem. Pogledamo si najprej nekaj primerov pozitivnih prispodob (Nath Koirala, Acharya, 2005: 91):

»Naslovnica učbenika 4. razreda je otroku prijazna; s papirnatim zmajem se na njej igrata tako deček, kot deklica«.

»Iz glavnega teksta, skupaj s sliko, je moč razbrati, da tako oče, kot mati spodbujata deklico in dečka k izobraževanju«.

Ter še nekaj negativnih prispodob (Nath Koirala, Acharya, 2005: ibid.):

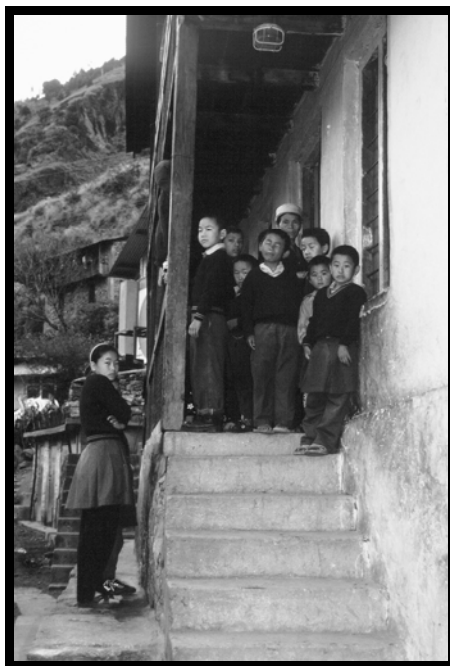
»Na slikah so dečki tisti, ki se igrajo, počivajo, jedo, se rekreirajo in drugo«.

»Naslovnica učbenika 5. razreda je skrajno stereotipna: ženska in hči nosita vodo; ženska na hrbtu nosi otroka; ženska skrbi za živali in deček si umiva zobe«.

6. 7 GEOGRAFSKE OVIRE

Nepal je dežela, ki jo v večini prekriva hribovit in gorat svet. Topografija je tukaj povzročila razkropljenost vasi na vse smeri, med katerimi je razdalja velika. Prav tukaj med drugim obstaja nešteto skupnosti, ki so popolnoma odrezane od ostalega sveta. Kljub vsemu pa prav na tem ruralnem ozemlju živi večina prebivalstva, ki vključuje različne etnične in kastne skupine. Prav za to področje je nadalje značilno, da **razpolaga z majhnim številom izobraževalnih institucij**, kot tudi z **ustrezno kvalificiranimi učitelji** (Kultanen, 2001). Khaniya in Kiernan (1994) zapišeta, da je večina šol na ruralnem območju v zasebni lasti, kar pa še ne pomeni, da te omogočajo svojim udeležencem kvalitetno izobraževanje. Tudi Estvad (1998) navaja, da je standard teh šol izredno nizek. Te šole so namreč v večini primerov oblikovali in vodili ljudje v želji po lastnem hitrem zaslužku (Khaniya, Kiernan, 1994). Kjer si domačini niso morali privoščiti visokih izobraževalnih stroškov v nedogled, ne da bi bili njihovi otroci v zameno izobraženi, so te **šole kmalu začele samevati**. To sem imela možnost videti tudi sama v vasici Langtang, kjer je bila ena izmed takih osamelih šol. Domačinka Mira, pri kateri sem prenočila mi je povedala, da se prav zaradi ukinitve šole, danes najbližja šola nahaja kar tri dni hoje stran. Ker pa ljudje, predvsem ženske in otroci me odhajajo na tako dolgo pot le zaradi izobraževanja, ostajajo ti v vasici nepismeni in neizobraženi. Poleg navedenega mi je Mira zaupala še:

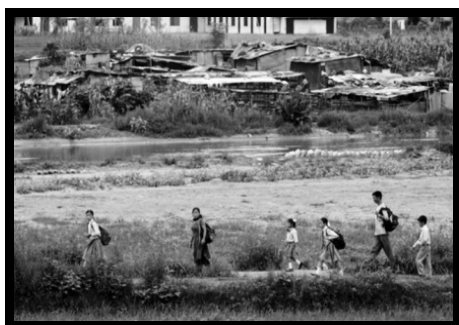
»/.../medtem ko ostajam jaz tukaj v vasi in skrbim za najmlajšo punčko, moj mož dela v mestu Dhunche. Tukaj za moške velja, da lahko delajo kar hočejo, in sama mu ob tem nisem morala nasprotovati. Vem, da želi le dobro naši družini. S seboj je vzel tudi najinega sina, ki sedaj živi pri njegovi sestri in hodi v šolo. Moški morajo biti tukaj še vedno izobraženi, za ženske pa to ni pomembno /.../, vse ženske, ki smo ostale v vasi smo nepismene /.../«.



SLIKA 51: Izobraževalne institucije so v goratem predelu države redkost.

Čeprav niso vse šole v ruralnem predelu države tako oddaljene od vasi, kjer ljudje prebivajo, starši tja vseeno ne pošiljajo svojih otrok, med temi predvsem deklic, v kolikor menijo, da je **šola od njihovega doma oddaljena več kot kilometer ali dva** (Bista, 2004: 8). Starši se namreč v takem primeru bojijo, da bi jih sovaščani gledali zviška in si nič kaj dobrega mislili o njih. Namreč v hindujski družbi velja prepričanje, da je na deklice potrebno še posebej paziti, saj so na poti v šolo najbolj izpostavljene različnim rizikom, zato je najbolje, da ostanejo doma, kjer je varno. To velja tako za mlajše, kot starejše deklice. Kajti, ko so deklice mlajše, starši navadno menijo, da te niso dovolj stare, da bi same odhajale na pot, kot tudi, da so telesno prešibke, zato je veliko bolje, da ta čas preživijo doma in ga produktivneje izkoristijo v pomoči staršem (UNESCO, 2003: 137; UNESCO, 2006b: 7). Ko pa te deklice postanejo starejše dobijo menstruacijo ali dosežejo določeno starost za omožitev, starši ponovno menijo, da je izobraževanje za njih preriskantno, saj to lahko ogrozi njihovo nedolžnost, zato deklic ne pošljejo v šolo, oziroma v kolikor so te bile tam, jih iz šole izpišejo. Riziko poti pa se nadalje še poveča, v kolikor deklicam uspe ostati in nadaljevati šolanje v srednješolskem izobraževanju, delno že zaradi predhodno navedenih razlogov, delno pa ker je navadno takšna šola locirana veliko dlje od doma (Baden, Green, 1994: 33). Zato starši, ko gre za kombinacijo med oddaljenostjo šole, strahom za dekličino varnost in njenim prispevkom doma, pogosto niti ne razmišljajo o izobraževanju teh. V kolikor pa že, je to zelo kratko in v vsakem primeru krajše od izobraževanja dečkov.

Dolge poti v državno šolo ne skrajša niti javni prevoz. Čeprav v državi obstajajo lokalni avtobusi, ti vozijo zelo poredko in le na določene poti, na katere se podajajo nabito polni z ljudmi in živalmi. V primeru, da obstajajo takšni lokalni avtobusi, ki vozijo do šole in nazaj in jih učenci lahko uporabljajo, starši to omogočijo le dečkom, medtem ko deklicam, zaradi socialnih omejitev ni dovoljena njihova uporaba (UNESCO, 2006b: 7). Ob tem pa moram dodati, da ima večina zasebnih šol v državi, z razliko od državnih šol rezerviran avtobus za svoje učence, na katerega pa lahko vstopajo samo ti.



SLIKA 52, 53: Pot v šolo učencev državne in zasebne šole.

6. 8 MENTALNE IN PSIHIČNE OVIRE

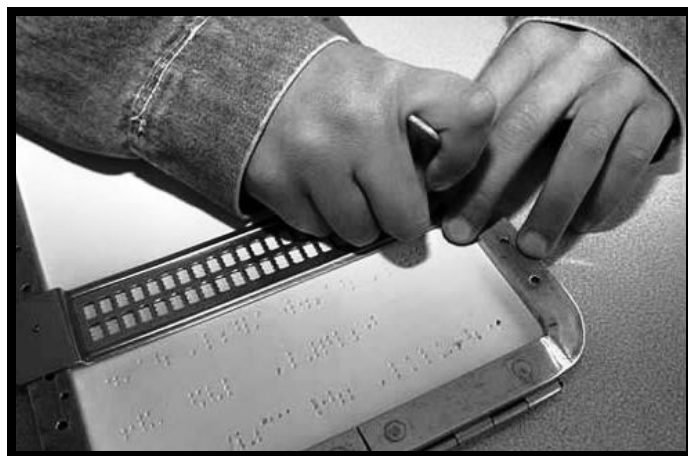
Statistika kaže, da je 12 odstotka vseh ljudi v Nepalju hendikepiranih²⁶² (ILO, 2002 v UNDP, 2004: 64), a zavedati se moramo, da dejanskega podatka, koliko je ljudi, ki so fizično, duševno, intelektualno ali senzorno ovirani, ni. Razlog temu je po mnenju predstavnikov MoESa hindujska kultura, saj ljudje verjamejo, da v kolikor se jim rodi *alachhini*²⁶³ oziroma **hendikepiran otrok**, je to **kazen za storjene grehe v njihovem preteklem življenju** (UNDP, 2004: ibid.; MoES, 2005b). Ker se družine zavedajo stigmatizacije na osnovi rojenega hendikepiranega otroka, te otroke, posebej deklice nadalje skrivajo. Hendikepirani ljudje se tako že od malega soočajo z izredno nizkim statusom v družini, lokalni skupnosti in družbi na sploh. Pri tem so posebej deklice in ženske tiste, katere se soočajo z največjimi družbenimi ovirami za dostojno življenje in delovanje. Negativen status, ki ga hendikepirane

²⁶² Definicija hendikepiranosti je v različnih virih opredeljena različno, odvisno od tega zakaj se definicija uporablja. V UNESCOvem (2003: 132) prispevku so hendikepirane osebe definirane kot tiste, ki imajo »/.../dolgotrajne fizične, duševne, intelektualne ali senzorne okvare, ki pri medsebojnem učinkovanju z različnimi ovirami slednjim lahko preprečujejo, da bi polno in učinkovito sodelovale v družbi, enako kot nehendikepirani ljudje /.../«.

²⁶³ *Alachhini* pomeni v nepalščini »tisti, ki prinaša nesrečo« (UNDP, 2004: 64).

deklice in ženske zavzemajo, pa ni povezan z njihovim fizičnim videzom, temveč je ta kulturno pogojen, saj za **hendikepirane ženske** velja, da so **nezmožne uresničevanja družbeno pričakovane vloge**, navezujoče se na »biti žena, mati in gospodinja« (Rousso, 2003: 4; Thomas, Thomas, 2002).

O hendikepiranih ljudeh se med drugim tudi govori, da *»/.../niso zmožni misliti, delati in se učiti /.../«* (Thomas, Thomas, 2002), zato so **le redki hendikepirani otroci deležni ustreznega izobraževanja**²⁶⁴. Razlog temu ni samo negativen odnos staršev ali okolice na otrokovo hibo oziroma njihov pogled na izobraževanje, pač pa sama lokacija bivanja in ekonomsko stanje družine, kot tudi odnos lokalne šole in učiteljev do teh otrok (MoES, 2005b). Raziskave kažejo, da se največ hendikepiranih otrok šola v mestih, kjer se nahaja večina ustrezno specializiranih šol, ter med družinami, ki si to lahko privoščijo (UNESCO, 2003: 131, 132). Eno leto šolanja namreč družine stane toliko, kot znaša njihov letni dohodek (Thomas, Thomas, 2002).



SLIKA 54: Učenje Braillove pisave.²⁶⁵

Čeprav si mednarodne (humanitarne) organizacije prizadevajo za postavitve čim več ustrezno specializiranih šol, na primer za slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, gibalno ovirane, duševno motene in druge tako ali drugače hendikepirane otroke, saj poudarjajo pomen zagotovitve izobrazbe vsem ljudem (Richter, 2004: 4, 5), se takšne **specializirane šole** po večini **nahajajo v večjih krajih, brez ustreznega šolskega materiala in z neustrezno**

²⁶⁴ Predstavniki UNICEFa (v MoES, 2005b) zapišejo, da naj bi približno 32 odstotkov vseh hendikepiranih ljudi imelo osnovno izobraževanje.

²⁶⁵ Fotografija je povzeta iz prispevka Global Issues: Disabled Persons Gallery (UN).

kvalificiranimi učitelji in drugim osebjem (Basnet, Koirala, McCaffery, 2002: 69). V te šole je vključenih zelo malo deklic.

*»Tam je bila skupina 11. mentalno oviranih otrok, ki prihajajo v šolo iz okoliških krajev. Tekom našega obiska so bili ti v oskrbi enega učitelja. Med vsemi otroki, niti ena deklica ni bila prisotna. Še tista deklica, ki je bila vključena v to šolo, so jo starši pred kratkim izpisali. Otroci so različnih starosti. Glede na podatke učitelja je zelo težko delati z njimi. Šola je imela zaposleno tudi pomočnico, ki je prav tako izpostavila težavnost dela s temi otroci. Razlog temu so njihove različne potrebe. Otroci so deležni skupnih ur matematike in nepalskega jezika, medtem ko so snovi ostalih predmetov deležni individualno. Ob prihodu so nekateri med temi otroci povzročali vrsto preglavic v razredu. /.../Normalnim otrokom ni priporočljiva udeležba na teh šolah, saj bi te lahko zmedla nenormalnost hendikepiranih otrok«.*²⁶⁶

Kot temeljni razlog za neudeležbo hendikepiranih deklic v teh šolah, Rousso (2001 v Rousso, 2003: 3 – 10) navaja **neprijazno šolsko okolje, nezadovoljevanje unikatnih potreb** ter pogosto **nasilje** nad temi deklicami. Ker so hendikepirane deklice obravnavane kot *»/.../nebogljene, odvisne, nemočne /.../«* starši te skrivajo doma in jih ne pošiljajo v šole (Rousso, 2003: 2, 3). Kar pravzaprav dodatno utrdi misel, da deklicam izobrazba ni potrebna, sploh pa ne v kolikor so te hendikepirane.

6. 9 OVIRE ZARADI OBOROŽENIH SPOPADOV

Posledice državnih nestabilnosti, najpogosteje v obliki oboroženih spopadov s strani Maoistov, ki se odražajo skozi pogosto sprožene regionalne in lokalne demonstracije, proteste in policijske ure, drastično vplivajo na potek izobraževanja, posebej na ruralnih predelih države.

*»Odkar so se, pred [dvanajstimi] leti začeli Maoistični upori proti državi, so ti najbolj udarili na področju izobraževanja. Udeležba učencev v izobraževanju je že sama po sebi nizka, z upori pa se je ta še dodatno znižala«.*²⁶⁷

Kljub slednje zapisanemu je zanimiv podatek, da se je prav udeležba deklic v izobraževanju na Maoističnih območjih bistveno dvignila v primerjavi z drugimi deli Nepala (Hart, 2001 v Mathieu, 2006: 58). Razlog temu so prav Maoistični ukrepi, s katerimi *»/.../ti vztrajajo, da se*

²⁶⁶ Opisan primer je povzet po Basnet, Koirala in McCaffery (2002: 69), kateri so obiskali Osnovno šolo *Saraswoti (Saraswati Primary School)* v Nepalguju.

²⁶⁷ Povzeto iz članka Nepal: Focus on impact of Conflict on Education (IRIN, 2005).

deklice udeležujejo izobraževanja v lokalnem okolju, celo do take mere, da v kolikor starši deklic ne pošljejo v šolo, Maoisti te kaznujejo /.../« (Mathieu, 2006: ibid.).

Maoistične aktivnosti so se do danes razširile na vseh 75 regionalnih območij Nepala (Geiser, 2005: 9), med domačini pa kreirajo občutke nesigurnosti, strahu, jeze ter pomanjkanje miru, tolerance in harmonije. Čeprav Machel (1996 v Mathieu, 2006: 5) meni, da je *»/.../izobraževanje posebej pomembno v času oboroženih konfliktov, /.../ko je okolje obkroženo s kaosom, izobraževanje v slednjem ohranja občutek normalnosti /.../«*, je dejansko prav **šola objekt, ki je najpogostejše napaden** s strani Maoistov, medtem ko so **otroci večinske žrtve** (UNICEF, 2006: 56). Rezultat takšnih kriznih dogajanj v lokalnih skupnostih je nadalje, da se **izobraževanje tam začasno ustavi**, ponekod celo **ukine**, saj je strah učiteljev in učencev po napadu, ustrahovanjih in ugrabitvah prevelik.

*»/.../Maoisti so danes ugrabili 40 dijakov in 14 učiteljev iz dveh srednjih šol na obrobju kathmandujske doline /.../ Ugrabljeni dijaki so obiskovali 9. in 10. razred. Vse ugrabljene dijakinje so bile iz 9. razreda. Tekom napada so Maoisti ugrabili le tiste dijake iz 9. razreda, kateri so delovali krepostno in inteligentno /.../«.*²⁶⁸



SLIKA 55: Ugrabljene učenke parodirajo na ukaz Maoistov.²⁶⁹

Ker je pritisk s strani Maoistov na lokalno prebivalstvo prevelik, ti pogosto migrirajo (UNICEF, 2006: 16). Chandra, ena od pobeglih deklic, kasneje skupaj z drugimi sovaščani

²⁶⁸ Povzeti insert je iz časopisnega članka 14 Teachers, 40 Pupils abducted from Vally (The Himalayan Times, 2004).

²⁶⁹ Fotografija je povzeta iz prispevka Children in the Ranks: The Maoists Use of Child Soldiers in Nepal (HRW, 2007).

nameščena v taborišče za begunce, je predstavnikom Regionalne mreže ozaveščanja (*Integrated Regional Information Network – IRIN*) (IRIN, 2005) povedala:

»Želela sem zaključiti z izobraževanjem, a so Maoisti uničili vse moje sanje«.

Le 39 odstotkov vseh migrantskih otrok se nadalje udeleži izobraževanja v novem okolju (DFID, WB, 2005 v UNICEF, 2006: 73). Čeprav je razlogov za njihovo neudeležbo nešteto, raziskovalci UNICEFa (2006: *ibid.*) menijo, da je temeljni razlog pomanjkanje ustrezne dokumentacije potrebne ob vpisu, saj so ti otroci tekom migriranja ostali brez te.

Čeprav Maoisti trdijo, da jim ni cilj pobijanje nedolžnih ljudi²⁷⁰ oziroma rekrutiranje otrok²⁷¹, občasno prihaja do obojega.

*»Od začetka ljudske vojne (People War), leta 1996 do leta 2004 je bilo pobitih 286 otrok mlajših od 17 let. To vključuje: 161 otrok (105 dečkov in 56 deklic) pobitih s strani državnih oboroženih sil in 125 otrok (96 dečkov in 29 deklic) pobitih s strani Maoistov«.*²⁷²

Drži pa, da Maoisti **najpogosteje ugrabljajo otroke**. CWINove raziskave (2004 v UNICEF, 2006: 57) celo kažejo, da je bilo v samo šestih mesecih leta 2004 ugrabljenih več kot 6. 700 otrok, tako dečkov, kot deklic. Na srečo je bila večina teh kasneje izpuščenih. Kljub temu, otroci predstavljajo približno 30 odstotkov vseh Maoističnih udeležencev (Watch List, 2005: 5; Mathieu, 2006: 11). Med temi so k priključitvi posebej spodbujene deklice. To posebej *»/.../velja v odročnih gorskih vasicah, kjer Maoisti zahtevajo eno osebo na družino, za »polen čas«, kjer se starši raje odpovedo deklici, kot pa dečku /.../«* (UNICEF, 2005 v Mathieu, 2006: *ibid.*; UNICEF, 2006: 58).

*»Ko je imel moj mlajši brat 14 let, so ga ugrabili Maoisti. Uspelo mu je pobegniti. Ves čas je jokal in ponavljal, da se k njim nikdar več ne vrne, tudi če ga pretepejo. /.../Ko so se Maoisti vrnili v našo vas, so od naše družine ponovno zahtevali enega člana za priključitev k njim ali pa nam požgejo hišo. Jaz sem bila tista, ki sem morala oditi«.*²⁷³

²⁷⁰ Od začetka napadov leta 1996 je bilo med Maoisti in predstavniki državnih oboroženih sil skupaj ubitih več kot 10.000 ljudi (Watch List, 2005: 5).

²⁷¹ Koliko je dejansko otroških vojakov je težko določiti, saj tako Maoisti, kot predstavniki državnih oboroženih sil zanikajo njihovo udeležbo (Watch List, 2005: 37). Eni in drugi pa povedo, da uporabljeni otroki delujejo kot prenašalci sporočil, vohuni, izdelovalci in postavljavci min in drugo (Watch List, 2005: 40; UNICEF, 2006: 57, 58).

²⁷² Povzeto iz dela Caught in the Middle: Mounting Violations Against Children in Nepal's Armed Conflict (Watch List, 2005: 12).

²⁷³ Besede, ki jih je podala raziskovalcem HRW 16 – letna Leela iz zahodnega predela Nepala (2006 v HRW, 2007).

Niso pa vsi otroci ugrabljeni ali prisiljeni k priključitvi, včasih ti k Maoistom pristopijo tudi prostovoljno, bodisi zaradi prisotne revščine, družinskih problemov, osebnega zanimanja ali jeze in razočaranja nad trenutnim državnim stanjem (UNICEF, 2006: ibid.). Med vsemi razlogi pa je po mnenju raziskovalcev Watch List (2005: 39) najpogostejši razlog priključitve *»/.../želja po maščevanju enega od ubitih staršev /.../«*.

7 POMEN IZOBRAŽEVANJA DEKLIC IN ŽENSK

*»Izobraževanja deklic in žensk je najpomembnejše orodje za učinkovit razvoj.«*²⁷⁴
(Kofi Atta Annan)

Izobraževanje je temeljno orodje, ki daje ljudem glas in možnost spreminjanja njihovega življenja in življenja njihovih bližnjih na boljše. Čeprav je pomen izobraževanja enak za dečke in moške, kot za deklice in ženske, številčne raziskave prikazujejo izobraževanje deklic in žensk, kot eno od najbolj učinkovitih, če ne najbolj učinkovito investicijo v dobrobit te generacije, za bodočo. *»Izobraziti dečka ali moža pomeni izobraziti posameznika, izobraziti deklico ali žensko pomeni izobraziti narod«* (CARE, 2007). Prav zato, je »a priori« izobraževanje najpomembnejše za življenje in delovanje deklic in žensk samih. Skozi njih se nadalje učinek izobraževanja odraža tudi v življenju in delovanju njihovih družin in otroki. Šele od tukaj naprej lahko govorimo, da se pomen izobraževanja odseva tudi v lokalni skupnosti in družbi na sploh. Pot do družbenega napredka je dolga, ni pa nemogoča. Številčne študije že kažejo kje vse se odraža pomen izobraževanja deklic in žensk. V nadaljevanju želim povzet vsebino nekaj izmed teh raziskav (glej na primer UNESCO, 2002b: 13; Herz, Sperling, 2004, 3 – 6; Save the children, 2005: 11 – 17; Herz, 2006, 1 – 8; CARE, 2006, 2007), saj se mi zdi nujno, da se najprej zavemo pomena izobraževanja deklic in žensk, ter se nadalje tudi sami zavzemamo in delujemo za izboljšanje položaja deklic in žensk na področju izobraževanja.

Vrsta raziskav dokazuje, da imajo izobražene ženske **večje možnosti v sferi zaposlovanja**. Poslužujejo se **boljših zaposlitvenih mest**, zaradi produktivnosti, bodisi v podjetju ali na kmetiji, pa te **razpolagajo z večjim osebnim dohodkom**, kar se dolgoročno odraža tudi v ekonomskem razvoju. Razpolaganje z osebnimi finančnimi sredstvi ženskam omogoča **večjo mobilnost in avtonomnost**, njihovim družinam, razpolagajočim z več finančnimi sredstvi pa omogoča lažje vsakdanje življenje, predvsem več možnosti in priložnosti na zdravstvenem, izobraževalnem ali ekonomskem področju.

Zaradi izobraženosti ženske odlašajo s poroko oziroma se **poročajo kasneje**. Ker se te zavedajo, da bodo svojim otrokom in ostalim družinskim članom lažje zagotovile dostojno življenjsko raven, se ženske **poslužujejo tudi znanj iz področja načrtovanja družine**,

²⁷⁴ Povzeto iz dela The state of the World's Children: Girls, Education and Development (UNICEF, 2004: vi).

spolnega vedenja in reproduktivnega znanja, na osnovi česar se ženske nadalje **razumno odločajo o širjenju družine** in imajo manj otrok, kar dolgoročno prispeva k zmanjšanju rodnosti in upadu rasti prebivalstva.

V številčnih študijah je tudi podano, da je **starost** izobraženih žensk **ob prvi nosečnosti višja** od starosti neizobraženih žensk. Ob tem je razmik med njihovimi nadaljnjimi posameznimi nosečnostmi razumnejši, kar se odraža na **nižji stopnji smrtnosti porodnic in novorojenčkov**. Na osnovi zapisanega imajo ženske manj rizičnih nosečnosti, njihovi porodi pa so varnejši. Zaradi zavedanja tveganj in pomena higiene, porodi slednjih, v kolikor le lahko, potekajo v porodnišnicah oziroma s pomočjo ustrezno izobraženih ljudi. Osveščene bodoče matere se **poslužujejo ustrezne zdravstvene nege**, tako pred porodom, med, kot tudi po tem. V primeru bolezni, slednje obiskujejo zdravnika pogosteje od neizobraženih žensk. Prav tako te, v primeru bolezni, k zdravniku vodijo tudi svoje otroke. Poleg skrbi za svojo zdravstveno nego in nego otrok, ženske **poskrbijo tudi za ustrezno prehranjevanje** teh, kot celotne družine.

Na osnovi zavedanja pomena, predvsem pa prednosti svoje izobraženosti, ženske bistveno **prispevajo tudi k izobraženosti svojih otrok**, tako dečkov, kot deklic. V kolikor te le lahko, svojim otrokom najprej omogočijo udeležbo v predšolski vzgoji, nadalje pa jih vpišejo še v osnovnošolsko ter srednješolsko izobraževanje in jim omogočajo ustrezen material ali sredstva za dovršbo tega. Izobražene matere svoje otroke le redko izpišejo iz sistema izobraževanja zaradi bolezni ali domačih opravil. Zaradi zanimanja za izobraževanje svojih otrok, ženske pogosto sodelujejo tudi z učiteljskim zborom in ostalimi starši, kot tudi z lokalnimi predstavniki, ter si prizadevajo za kvalitetnejše izobraževanje.

Raziskave so tudi pokazale, da izobražene, ter ob enem **samozavestne in spoštovane** ženske z ustreznim znanjem in spretnostmi, ne **sodelujejo le pri izboljšanju izobraževalnih razmer**, pač pa tudi **zdravstvenih, ekoloških in ekonomskih razmer**. Za dobrobit vseh si te prizadevajo tako na lokalni, kot tudi na nacionalni ravni, saj se **aktivno vključujejo v politično življenje in soustvarjanje družbe**. Pravice in dolžnosti, ki se jih zavedajo same, prenašajo naprej tudi na druge, predvsem v zvezi s temeljnimi človekovimi pravicami.

Čeprav izgledajo zgoraj navedeni dosežki deklic in žensk na osnovi njihovega izobraževanja iluzorični, se ti dejansko kažejo kot taki. Drži pa, da pri nekaterih deklicah in ženskah bolj, medtem ko pri drugih manj.

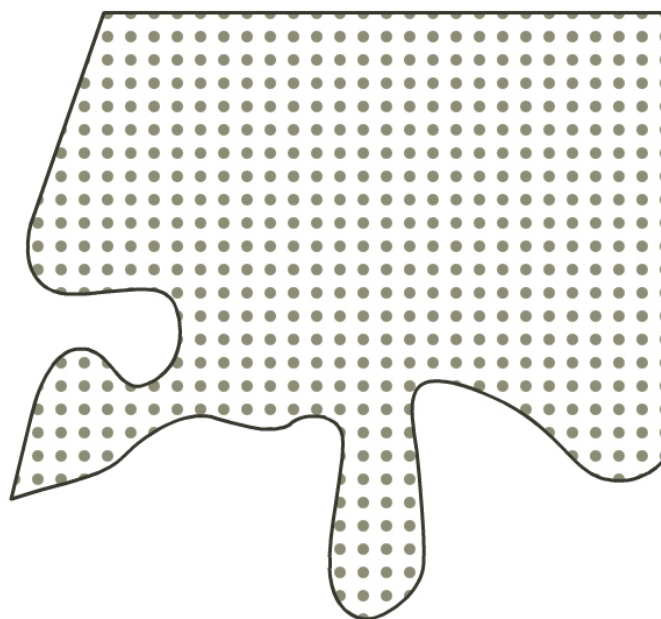
Za konec želim na temo pomena izobraževanja deklic in žensk dodati le še misel učenke Sabite:

»Izobraževanje deklic in žensk je enako pomembno za njih, kot za dečke in moške. Dandanes se tega dejstva zavedamo vsi ljudje, čeprav se bomo pri obisku družin, ki imajo deklice še vedno srečali z naslednjimi izjavami: »Kot ženska moraš znati šivati, kuhati, prati, čistiti in drugo«. Drži, da kot deklica ali ženska moraš imet znanje o teh domačih opravilih, a ob enem moraš znati tudi brati in pisati. Brezdvomno je tudi, da je bil čas, ko so se izobraževali le dečki in moški, vendar je ta čas potekel. Danes moramo izobrazbo omogočiti tudi deklicam in ženskam, čisto preprosto, ker si te to zaslužijo! Namreč če slednje izobrazimo, potem se bodo ženske znale boriti za svoje pravice, vstale in stale bodo na svojih nogah, služile bodo svoj denar in od nikogar več ne bodo odvisne«.



SLIKA 56: Izobraževanje je enako pomembno za deklice in žensk, kot za dečke in moške.²⁷⁵

²⁷⁵ Fotografija je povzeta iz prispevka Child Workers in Nepal Concerned Center (CIRCLE).



III. »MEDNARODNO PROSTOVOLJNO SOCIALNO DELO IN DISKRIMINACIJA DEKLIC IN ŽENSK V IZOBRAŽEVANJU V NEPALU«

1 MEDNARODNO PROSTOVOLJNO DELOVANJE SOCIALNEG DELA NA PODROČJU SOOČANJA Z DISKRIMINACIJO DEKLIC IN ŽENSK V IZOBRAŽEVANJU

»/.../prostovoljci vedo, da se uspešnost življenja ne meri s tistim, kar dobimo, ampak s tistim kar damo/.../«. ²⁷⁶
(Kofi Atta Annan)

Pred več kot dobrim desetletjem so predstavniki ZN (1995) zapisali:

»Čas je že, da spoznamo, da vložek v ženske predstavlja eno od najpomembnejših poti, ki vodi k razvoju skupnosti kot celote – tako v razvitih državah, kot tudi v državah v razvoju«.

To idejo so med drugimi leta 1995 na FWCW v Pekingu, pozdravili tudi člani IFSW, kateri so na osnovi predhodne sprejetih Izhodišč za ukrepanje, izpostavili kritična področja²⁷⁷ pomembna za mednarodno delovanje socialnega dela. Prav tam so predstavniki IFSW pozvali vse socialne delavce sveta, kot tudi druge udeležence sfere socialnega dela, naj si prizadevajo za dobrobit deklic in žensk na vseh tistih pomembnih življenjskih področjih, kjer so te diskriminirane, med drugimi tudi na področju izobraževanja (IFSW, 1999).

Izobraževanje, poleg kontrole nad osebnim dohodkom, predstavlja temelj krepitve moči deklic in žensk (Coltrane, 1992 v Russo, Smith, 2006: 344). Prav zato nepalski teoretiki (glej na primer Majupuria, 1996; Rai, 2002; Rayamajhi, 2003) dajejo velik poudarek zmanjševanju oziroma odpravljanju spolne diskriminacije v izobraževanju, saj se zavedajo, da le tedaj, ko bo deklicam in ženskam omogočeno enakopravno sodelovanje v izobraževanju, bodo te v družbi obravnavane kot polnopravne članice. Do zmanjšanja oziroma odpravljanja spolne diskriminacije v izobraževanju, pa lahko pridemo le prek neposrednega izobraževanja, posebej izobraževanja za enakopravnost. Po navedbah predstavnikov UNESCOa (2002b: 15) je to nujno potrebno za krepitev moči deklic in žensk, vendar le tedaj, ko izobraževanje presega učenje za branje in pisanje. Da pa bi dejansko prišlo do okrepitve moči deklic in žensk znotraj omenjene države, si v veliki meri prizadevajo prav ustrezno izobraženi in usposobljeni lokalni, kot tudi mednarodni

²⁷⁶ Povzeto iz dela Volunteerism in Nepal: Renurturing the Mission and Revitalizing the Movement (Aditya, 2002: 70).

²⁷⁷ Na FWCW so predstavniki IFSW izpostavili naslednjih šest kritičnih področij nanašajočih se na ženske. To so: revščina, zaposlovanje, izobraževanje, zdravstvo, nasilje in življenje deklic (IFSW, 1999).

prostovoljci²⁷⁸ (Russo, Smith, 2006: 344, 345). Po mnenju UNESCOa (2002b: 26, 27): *»/.../so prav prostovoljci tisti, ki s svojim delovanjem omogočajo prostor neskončnih možnosti in priložnosti. Slednji imajo namreč potencial, da deklicam in ženskam pomagajo spremeniti njihova življenja na boljše, ne glede na potek interakcije z njimi, bodisi v šoli, v skupnosti, prek vsakodnevnih srečevanj /.../«. S tem se strinjata tudi Silwal (2001: 4) in Rayamajhi (2003: 129), saj opisujeta, da so prav prostovoljci s svojimi prizadevanji naredili za nepalske deklice in ženske več, kot je obljubljala državna politika. Aditya (2002: 74) zato dodaja: *»/.../prihodnost nepalske družbe je trajnostno odvisna od uspehov civilne družbe, /.../katere duša je prav prostovoljstvo /.../«.**

Čeprav se lokalnim in mednarodnim prostovoljcem, ki delujejo na področju zmanjševanja in odpravljanja spolne diskriminacije v izobraževanju pripisuje velik pomen, ter se o njih (v večini primerov) govori in piše le najboljše, kar med drugim odraža tudi naslednja misel:

»/.../dragoceno znanje in izkušnje, ki jih s seboj prinašajo tuji prostovoljci, ter nadalje udeležajo skozi zahtevno delo z deklicami in ženskami, ter drugimi člani skupnosti, v lokalnem prostoru obrodi zaupanje, lokalne ljudi pa nadalje spodbuja, da tudi sami prispevajo k lastnemu razvoju, med drugim tudi prek izobraževanja deklic in žensk, kot tudi dečkov in moških /.../«. ²⁷⁹

Na drugi strani pa so prav mednarodni prostovoljci tisti, kateri so deležni ostrega obsojanja in kritik s strani lokalnega prebivalstva v zvezi z njihovim obnašanjem in delovanjem (Neupane, 2002: 11). Glede na to, da naj bi socialni delavci oziroma drugi udeleženci sfere socialnega dela imeli ustrezno predhodno znanje in spretnosti za mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela na področju zmanjševanja ali odpravljanja spolne diskriminacije v izobraževanju, takšnega znanja in spretnosti večina nima. Zato se tukaj tudi sama sprašujem, ali tako tekom našega delovanja na omenjenem področju resnično spoštujemo drugo kulturo in prispevamo k ustvarjanju prostora deklic in žensk za izobraževanje, spoštovanje in sprejemanje sebe ter drugih, dvig samopodobe, razvijanje individualnih in skupinskih veščin in drugo ali le nadaljujemo naučeni »zahodnjaški« vzorec, ki temelji na ideji »Jaz sem tisti, ki vse vem in znam, ter imam vedno prav, zato lahko tudi počnem kar želim«?

²⁷⁸ Ko pišem o ustrezno izobraženih lokalnih oziroma mednarodnih prostovoljcih, s tem mislim na prostovoljce, ki imajo ustrezno izobrazbo za delovanje na nekem področju. V to opredelitev vključujem tudi socialne delavce, kot vse udeležence sfere socialnega dela za katere se smatra, da imajo ustrezno znanje in spretnosti socialnega dela, potrebno za delovanje na nekem področju. Ko pa na drugi strani pišem o ustrezno usposobljenih lokalnih in mednarodnih prostovoljcih, s tem mislim na prostovoljce deležne ustreznega usposabljanja pred njihovim delovanjem na nekem področju, ne glede na njihovo predhodno izobrazbo s strani lokalnih oziroma (v večini) mednarodnih nevladnih organizacij, kot so na primer OZN, Karitas (*Caritas*), Rdeči križ (*Red Cross*), CARE, Plan, VSO (*Voluntary Service Overseas*), Rotary klub (*Rotary Club*), Save the Children in druge.

²⁷⁹ Povzeto iz dela Volunteerism in Nepal: A Perspective on the Existing Policies and Practices (Neupane, 2002: 11, 12).

1. 1 PROBLEM MEDNARODNE »(PO)MOČI« SOCIALNEGA DELA

»Tekom delovanja v mednarodnem prostoru s svojo prisotnostjo zaznamuješ življenja drugih.

*Če narediš napako, greš lahko domov. Ljudje s katerimi delaš, pa so že doma in najverjetneje svojega doma ne morejo kar tako zapustiti. Zato raje vedi, kaj počneš. Kajti najslabša stvar je, da kar nekam greš in kar nekaj delaš, ne da bi o tem tudi razmišljal».*²⁸⁰
(Steve Arnold)

Medsebojna odvisnost, želja in potreba po pomoči drugemu je v vseh človeških družbah zavzemala bistveno vlogo. Naši predniki bi namreč le stežka preživel, v kolikor si ne bi medsebojno pomagali z iskanjem hrane, postavljanjem bivališč in vzgojo otrok. Zlato pravilo o pomoči potrebnim tako ni zapisano le med socialnimi delavci oziroma drugimi tako imenovanimi »pomagajočimi poklici«, ampak je to prisotno v vseh naših srcih. Čeprav se nam zdi ta altruistični vzgib do drugega popolnoma samoumeven, pa zna zadeti ob popolnoma drugačne dimenzije, ko presega delovanje lokalnega prostora (Collins, DeZerega, Heckscher, 2002: 19).

Tako kot drugod po svetu, se tudi v nepalski družbi obravnava prostovoljno socialno služenje potrebnim, kot nepogrešljiv del kulture (Silwal, 2001: 4; Pradhan, 2003: 8; Agerhem, 2004: 9, 10). Vendar se oblika lokalne pomoči, razlikuje od tiste, ki jo nudijo mednarodni prostovoljci (Gupta, 1992: 422). Čeprav sledni najpogosteje prihajajo v Nepal prav zaradi potrebe po pomoči potrebnim (Aditya, 2002: 70), Heron (2006: 8) takšen pristop socialnih delavcev in drugih udeležencev sfere socialnega dela kritično obsoja. Kajti po njenem si »zahodnjaki«, pa čeprav v sferi socialnega dela, napačno interpretiramo »pomaganje« (*Helping*), kot tudi »pomoč« (*to Help*) potrebnim v državah v razvoju. Namreč naš vzgib za »pomaganje« se oblikuje na osnovi suhoparnih podatkov in podob ljudi, kot pomoči potrebnih v teh državah, prejetih s strani medijev in različnih humanitarnih organizacij, ki nadalje v nas sprožijo potrebo po »pomoči«, katero si jemljemo kot pravico za takšno interveniranje (Heron, 2006: 8 – 10). Vendar pa sporočila medijev, kot drugih posredovalcev dogajanja v svetu težko presežemo v kolikor nimamo predhodne osebne izkušnje z življenjem ali delovanjem v državah v razvoju. Vsekakor se mi zdi prav, da na pomoč vselej gledamo iz kritične perspektive, vseeno pa mislim, da po kritičnem premisleku lahko

²⁸⁰ Zapisana izjava mednarodnega prostovoljca je iz dela *How to Live Your Dream of Volunteering Overseas* (Collins, DeZerega, Heckscher, 2002: 20).

delujemo v državah v razvoju, v kolikor imamo ustrezno znanje in spretnosti, razumemo socialno – kulturno okolje ter poznamo problematiko in potrebe nekega prostora. Namreč tudi maorska domačinka (Watson, 1999 v Ehrichs, 2002: 9) pravi:

»Če si prišel pomagati, tratiš svoje čas. Vendar če si tukaj, ker se tvoji nameni ujemajo z mojimi, potem delajva skupaj«.

Čeprav so posledice naše nepretehtane odločitve za mednarodno delovanje socialnega dela lahko usodne, te še zdaleč niso edine. Namreč s tem, ko socialni delavci oziroma drugi udeleženci sfere socialnega dela kot prostovoljci odhajamo v države v razvoju, nismo videni samo kot tisti, ki *»dajamo«*, *»pomagamo«* in smo po takem bili za to delo *»izbrani«*. Pač pa smo med drugim videni tudi kot *»eksperti«*, ki imamo *»moč«*, da *»rešimo«* vse tiste, ki *»pomoč potrebujejo«* in *»trpijo zaradi revščine in zatiranja«*. Prav omenjena moč, ki temelji na *»zahodnjaškem«* znanju in superiornosti je v nadalje tista, ki socialnega delavca ali drugega udeleženca sfere socialnega dela znotraj druge kulture vodi v še posebej kočljiv položaj.

Strokovnjaki socialnega dela na področju preučevanja mednarodnega delovanja (glej na primer Nimmagadda, Cowger, 1999; Nimmagadda, Balgopal, 2000; Nimmagadda, Martell; Allen, Nimmagadda; Nimmagadda, Bromley, 2006; Razack, 2000, 2002; Midgley, 1992, 1997, 2000; Bar – On, 1999, 2002; Haug, 2005; Xu, 2006), že dolgo nasprotujejo in obsojajo nepremišljeno prenašanje *»zahodnjaških«* teoretičnih in praktičnih znanj ter vrednot na države v razvoju, kot *»najboljših«*, *»ustreznih«* in predvsem *»univerzalnih«* vsem kulturam. Saj po mnenju Razack (2002: 261): *»/.../te teorije in prakse sprožijo v drugem okolju konflikt in zmedenost /.../«*. Socialni delavci oziroma drugi udeleženci sfere socialnega dela pa prek (so)delovanja z drugimi kulturami s seboj ne prinašamo samo neustreznega znanja in praks, pač pa do uporabnikov vstopamo s superiornim položajem (Allen, Nimmagadda; Burke, Ngonyani, 2004: 46, 47), kateri vselej zavisi od podrejenosti drugega (Fellows, Razack, S., 1997 v Razack, 2002: 256). Razack (2000: 82, 2002: ibid.) zato meni, da se moramo tekom našega mednarodnega (so)delovanja temu položaju izogibat. Kar pa tukaj predstavlja ključno težavo je, da smo v drugi kulturi, v tem primeru hindujski, vselej videni kot avtoriteta, ne glede na status, ki ga imamo. Socialni delavec oziroma prostovoljec ali kdo drug iz sfere socialnega dela, je tako vselej obravnavan kot *guru*²⁸¹, kateremu je potrebno prisluhniti in se

²⁸¹ V hindujski kulturi je odnos *guru* – *chela* oziroma odnos med socialnim delavcem oziroma drugim udeležencem sfere socialnega dela in uporabnikom, zelo pomemben določevalec prakse socialnega dela, saj *guru* oziroma učitelj zavzema visok položaj v navedeni kulturi. V Manujevem zakonu je *guru* postavljen na višji

od njega učiti. To pravzaprav pomeni, da se pričakovanemu položaju ne smemo izogibati, saj bi to vodilo v še večji kulturni kaos, pač pa se moramo naučiti ravnati tako z avtoriteto, kot tudi z močjo, ki jo imamo.

Zgoraj navedeno tako pomeni, da moramo na eni strani znat ustvarjat prostor, kjer ostajamo *guruji* znotraj enakopravnega partnerskega odnosa z uporabniki, s katerimi (so)delujemo tako, da jih spodbujamo pri zavedanju in ponovnem razpolaganju z lastnimi viri, ki uporabnikom pomagajo pridobiti večji vpliv nad lastnim življenjem in delovanjem. Na drugi strani pa moramo na naše osvojeno teoretično in praktično znanje vselej gledati kritično, ter ga zmoremo prenesti v tuje okolje tako, da to ustreza lokalnim potrebam in prostoru te druge kulture. S slednjimi mislimi pa se pravzaprav že dotikam dveh ključnih ravnanj mednarodnega prostovoljnega delovanja socialnega dela, to sta: kulturno kompetentna praksa (*Culturally Competent Practice*) in proces krepite moči (*Empowerment Process*).

položaj od očeta in matere, saj zanj velja, da posamezniku posreduje znanje in mu tako omogoča duhovni obstoj, z razliko od staršev, katera mu omogočata fizični obstoj (Neki, 1973) (v Nimmagadda, Cowger, 1999: 11; Nimmagadda, Balgopal, 2000: 265).

2 ZNANJE ZA »USTEZNO« RAVNANJE: KULTURNO KOMPETENTNA PRAKSA IN PROCES KREPITVE MOČI

2.1 MED KULTURNO KOMPETENTNO PRAKSO/.../

»Ko odkrivamo druge, odkrivamo odnos, ne oviro«.
(Claude Lévi – Strauss)

Globalne spremembe, ter s tem prodor »zahodnjaških« ideologij, kot so na primer kapitalizem, materializem in demokracija, zadnja desetletja drastično posegajo v življenja ljudi na vseh koncih sveta, vključno z Nepalom. Če mislimo, da obstajajo kraji, kamor informacija o »zahodnjaštvu« še ni posegla oziroma se še ni vpeljala v socialni, politični, ekonomski, ekološki in kulturni kontekst domačinov, se naivno motimo. Tudi najbolj odročni deli sveta spremljajo dogajanja in vzporedno s tem doživljajo posledice globalnih sprememb. Pa vendar takšno dogajanje še ne smemo enačiti, da so vsi ti ljudje s tem sprejeli tudi našo kulturo²⁸². Prav nasprotno, večina domačinov, predvsem tistih iz ruralnih predelov države še vedno spoštuje in deluje v skladu s tradicionalnimi kulturami, ki že stoletja zaznamujejo njihova življenja. Čeprav se življenje v Nepalju najpogosteje interpretira skozi hindujsko kulturo, ne smemo pozabiti, da o kulturi nikdar ne moremo vedeti vsega, posebej, ker je ta kompleksna, dinamična, prilagodljiva, raznolika, naučena in navsezadnje individualna (Lynch, 2004; Olsen, Bhattacharya, Scharf, 2006: 4, 5).

Vsakršno mednarodno delovanje socialnega dela v kontekstu druge kulture predstavlja stroki poseben izziv, saj »/.../je prav kultura tista, ki določa problemsko situacijo, interpretacijo problema, odnos in postopek nudenja pomoči /.../« (Pinderhughes, 1989 v Lum, 2003: 5). Na osnovi slednjega mora praksa socialnega dela vselej ustrezati kulturnemu kontekstu uporabnika (Pinderhughes, 1989 v Lum, 2003: ibid.). Vrsta avtorjev (glej na primer Lynch, 1998; Gallegos, 1995 v Gallegos, Bondavalli, Chandler, 2000; Lum, 2003; Hodge, 2004; Yip, 2005; Sue, 2006; Williams, 2006) tako navaja, da je učinkovito delovanje socialnega dela s populacijo druge kulture v največji meri odvisno prav od **kulturne kompetence** (*Cultural Competence*) socialnega delavca oziroma drugega udeleženca sfere socialnega dela.

²⁸² Po navedbah Yip (2005: 598) so azijske dežele radikalno izpostavljene vdoru »zahodnjaške« kulture skozi naslednje oblike: film, prehrana, zabava in moda; visoka tehnologija, finančni posli in moderen način življenja; politična struktura in interpretiranje koncepta demokracije; način interpretiranja odnosov in komunikacije ter vrednotenje osebnih dosežkov, poroke in družine.

Mednarodna literatura socialnega dela podaja vrsto definicij, kot tudi metod za doseganje kulturne kompetence, vendar se mi zdi za ta namen razlaga slednjih najbolj relevantna tam, kjer jo podaja Ameriško nacionalno združenje socialnih delavcev (*National Association of Social Work – NASW*) (NASW, 2001), saj se vsebina te po večini v celoti ali delo odseva tudi v vseh drugih predhodnih in nadaljnjih prispevkih. Kulturna kompetenca je tako v prispevku Standardi za kulturno kompetenco in prakso socialnega dela (NASW, 2001: 11) definirana kot:

»/.../proces s pomočjo katerega se posamezniki in sistemi spoštljivo in učinkovito odzivajo na kulturo, jezik, razred, raso, etičnost, religijo vsakega posameznika ter na vse nadaljnje dejavnike, ki določajo njegovo raznolikost, tako da prepoznajo, priznajo in cenijo vrednost vsakega posameznika, družine ali skupnosti ter ščitijo in zaščitijo dostojanstvo vsakega izmed njih/.../«.

»/.../skupek primernih vedenj in predpisov, ki se odražajo skozi sistem ali organizacijo ali med profesionalci, in tem sistemom, organizacijam ali profesionalcem omogočajo učinkovito delovanje znotraj medkulturnih okoliščin/.../«.

Naslednja dva termina, ki ju avtorji socialnega dela (glej na primer Gallegos, 1985 v Gallegos, Bondavalli, Chandler, 2000; Hernandez, Isaacs, 1998) pogosto navezujejo s prakso kulturne kompetence sta kulturno zavedanje in kulturna občutljivost, izredno kompleksna in dolgotrajna procesa, bistvena za razvijanje kulturno kompetentne prakse.

Kulturno zavedanje (*Cultural Awareness*) predstavlja prvi korak k dejanskemu zavedanju kulturnih raznolikosti in podobnosti med našo in tujo kulturo, kot tudi njuni medsebojni dinamiki, katero uvidimo tekom soočanja z našo, kot tudi z drugo kulturo, za tem ko smo o tuji, kot tudi lastni kulturi že imeli neko predhodno (kulturno) znanje (Cross, 1989 v Northwest Frontier ATTC, 2002: 1; McPhatter, 1997 v Hodge, 2004: 27; Sue, 2006: 32 – 34). Vsako kulturno zavedanje se začne z kulturnim samozavedanjem (NASW, 2001: 16 – 18). Po Crossovem (1989 v Northwest Frontier ATTC, 2002: ibid.) mnenju prihaja prav tukaj do ključnih sprememb v našem odnosu in vrednotenju, ki nadalje vodijo k odprtemu in spoštljivemu odnosu socialnega dela s pripadniki drugih kultur.

Paralelno kulturnemu zavedanju je **kulturna občutljivost** (*Cultural Sensitivity*), temelječa na potrebi posameznika po učenju, razumevanju in spoštovanju kulturnih razlik in podobnosti, brez vrednotenja na boljše in slabše oziroma brez posploševanja in stereotipiziranja

(Hernandez, Isaacs, 1998; Evans, 1997: 10, 11). Prav razvijanje kulturne občutljivosti²⁸³ je ključno za doseganje kulturne kompetence (Gallegos, 1995 v Gallegos, Bondavalli, Chandler, 2000: 5). Vendar pa Hernandez in Isaacs (1998) ob tem zapišeta, da navedena elementa kulturnega zavedanja in kulturne občutljivosti sama po sebi še ne vodita do kulturno kompetentne prakse, saj ».../gre ta preko slednjih elementov /.../« (Benjamin, 1991 v Center for Effective Collaboration and Practice, 2003). Namreč z razliko od kulturnega zavedanja in občutljivosti, kulturno kompetentna praksa temelji na ideji efektivnega delovanja.

2. 1. 1 »Postajati« kulturno kompetenten

»Pri kulturni kompetenci gre za proces »postajati« in ne za stanje »biti« /.../«.
(Josepha Campinha – Bacote²⁸⁴)

Proces razvijanja kulturne kompetence je s strani različnih avtorjev definiran na nešteto načinov, rezultat česar je pojavljanje več različnih modelov²⁸⁵ kulturno kompetentnega procesa pomoči. V literaturi socialnega dela je kulturna kompetenca najpogosteje organizirana in določena skozi naslednje komponente:

- (kulturno) samozavedanje ((*Cultural*) *Self – awareness*);
- (kulturne) vrednotne ((*Cultural*) *Values*);
- (kulturno) znanje ((*Cultural*) *Knowledge*) in

²⁸³ Bennett (1993) navaja šest stadijev prisotnih pri razvijanju kulturne občutljivosti, skozi katere gre večina med nami pri srečanju z drugo kulturo. Ti so naslednji: *zanikanje, obramba, minimalizacija, sprejemanje, prilagoditev in vključevanje*. Več o navedenih stadijih v priročniku Intercultural Learning: T – KIT No.4 (Council of Europe, European Commission, 2000: 28 – 31).

²⁸⁴ Povzeto iz dela Northwest Frontier ATTC (2002b: 1).

²⁸⁵ Mednarodna literatura socialnega dela na področju kulturne kompetence slednjo najpogosteje določa skozi naslednja dva pristopa: *teoretični pristop*, kjer se navaja temeljne komponente znotraj procesa »postajanja« kulturno kompetenten in *metodološki pristop*, kjer prav tako gre za proces »postajanja« kulturno kompetenten, vendar s pomočjo določenih uporabnih metod. V prvo skupino so uvrščeni modeli, ki so jih razvili naslednji avtorji Campina – Bacote (1994, 2002 v Northwest Frontier ATTC, 2002: 2), Cross, Bazron, Dennis, Isaacs (1989 v Northwest Frontier ATTC, 2002: 2, 3; v Sue, 2006: 237 – 241) in Sue (1982 v Sue, 2006: 32 – 37; v Williams, 2006: 210). Medtem ko v drugo skupino uvrščamo prispevek Carballeira (v National Abandoned Infants Assistance Resource Center, 1996: 4 – 6) skozi metodi LIVE in LEARN. Model Campina – Bacote (1994, 2002) sestavljajo naslednje komponente: *kulturno zavedanje, kulturno znanje, kulturne veščine, kulturno srečanje in kulturna želja*. Crossov, Bazronov, Dennisov in Isaacsov (1989) model sestavlja: *kulturna destruktivnost, kulturna nezmožnost, kulturna slepota, kulturna občutljivost, kulturna kompetenca in kulturna strokovnost*. Sue (1982 v Sue, 2006: 32 – 37) pa vidi kulturno kompetenco kot rezultat: *(kulturnega) samozavedanja, (kulturnih) vrednot, (kulturnega) znanja in (kulturnih) spretnosti*. Carballeirova modela LIVE in LEARN pa vključujeta naslednje veščine: LIVE (*Like, Inquire, Visit, Experience*) – *ugajati, raziskovati, obiskati in doživeti* ter LEARN (*Listen, Evaluate, Acknowledge, Recommend, Negotiate*) – *poslušati, evalvirati, priznavati, predlagati in pogajati*.

- (kulturne) spretnosti (*Cultural Skills*) (Cross, Bazron, Deniss, Isaacs, 1998; Fong, 2001; Lum 2003; Manoleas, 1994 v Williams, 2006: 210; Sue, 1982 v Sue, 2006: 32 – 37; NASW, 2001: 15 – 21).

Namen tega modela je izpostavljanje procesa skozi katerega socialni delavci oziroma drugi udeleženci sfere socialnega dela sebe vselej doživljajo skozi proces »postajati« in ne »biti« kulturno kompetenten.

Da udeleženci sfere socialnega dela dosežejo znanje, vrednote in spretnosti za učinkovito delovanje z drugo kulturo, v tem primeru s hindujsko kulturo oziroma če navedem še natančneje, z ženskami znotraj hindujske kulture, bi morali slednji tekom izobraževanja ali usposabljanja socialnega dela za mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela dobiti ustrezne informacije za vse predhodne navedene komponente kulturne kompetence. Canda in Furman (1999 v Hodge, 2004: 27) sta z raziskavo med ameriškimi študenti socialnega dela ugotovila, da večina teh tekom študija ne prejme nikakršnih napotkov za delo z drugo kulturo, kamor sodi tudi hindujska kultura, in tako je žal tudi v Sloveniji. Pri nas nadalje ne obstajajo nikakršna usposabljanja oziroma seminarji, ki bi temu pomembnemu področju posvečali kakršnokoli pozornost. Prav tako so naše knjižnice prikrajšane za ustrezno strokovno literaturo, sorazmerno temu pa tudi za ustrezne in primerne napotke za kulturno kompetentno prakso z določeno ciljno skupino na nekem področju. Čeprav tuji avtorji (predvsem gre tukaj za avtorje iz ZDA, Avstralije, Velike Britanije, Kanade, Nizozemske in Nemčije) dajejo področju kulturne kompetence velik poudarek, rezultat česar je prav gotovo multikulturalnost njihove dežele, se nadalje v strokovni literaturi, pojavljajo le redki prispevki nanašajoči se na učinkovito mednarodno delovanje socialnega dela z ženskami znotraj hindujske kulture (izjema so le prispevki naslednjih avtorjev Nimmagadda, Cowger, 1999; Nimmagadda, Balgopal, 2000; Nimmagadda, Martell; Allen, Nimmagadda; Nimmagadda, Bromley, 2006; Hodge, 2004; Yip, 2005).

Ker je s pomanjkanjem kulturne kompetence »/.../ne samo ovirano učinkovito delovanje, povzročena je lahko nepopravljiva škoda /.../« (Hodge, 2004: 27), v nadaljevanju podajam in opišem naslednje temeljne komponente kulturno kompetentne prakse, katere so: (kulturno) samozavedanje, (kulturne) vrednote, (kulturno) znanje in (kulturne) spretnosti, za katere smatram, da so pomembne za učinkovito mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela z ženskami znotraj hindujske kulture. Spodaj navedenim napotkom navkljub ne pozabimo, da je

kulturno kompetentna praksa potovanje in ne destinacija, zato Edwards (v Olsen, Bhattacharya, Scharf, 2006: 9) tudi pravi:

»Če bi o drugi kulturi vedela vse, kar moram vedeti, potem se nikdar ne bi podala na pot. Kajti resnično učenje o drugem se začne šele tedaj, ko si enkrat že na poti!«.

2. 1. 2 Temeljne komponente kulturno kompetentne prakse

2. 1. 2. 1 (Kulturno) samozavedanje

Vsakdo ima kulturo. Hall (1976 v Lynch, 2004) zapiše, da: *»/.../ne obstaja niti eno področje človekovega življenja, ki ni oblikovano in določeno s strani kulture /.../«.* Žal pa se prepogosto dogaja, da člani družbe svojo kulturo dojemamo kot samoumevno. Postala je del nas do takšne mere, da se njenega obstoja pogosto niti ne zavedamo. Vse to bi bilo lepo in prav, če bi na svetu živeli samo mi oziroma bi nam bile vse kulture enake. Svet pa žal ni takšen. Prav zaradi kulturnih raznolikosti, ki nas dopolnjujejo in ne ovirajo, si moramo še toliko bolj prizadevati za razumevanje in spoštovanje teh. Da pa do takšnega zavedanja pridemo, moramo začeti pri sebi. Kulturno samozavedanje²⁸⁶ tako predstavlja prvi korak na popotovanju k kulturno kompetentni praksi (Chan, 1990, Harry, 1992 v Lynch, 2004).

Kulturno samozavedanje se začne z **raziskovanjem lastne kulturne dediščine** (Lynch, 2004), o kateri znajo nedvomno največ povedati naši predniki z zgodbami o njihovem življenju, kot tudi o življenju generacij pred njimi. Čeprav dandanes ustno izročilo izgublja na pomenu, to še vedno predstavlja najdragocenejši most med generacijami. Poleg ustnega izročila našo kulturno dediščino dopolnjujejo še družinske fotografije in drugi pismeni viri, kot tudi različni predmeti, ki vzdržujejo obstoj slednjih. V kolikor naša družina ne razpolaga z nobenim od navedenih virov, se nadalje lahko poslužujemo pisnih informacij predvsem glede dedovanja, nakupa ali prodaje zemljišč, rojstev in smrti, pomembnih religioznih zakramentov, kot so krst in poroka ter drugih pomembnih dogodkih o naših prednikih v občinskih oziroma cerkvenih registrih, ki nam omogočajo boljši vpogled v našo kulturno dediščino.

Z učenjem o naših koreninah bistveno prispevamo k zavedanju, kako kultura vpliva na naše vrednotenje, prepričanje, čustvovanje, vedenje in navade (Lynch, 2004). Prav s pomočjo tega

²⁸⁶ Lynch (2004) je oblikoval vprašalnik, s pomočjo katerega si lahko pomagamo pri (kulturnem) samozavedanju. Ta je podan v PRILOGI 2: Kulturno popotovanje.

znanja se posameznik zave, da naše razmišljanje, verovanje in delovanje ni univerzalno vsem kulturam, temveč je to vselej družbeno pogojeno.

Po mnenju Lyncha (2004) kulturnemu raziskovanju in učenju sledi še **pregled** nad tem, kako se določene vrednote, prepričanja in navade odražajo skozi kulturno dediščino posameznika. Čeprav smo si ljudje med seboj različni je naš kulturni prostor prepreden s tihimi karakteristikami, ki določajo tega. Musek (1999: 196) v svojem prispevku zapiše, da Slovenci med najvišje vrednote postavljamo naslednje: ljubezen, družinska sreča, razumevanje s partnerjem, zdravje, svoboda, mir, pravica, poštenost, delavnost in druge vrednote. Naša narodnost pa naj bi bila zaznamovana z naslednjimi karakteristikami:

- poštenost (»slovenska poštenost«);
- pridnost, delavnost, discipliniranost;
- neagresivnost, ponižnost (»hlapčevski narod«);
- prepirljivost, nespravljaljivost, nepopustljivost;
- zavistnost, medsebojna nevoščljivost (»slovenska fovšija«) in
- individualizem, introvertnost, depresivnost in samomorilnost (Musek, 1999: 188).

Zaradi posplošenosti navedenih predstav o nekem narodu se moramo zavedati, da te še ne pomenijo, da so vse po vrsti resnične in določujoče za vsakogar izmed nas²⁸⁷. Prav nasprotno, upoštevanje posameznika, kot osebnosti zase, nam mora vselej predstavljat najbistvenejše pri odnosu. Res pa je, da nam prav predhodno navedene predstave o nekem narodu lahko nadalje služijo kot povod za raziskovanje o tem, kako določena kulturna prepričanja vplivajo na nas, na naše delovanje, kot tudi na naš odnos z uporabniki.

Tako kot ima vsak posameznik svojo kulturo, ima slednjo tudi profesija socialnega dela oziroma socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela. Glede slednjega navajata Milošević Arnold in Poštrak (2003: 123): *»Socialni delavec mora dobro poznati sebe, da lahko spoznava in razume druge ljudi«*. Znotraj mednarodnega delovanja socialnega dela se socialni delavec ali drugi udeleženec sfere socialnega dela smatra za kulturno zavestnega, v kolikor se ta **zaveda vrednot in praks socialnega dela**, ter kako te **vplivajo na njegovo razmišljanje, vrednotenje in delovanje** z nekom, ki je pripadnik druge kulture (Sue, 2006: 33). Samo kulturno zavesten socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere

²⁸⁷ Več o navedenih karakteristikah zapiše Musek v prispevku Slovenci v luči mednarodnih in medkulturnih primerjav (1999: 181 – 200).

socialnega dela se je zmožen **zavedati** in **priznati osebne** in **profesionalne omejitve**, kot so strah, ignoranca, različni »izmi« (na primer rasizem, etnocentizem, antisemitizem, seksizem in drugi) ter druge omejitve (Sue, 2006: 25, 26, 33; Reicher, 2003: 231; Lum, 2003: 64), ki mu **onemogočajo efektivno delovanje** znotraj tujega kulturnega okolja, zaradi katerih se počuti krivega, preobremenjenega in depresivnega (Zastrow, 1992: 286). Prav tako se smatra za kulturno zavestnega socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela, v kolikor je ta zmožen, ne glede na osebno ali profesionalno stisko to **izvzeti iz delavnega odnosa socialnega dela z uporabnikom**, ter se nadalje **obrniti po ustrezno pomoč pri soočanju in premagovanju** omenjenih stisk.

2. 1. 2. 2 (Kulturne) vrednote

»Vrednote so splošna prepričanja in predanosti o tem, kaj je dobro in zaželeno za človeka oziroma za ljudi /.../«, pravita Pincus in Minahan (1973 v Zastrow, 1992: 36). Imamo jih vsi ljudje, saj bi bilo brez njih onemogočeno naše družbeno delovanje. Vrednote so nadalje tudi tiste opredelitve, ki določajo in usmerjajo tako lokalno²⁸⁸, kot mednarodno prostovoljno prakso socialnega dela. Po mnenju Rosenthal (1991: 248) sodijo med najpomembnejše vrednote mednarodnega (prostovoljnega) delovanja socialnega dela naslednje:

- vrednost posameznika in njegova edinstvenost;
- pomoč ranljivim skupinam z namenom, da si bodo te znale v bodoče pomagati same;
- preprečevanje in zmanjševanje tveganj ter
- želja po zagotavljanju socialne pravičnosti.

Med zgoraj navedenimi vrednotami Gray (1995 v Taylor, 1999: 311) izpostavi za **univerzalne** oziroma **temeljne vrednote socialnega dela**, prisotne v vseh kulturah *pomoč drugemu; preprečevanje tveganj in prizadevanje za socialno pravičnost*. Tem vrednotam Taylor (1999: 311, 312) dodaja še *krepitev moči*.

²⁸⁸ Zastrow (1992: 29) navaja naslednje vrednote, ki določajo lokalno prakso socialnega dela. Te so naslednje: prepričanje, da je posameznik za družbo primarnega pomena; spoštovanje zaupnosti v odnosu z uporabniki; prepričanje, da lahko s socialnimi spremembami zadovoljimo družbeno priznane potrebe; pripravljenost ločevati osebne občutke in potrebe od profesionalnih odnosov; pripravljenost za posredovanje lastnega znanja in spretnosti drugim ljudem; spoštovanje in priznavanje razlik v odnosu do posameznikov in skupin; prepričanje, da je mogoče razvijati zmožnost ljudi za samopomoč; pripravljenost socialnega delavca, da kljub frustracijam vztraja pri naporih v uporabnikovo korist; prepričanje v socialno pravičnost in v ekonomsko, fizično in mentalno blaginjo vseh pripadnikov družbe in zavzetost za visoke standarde osebnega in profesionalnega obnašanja.

Čeprav zgoraj navedeni avtorji Rosenthal (1991), Gray (1995) in Taylor (1999) ne podajajo konkretnih dejstev k opisanim univerzalnim vrednotam socialnega dela o njihovem resničnem odražanju v drugih kulturah, lahko zapišem, da se ideja teh delno ali v celoti stvarno odraža v nekaterih temeljnih vrednotah, ki izhajajo iz tradicionalnih hindujskih prepričanj. Takšni tradicionalni hindujski prepričanja sta, na primer *ahimsā* oziroma nenasilnost in *danā* oziroma nesebično darovanje, služenje drugemu. V svetih hindujskih tekstih je o tema vrednotama zapisano naslednje:

*»Ahimsā je najvišja oblika religije. Ahimsā je najmogočnejše trpljenje. Ahimsā je najdragocenejši dar. Ahimsā je najpomembnejša samokontrola. Ahimsā je največje žrtvovanje. Ahimsā je največja moč. Ahimsā je najboljši prijatelj. Ahimsā je edina resnica. Ahimsā je najpomembnejše učenje«.*²⁸⁹

*»Vsak človek bi moral nekaj darovati za drugega, saj bi to povzročilo spravo med ljudmi. Vsak dan bi moral vsak vsaj nekaj darovati, pa čeprav bi bil to le kozarec vode, kajti le s tem, bi med ljudmi zavladata sprava«.*²⁹⁰

Ob tem pa ne smemo spregledati, da sta navedeni vrednoti le en primer izmed nešteto tradicionalnih vrednot²⁹¹, ki določajo hindujsko kulturo. Vsebina teh pa se nadalje nedvomno razlikuje od vrednot odražanih in interpretiranih skozi našo kulturo. **Zavedanje naših lokalnih, kot mednarodnih kulturnih in vrednot socialnega dela** vsekakor predstavlja pogoj mednarodnega prostovoljnega delovanja socialnega dela, vendar se bistvo slednjega odraža v **poznavanju, izhajanju in delovanju v kontekstu vrednot hindujske kulture**, v katere je vpel vsak aspekt življenja nepalskih domačinov.

²⁸⁹ Povzeto iz svetega dela Mahabharata (Hindu Webside, (e)).

²⁹⁰ Povzeto iz svetega dela Jadžur Veda (Hindu Webside, (b)).

²⁹¹ Pandit (1996: 23, 40) navaja kot temeljne (religiozne) vrednote, ki določajo življenje hindujcev naslednja prepričanja: spoštovanje matere, očeta, narave, prednikov, učiteljev; predanost in resnica; skromnost in lojalnost; odpuščanje; nenasilje; dobrosrčnost in usmiljenje; krepitev moči; predanost in služenje Bogu; učenost; optimizem in druge. Življenje domačinov pa je nadalje zaznamovano še z vrednotami, vpetimi v družinsko in družbeno harmonijo; spoštovanje statusa in starosti; življenje in delovanje v skladu z družbenimi prepričanji temelječimi na kolektivizmu, hierarhiji in patriarhatu in drugo.

2. 1. 2. 3 (Kulturno) znanje

»/.../če je nekaj, kar ceniš na meni, potem prosim pojdi k drugim in jim to povej; če je nekaj, kar ti na meni ni všeč, kar kritiziraš in obsojaš, potem prosim pridi k meni in mi to zašepetaj v uho /.../«.²⁹²
(nepalski pregovor)

Številčni avtorji (glej na primer Zastrow, 1992: 279 – 303; Gallegos, 1982 v NASW, 2001: 19 – 21; Sue, 2006: 34, 35; Williams, 2006: 209 – 220) podajajo vrsto napotkov o znanju in informacijah, ki naj bi jih imel kulturno kompetenten socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela pri (so)delovanju z nam drugo kulturo. Če združim prispevke slednjih, potem mora naše znanje zajemat naslednje:

- znanje o nas in naši kulturi;
- znanje o socialnem delu in kulturi socialnega dela;
- znanje o uporabniku in njegovi kulturi;
- znanje o problematiki s katero se srečuje uporabnik;
- znanje o medsebojni kulturni dinamiki;
- znanje o lokalni zgodovini in jeziku uporabnika;
- znanje in razumevanje besednega in nebesednega sporočanja naše in tuje kulture;
- znanje o možnih in že obstoječih oblikah pomoči socialnega dela uporabniku;
- znanje o možnih in že obstoječih tehnikah pomoči socialnega dela;
- znanje o reševanju problemov znotraj uporabnikove kulture;
- znanje o uporabnikovem pogledu na problem(e);
- znanje o uporabnikovem pogledu na pomoč in delavni odnos socialnega dela in
- znanje o močnih in šibkih komponentah naše in tuje kulture, ki (ne)omogočajo delavni odnos in pomoč socialnega dela.

Čeprav verjamem, da: *»/.../več znanja, kot ima socialni delavec, uspešnejše bo njegovo [mednarodno prostovoljno] delovanje socialnega dela /.../«* (Sue, 2006: 34), morajo socialni delavci oziroma drugi udeleženci sfere socialnega dela biti nadalje pozorni, kako razpolagajo s pridobljenim znanjem, saj se to lahko kaj kmalu prevesi v posploševanje.

²⁹² Povzeto iz dela International Year of Volunteers: Status of IYV 2001 in Nepal (Silwal, 2001: 10).

Zaradi obsežnosti in izogibanju ponavljanja določenih že zapisanih informacij, želim v nadaljevanju navesti le tiste informacije nanašajoče se na **hindujsko kulturo**, s poudarkom na **družbeni dinamiki** in **prepričanjih domačinov**.

Vse naše **kulturno znanje** potrebno za uspešno mednarodno prostovoljno (so)delovanje socialnega dela v hindujski kulturi izhaja iz našega razumevanja hinduizma. To pa v našem kulturnem prostoru najpogosteje povezujemo z razumevanjem hinduizma kot religije. Vendar je ta: »/.../več kot le religija. Hinduizem je način življenja /.../« (Siegel, Choldin, Orost, 1995 v Hodge, 2004: 28, 29), kajti dejansko je prav hinduizem tisti, ki zaznamuje vsak aspekt življenja Nepalcev, katero določata naslednja dva temeljna koncepta, to sta *karma* in *dharma* (Nimmagadda, Cowger, 1999: 264; Hodge, 2004: 28 – 30; Yip, 2005: 596).

Karma ali usoda, predstavlja mantro večini Hinduincev, ki se prepuščajo fatalističnemu reku: »Kar bo, pač bo«. Čeprav slednji verjamejo, da sta sreča in nesreča tega življenja pogojeni z dejanji njihovega preteklega življenja, si Hindujski v tem življenju prizadevajo delati dobro, v upanju na boljše in srečnejše prihodnje življenje (Nimmagadda, Balgopal, 2000: 7). Na drugi strani pa *dharma* ali obveznost, določa obveze in pričakovanja vsakega posameznika do družine, skupnosti, družbe, religije in poklica (Nimmagadda, Cowger, 1999: 264). Ker sem se značilnosti slednjih področij v tej nalogi že predhodno dotaknila in jih opisala, te v nadaljevanju le povzamem, ter v odebeljenem tisku poudarim tiste ključne značilnosti hindujske kulture za katere menim, da so pomembne za mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela.

Navkljub zakoniti odpravi kastnega sistema v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, njegove zakonitost še naprej določajo hindujsko družbo, temelječo na **hierarhični ureditvi** kastnih oziroma etničnih skupin, ki določajo **status posameznika**. Položaj slednjega se namreč dandanes odraža v njegovi noši oziroma obleki, nazivu, poklicu, kraju bivanja ter udeležbi na družbenih obredih, kot so rojstvo, poroka ali smrt (Burbank, 1999: 30).

Hierarhičnemu položaju navkljub, hindujska družba ceni prispevek posameznika, kot del širše **skupnosti**, katero določajo tihe karakteristike temelječe na **medsebojni odvisnosti** in **duhovnosti** (Hodge, 2004: 28). Oba ta navedena elementa družbe, Hindujski spoštujejo in verjamejo, da predstavljata temelj človeštva. Hindujski so namreč prepričani, da: »/.../če posameznik s svojimi dejanji oslabi delovanje skupnosti, nadalje skupnost oslabi njega /.../«

(Hodge, 2004: ibid.). Na osnovi česar, si ti ne prizadevajo za osebno, temveč vselej za **skupnostno dobro** (Miller, 1995; Shweder, 1997 v Hodge, 2004: ibid.).

V tradicionalni **kolektivistični** hindujski družbi je osnovna socialna enota **razširjena družina**, katero sestavljajo dve, včasih tudi tri ali štiri generacije živeče v skupnem gospodinjstvu (Nimmagadda, Balgopal, 2000: 7; Nimmagadda, Cowger, 1999: 264). Čeprav družine živijo v **medsebojni socialni, emocionalni in finančni odvisnosti** (Kawamoto, Viramontez Anguiano, 2006: 210), zaradi **patriarhalnosti** in **patrilinearnosti** hindujske družbe, so ključne odločitve v tej, sprejete s strani starejših ali moških. Zaradi **spoštovanja starosti** in **statusa** imajo ti v družini največjo **avtoriteto** (Kawamoto, Viramontez Anguiano, 2006: 215). Življenje deklic in žensk je tekom celega njihovega življenja pogojeno z **podrejenostjo starejšim** in **moškim**, kateri pričakujejo njihovo **pokornost, delavnost, skrbnost in skromnost** (Lum, 1997 v Kawamoto, Viramontez Anguiano, 2006: 213, 215).

Poleg zgoraj navedenih temeljnih komponent družbene dinamike, mora socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela poznati tudi temeljna družbena prepričanja Hinduincev, katera so naslednja:

- **Fatalistični pogled na življenje in svet:** življenje in delovanje posameznika, družine, skupine in skupnosti je pogojeno z njihovo *karmo* oziroma usodo.
- **Izogibanje neznanemu:** domačini spoštujejo svoje prednike in ravnaajo v skladu s tradicijo.
- **Vzajemno sodelovanje:** pomoč in skrb za druge sta pogojeni s tradicionalnim verskim prepričanjem *dāna* oziroma nesebičnim darovanjem, ki domačinom velevala, da morajo delati čim več dobrega za druge, če želijo, da se bo tudi njim godilo dobro (Pandit, 1996: 23).
- **Ohranjanje družbene harmonije:** domačini se zaradi soočanja z občutki krivde in sramu, kot odsev opravljanja, negativnih odgovorov in kritik, priznavanja lastnih in tujih napak, neznanja, nestrinjanja in drugo, trudijo izogniti vsemu, kar bi prispevalo k rušitvi družbene skladnosti (Sue, D. W., Sue, 1999 v Sue, 2006: 266).

2. 1. 2. 4 (Kulturne) spretnosti

»Spretnost²⁹³ je uspešna uporaba rok, znanja, talentov, osebnosti ali virov. Spretnosti socialnega dela vključujejo uspešnost v komuniciranju, prepoznavanju problemov in sposobnost ocene uporabnikove sposobnosti za delo, povezovanje potreb z viri, pridobivanje virov in spreminjanje socialnih struktur« (Barker, 1995 v Milošević Arnold, Poštrak, 2003: 121). Zaradi same kompleksnosti dejavnosti socialnega dela, moramo pri tej, navadno uporabljati več spretnosti hkrati. Uporaba slednjih pa je vselej pogojena s konkretnim primerom s katerim se ukvarjamo. V kolikor naše mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela poteka s člani druge kulture, potem moramo dati velik poudarek predvsem spretnostim povezanim z **razumevanjem te kulture in uspešnim komuniciranjem z njenimi člani**. Vse to pa lahko dosežemo le tedaj, ko naše profesionalne spretnosti dopolnjujejo naslednje osebne kompetence: **prilagodljivost, spoštovanje, potrpežljivost, odprtost, skromnost, zanesljivost, empatija** ter **vzajemno sodelovanje**, ki temelji na želja po delitvi znanja in veščin, ter po učenju (Rosenthal, 1990: 226, 1991: 248; Collins, DeZerega, Heckscher, 2002: 117 – 119; Lynch, 2004; NASW, 2001: 19, 20).

Ker je razumevanju druge, natančnejše hindujske kulture, namenjeno to celotno poglavje kulturno kompetentne prakse, želim nadaljevanje posvetit področju komuniciranja, s poudarkom na njenem poteku, ovirah in načinih za uspešno medkulturno komuniciranje s člani hindujske kulture.

2. 1. 2. 4. 1 Uspešno medkulturno komuniciranje s člani hindujske kulture

*»Če hodim cel dan, da bi vas obiskala, ker potrebujem vodo, potem mi dajte piti vodo in me ne sprašujte po problemu. Sprašujete me namreč, naj vam pripovedujem o problemu, /.../pripovedujem, /.../pripovedujem, /.../pripovedujem o problemu. Vi me vedno sprašujete po problemu, jaz pa vas prosim le za vodo«.*²⁹⁴

²⁹³ Ko pišem o spretnosti(h), s tem mislim na »stopnjo obvladanja določene veščine«, kar si lahko predstavljamo skozi naslednji primer, socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela je spreten v komuniciranju (Dragoš, 2005: 23).

²⁹⁴ Besede, ki jih je socialni delavki izrekla Rahma, somalijska begunjka (Kchirid).

Avtorji (glej na primer Možina, Tavčar, Kneževič, 1995; Mihaljčič, 2006; Sue, 2006; van den Berg) najpogosteje delijo komuniciranje na **besedno** (verbalno) in **nebesedno** (neverbalno) **komuniciranje**. Čeprav se v našem kulturnem prostoru daje večji poudarek besedni, kot nebesedni komunikaciji, v kulturah družb držav v razvoju, vključujoč s hindujsko kulturo velja prav nasprotno (Lynch, 2004). Tam namreč »dejanja povedo več kot tisoč besed«. Zato v kolikor želimo na medkulturni ravni uspešno komunicirati, tako da prejemnik sporočila to razume tako, kot je to predvideval pošiljatelj, moramo upoštevati vse predhodno navedene sestavine komuniciranja.

2. 1. 2. 4. 1. 1 Besedno komuniciranje

Jezik, kot osnovno sredstvo komuniciranja predstavlja, tako v govornem, kot v pisnem sporočanju najmočnejše kulturno orodje. Poznavanje lokalnega jezika je zato važen prispevek socialnega delavca oziroma drugega udeleženca sfere socialnega dela k odprtemu in uspešnemu komuniciranju z uporabniki. Vendar *»/.../poznavanje jezika ni sestavljeno zgolj iz besed in slovnice, ampak zahteva tudi poznavanje kulture tujega jezika«* (Hofstede G. J., Pedersen, Hofstede G., 2006: 32). Jezikovne ovire in nesporazumi, ki izhajajo iz neznanja in nerazumevanja nam tujega jezika, so nadalje najpogosteje definirane ovire in nesporazumi prisotni v mednarodnem (prostovoljnem) delovanju socialnega dela (Sue, 2006: 148, 149). V primeru, da nam jezik predstavlja prevelik kulturni izziv je nadalje priporočljivo delo z **interpretatorjem**. Vendar želim tukaj opozoriti, da tekom našega delovanja v eni izmed držav v razvoju tega ne moremo ne pričakovati, še manj pa zahtevati. Osebnost se mi je sicer pripetila, da mi je gostujoča organizacija VSN določila prostovoljno osebo, katera naj bi mi pomagala prebroditi jezikovno barikado. To je bil moški srednjih let, neporočen, izobražen in doma iz sosednje vasi. Žal pa sva skupaj (so)delovala le kratek čas, saj je bila njegova prisotnost v razredu prej moteča, kot pa dobrodošla. Na osnovi doživetega lahko izpostavim, da je ključnega pomena za uspešno medkulturno komuniciranje s pomočjo interpretatorja pomembno naslednje:

- status, starost in spol interpretatorja;
- njegovo poznavanje jezika in kulture etnične oziroma kastne skupine ter
- poznavanje in razumevanje določene teme ali problematike, ter njegovo doživljanje, odnos do te.

Socialni delavci oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela, ki je dovolj samozavesten in kreativen, in ima osvojeno osnovo lokalnega jezika, ter (so)deluje na področju, ki ne zahteva sodelovanje interpretatorja oziroma kjer ljudje, brez sodelovanja slednjega niso prikrajšani za svoj glas, lahko v tujem kulturnem okolju deluje tudi neodvisno od interpretatorja. Pomembno pa je, da se socialni delavec oziroma drugi udeleženec socialnega dela tekom medkulturnega komuniciranja s člani hindujske kulture drži naslednjih napotkov:

- izogibaj se obsojajočemu jeziku, sodbam in pridigam;
- uporablaj kratke in preproste stavke;
- bodi jasen, v enem stavku ne uporablaj več kot ene ideje;
- govori počasi in razločno;
- spoštuj tišino;
- izogibaj se pretiranemu poudarjanju določenih besed;
- tekom komuniciranja si ne pokrivaj ust z rokami;
- izogibaj se pogovornemu jeziku, žargonu ali slengu;
- uporablaj govorico telesa, geste in obrazno mimiko in
- sogovornikovo razumevanje preveri tako, da ga prosiš za ponovitev ali demonstriranje izrečenega (Purnell, 2003 v Lattanzi, Purnell, 2006: 56; Sue, 2006: 161; LeBaron, 2003).

V nadaljevanju želim zgoraj navedenim napotkom za uspešno medkulturno besedno komuniciranje s člani hindujske kulture dodati še naslednje, temeljne komponente vsakega medkulturnega komuniciranja, to so: vljudnostni pozdrav, nazivanje oziroma poimenovanje sogovornika ter tema (začetnega, spoznavnega) pogovora.

V Nepal so vsa srečanja, formalna in neformalna, zaznamovana z **vljudnostnim pozdravom**: »*Namaste*²⁹⁵«, katerega dopolnjuje gesta, sestavljena iz sklenitve naših dlani predse v položaj, kot bi molili, ter rahel priklon z glavo. S tem pozdravom pokažeš spoštovanje do mimoidočega oziroma kot pravijo domačini, da s tem pozdravljaš vse kar je božanstvenega v tej osebi. Tako kot navadno sledi pozdravu pri nas, tudi vprašanje po osebni počutju, sledi to tudi v Nepal. Z eno razliko, da pri nas vprašujemo »Kako si?« in

²⁹⁵ Beseda *namaste* izhaja iz sanskrtskih besed »*namaha*«, ki pomeni spoštovanje in »*te*«, ki se nanaša na za, do tebe. Če besedi združimo, torej *namaste* pomeni »s spoštovanjem do tebe«. Omenjen pozdrav zajema tudi vljudnejšo obliko, to je *namaskaar*, vendar domačini to uporabljajo le poredko (VSN, 2003: 20; Burbank, 1999: 139).

nas nadaljnji odgovor vprašanega po osebnem počutju dejansko ne zanima, saj pogovor takoj bodisi zaključimo ali napeljemo v drugo smer. Medtem ko v Nepalju ljudje vprašajo po počutju z »*Bhaat khaayo?*« oziroma »Ali si že jedel riž?«, s čimer odražajo svojo odprtost in gostoljubnost, tudi do popolnega tujca. Temu sorazmerno je razumljivo, da v kolikor povabilo odklonimo oziroma ne odgovorimo ali pogovor napeljemo na drugo temo, se s tem do sogovornika obnašamo, sploh v kolikor je ta starejši od nas, skrajno nespoštljivo.



SLIKA 57: *Namaste.*

V Nepalju nadalje velja za nespoštljivo, v določenih primerih celo za žaljivo dejanje, tudi nepravilno **poimenovanje** oziroma **nazivanje** osebe. Medsebojni odnos je namreč vselej pogojen s statusom, kjer je »eden situiran višje od drugega« (Burbank, 1999: 119). Če smo v našem kulturnem prostoru navajeni, da se na osebo obrnemo, bodisi ob formalnem ali neformalnem srečanju z njenim imenom, tega v Nepalju nikdar ne počnimo, v kolikor nas oseba sama ne prosi za to oziroma to odobrijo njeni starši ali skrbniki. Namreč tudi v privatnem življenju se ljudje med seboj ne nazivajo z osebnim imenom, temveč s statusom, ki ga ti zavzemajo v družini, na primer *didi* oziroma starejša sestra, *bhaai* oziroma mlajši brat in tako dalje (Nepalvista; Burbank, 1999: 140, 141). Tudi mož žene ne kliče po imenu, temveč kot Rai *aamaa* oziroma mati tega in tega otroka. V širšem družbenem prostoru pa veljajo za posebej spoštljive nazive, nazivi povezani s starostjo sogovornika, kot tudi z določenimi poklici, na primer zdravnik ali učitelj.

Navkljub odnosu, ki ga vzpostavimo tekom našega mednarodnega prostovoljnega (so)delovanja socialnega dela si zapomnimo, da je potreben čas za njegovo oblikovanje, predvsem pa za vzpostavitev medsebojnega zaupanja. V naši kulturi ljudje zelo neradi

mešamo zasebno z javnim življenjem, v Nepal pa se domačini s tem soočajo prav nasprotno. Zato je popolnoma razumljivo, da nas bodo ti spraševali o naši družini, izobrazbi in državi. Prav to so med drugim **začetne teme**, ki pripomorejo k medsebojnemu odnosu, temelječemu na zaupanju. Temam, ki se nanašajo na veroizpoved, državno politiko, revščino in druge družbene probleme, pa se je vse do tedaj, dokler nas sogovorniki ne spoznajo bolje in nam zaupajo, priporočljivo izogibat. To so namreč teme, o katerih domačini neradi komunicirajo, saj verjamejo, da slabo govorjenje o sebi, družini, religiji, družbi ali državi, prispevajo k rušitvi duhovne in družbene harmonije.

2. 1. 2. 4. 1. 2 Nebesedno komuniciranje

Nebesedno komuniciranje je tisto, ki ne poteka niti v govorni, niti v pisni obliki. Ljudje tudi z oblačili, ki jih nosijo, izražajo sporočila drugim. Vrsta avtorjev (glej na primer Možina, Tavčar, Kneževič, 1995; van Den Berg; Mihaljčič, 2006) navaja, da kar 55 odstotkov neverbalne komunikacije predstavlja govorica telesa, 38 odstotkov predstavlja glas s svojo barvo, naglasom, višino, melodijo in le 7 odstotkov predstavlja besedno sporazumevanje. Ker sta sogovornika tekom medkulturnega komuniciranja drug drugemu v središču pozornosti, prihaja njuna neverbalna komunikacija še toliko bolj do izraza. *»Hindujci vedo, da ima vsak telesni gib: obraz, roki, oči, usta in drugo, določen pomen«* (Mailerindia.com). Zato je ključnega pomena za uspešno komuniciranje, da se teh temeljnih elementov hindujske kulture prisotnih v neverbalni komunikaciji zavemo in jih tudi sami uporabljamo.

V nadaljevanju podajam najpomembnejše komponente neverbalnega sporočanja pomembne za mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela s člani hindujske kulture.

2. 1. 2. 4. 1. 2. 1 Očesni kontakt

Že od malega starši učijo svoje otroke, da je tekom komuniciranja nespoštljivo gledat odraslo osebo v oči. *»Oseba nižjega statusa ali kaste se mora v odnosu z nadrejenimi izogibati očesnemu kontaktu/.../«* (Lattanzi, Purnell, 2006: 61). Takšno dejanje odraža spoštovanje in podrejenost mlajše osebe do starejše, ter žensk do moških. Ženske iz ruralnega okolja oziroma iz skrajno konservativnih družin, si poleg že navedenega, tekom komuniciranja zakrijejo svoja

usta tudi s tančico. V kolikor sogovornika vseeno vzpostavita očesni kontakt, domačini takšno dejanje interpretirajo kot grožnjo oziroma v kolikor sta sogovornika nasprotnega spola, kot spogledovanje, česar se Hindujci zelo pogosto poslužujejo (Pacquiao, 2003 v Lattanzi, Purnell, 2006: ibid.).

2. 1. 2. 4. 1. 2. 2 Obrazna mimika in nasmeh

Čeprav veljajo Nepalci za izredno zadržane ljudje, to še ne pomeni, da se ti ne smeji in veselijo. *»Če si resnično vesel, še ne pomeni, da se moraš smejati«* (Pacquiao, 2003; Sharts – Hopk, 2003; Wang, 2003 v Lattanzi, Purnell, 2006: 62). Vsak Hindujec namreč pozna rek: *»Namen življenja je, da se živi veselo«* (Mailerindia.com), kar se dejansko odraža tudi v njihovem življenju in delovanju. Pazit pa moramo, da nasmeh, kod odraz sreče, veselja in zanimanja, ne zamenjamo za zaščitno krinko zadrege, jeze, neuspeha ali zmede (Adelman, 1998; Sue, 2006: 158).

2. 1. 2. 4. 1. 2. 3 Kazanje ali žuganje s prstom

V hindujski kulturi ne bomo nikdar opazili domačina, ki bi se posluževal kazanja ali žuganja s kazalcem desne roke. Iz religioznih vidikov, ta roka predstavlja nosilko sil, ki določajo delovanje sveta, na primer, moči, energije in agresivnosti. Usmerjanje desnega kazalca v nekoga, torej pomeni usmerjanje vseh navedenih sil vanj. Omenjenemu neprijetnemu dejanju se najbolje izognemo tako, bodisi da osebo pokličemo z imenom ali nazivom oziroma, da ji nakažemo z gesto, tako, da roko stegnemo predse, dlan usmerimo proti tlom, ter to večkrat zamahnemo k sebi.

2. 1. 2. 4. 1. 2. 4 Dotik

Dotikanje je znotraj hindujske kulture, med predstavnikoma nasprotnega spola dopustno le v privatnem življenju, med možem in ženo, starši in otroci, ter med brati in sestrami (Lattanzi, Purnell, 2006: 58). Kljub zapisanemu pa bomo v Nepal pogosto zasledili, da sta si osebi istega spola medsebojno zelo naklonjeni. Posebej gre tukaj za dečke in moške, ki se objemajo

ali držijo za roke, kot odraz njunega medsebojnega prijateljstva (Lattanzi, Purnell, 2006: *ibid.*; Nepalvista). Dotikanje druge osebe, izključivši dejstvo, da osebo osebno poznamo, znotraj hinduizma velja za skrajno nesprejemljivo dejanje. V določenih primerih, ko se na primer kot nehindujci dotikamo starejše osebe, pa domačini takšno dejanje interpretirajo celo kot žalitev.

2. 1. 2. 4. 1. 2. 5 Rokovanje

Do rokovanja navadno prihaja le ob srečanjih. Sprejemljivo pa je le tedaj, ko nam to sogovornik sam ponudi. Pri tem si velja zapomnit, da se moški navadno ne rokujejo z ženskami (VSN, 2003: 21; Nepalvista).

2. 1. 2. 4. 1. 2. 6 Telo in njegova čistost

Ljudje zelo radi posplošujemo, da v kolikor nekdo živi v revščini, da s tem živi tudi v nečistoči. Pa vendar je prav čistost eden ključnih elementov določujoč za hindujsko kulturo. Res pa je, da domačini čistost ne interpretirajo samo telesno, ampak tudi miselno in duhovno (Mailerindia.com). Telesno čistost domačini ohranjajo tako s skrbjo za telesno higieno, kot tudi s prepovedjo dotikanja naslednjih družbeno določenih nečistih oziroma svetih delov telesa ali stvari: levi roki, stopalom, predhodne dotaknjeni hrani ali vodi, čevljem, ustom in drugo²⁹⁶.

2. 1. 2. 4. 1. 2. 7 Obleka in zunanji videz

Čeprav tekom našega mednarodnega prostovoljnega (so)delovanja socialnega dela ne bomo takoj zaznali družbenih zapovedi povezanih s telesom in oblačenjem, moram zapisat, da so te znotraj hindujske kulture več kot konservativne. Tako moški, kot ženske se morajo zato temu primerno vest in oblačiti, oziroma skrbet za zunanji videz. Obleka je navadno pogojena z etičnostjo, vendar ženske v večini nosijo tradicionalni obleki, kot sta *sari* ali *kurta*, moški pa

²⁹⁶ Več o navedenih družbenih prepovedih in zapovedih povezanih s telesno čistostjo glej naslednje prispevke: Culture Shock!: A Guide to Customs and Etiquette. Nepal (Burbank, 1999), Survival Nepali Language and Cultural Information (VSN, 2003), Hindu Customs and Practice (Mailerindia.com) in Nepal Customs and Etiquette (Nepalvista).

bhotos katerega dopolnjuje *topi* oziroma klobuk. Za tujce ni pogojeno, da tudi sami nosijo tradicionalna oblačila, bodo pa prav s tem deležni posebnega čaščenja in spoštovanja s strani lokalne skupnosti. Vsekakor pa morajo slednji vselej paziti, da njihova obleka ustreza kulturnim zapovedim. Dolge hlače in vsaj kratka majica je tako pogoj za moškega, kot za žensko. Slednja lahko nosi tudi krilo, vendar mora biti to daljše dolžine. Razkazovanje telesa ni dopustno v nobenem primeru, niti tekom kopanja (Burbank, 1999: 133, 134). Tradicionalno obleko, vsaj pri ženskah vselej dopolnjuje tudi nakit, navadno sta to *pote* oziroma verižica iz steklenih perlic z zlatim obeskom in *churas* oziroma steklene zapestnice, kot odraz poročene ženske, ter univerzalni simbol hinduizma, *tika*. Slednja zaznamuje čela večine prebivalcev države, saj simbolizira tretje oko oziroma blagoslov Bogov (Burbank, 1999: 130, 132).

2. 1. 2. 4. 1. 2. 8 Interpretiranje časa in točnosti

»V Nepalju nikar ne pričakuj točnosti, /.../vsa dogajanja se odvijajo neodvisno od časa/.../« (Nepalvisti). Zato bomo s strani domačinov zelo pogosto slišali odgovor na vprašanje po izvedbi nečesa: »*Bholi – parsi*« oziroma »Jutri ali pojutrišnjem«. Čeprav je v Nepalju koncept časa in točnosti drugače interpretiran kot pri nas, naveden odgovor ne velja za nevljudnega. Prav nasprotno. Ta odgovor namreč odraža sočutje in iskrenost do vprašanega, saj domačini dejansko ne vedo, kdaj bodo neko dejavnost lahko izvedli (Burbank, 1999: 149). Navedenemu navkljub, pa v določenih primerih domačini le pričakujejo in cenijo točnost, na primer ob začetku in koncu šolske ure oziroma navedbo točnega časa otrokovega rojstva²⁹⁷.

Ker večina domačinov, sploh tistih iz ruralnih predelov države, nima doma niti ene ure na osnovi katere bi določali čas, se ti orientirajo po soncu. Sončni vzhod in sončni zahod sta tako dnevna mejnika jutra in večera. Čas vmes pa je imenovan kot »uradni čas« (Burbank, 1999: 150; Purnell, 2003 v Lattanzi, Purnell, 2006: 63).

2. 1. 2. 4. 1. 2. 9 Osebni prostor

²⁹⁷ Točen čas rojstva otroka, poleg dekličine nedolžnosti in kastne ali etnične skupine, zavzema pomembno vlogo pri organiziranju poroke bodočih mladoporočencev.

Čeprav so Hindujci zelo odprti ljudje, je njihov osebni prostor pogojen s spolom in statusom. Tako je sedenje tekom komuniciranja dopustno le, če nas oseba z višjim statusom prva prosi za to, na primer starejša oseba ali učitelj. V obeh primerih moramo nadalje paziti, kam sedemo, na primer k starejši osebi se vedno usedemo na njeno levo, učenci v učilnici pa se nadalje že ločijo po spolu, dečki na levo, deklice pa na desno. Ločitev po spolu nadalje utrjujejo tudi vsa javno – družbena srečanja. Poleg zapisanega je za ženske tudi določeno, da te vedno hodijo korak ali dva za moškim, in nikdar same (Mailerindia.com). Prav tako so ženske tekom medsebojnega komuniciranja, sploh v kolikor to poteka s tujcem, same pa so v spremstvu moških, potisnjene v ozadje iz katerega le redko podajo svoje mnenje (Mailerindia.com).

2. 2 /.../IN PROCESOM KREPITVE MOČI

»Krepitev moči ni nekaj, kar bi moralo biti omogočeno ljudem. Ljudje si morajo moč vzeti sami, in se z njo nadalje okrepiti.«²⁹⁸
(Roger Gomm)

Krepitev moči (*Empowerment*) je tema, ki je v zadnjih desetletjih postala vse pogostejše uporabljena v kontekstu (mednarodnega oziroma medkulturnega) delovanja socialnega dela. Uvrščena je v prispevke številčnih avtorjev in raziskovalcev, kot osnoven proces in rezultat delovanja s tako imenovanimi »ranljivimi družbenimi skupinami«²⁹⁹. Navkljub samoumevnosti izraza, je proces krepitve moči delikaten pristop, ki zahteva širšo opredelitev pred samim vključevanjem v mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela. Čeprav so definiranje koncepta, njegov izvor in uporaba nujni prispevki, so ti le iztočnice za prehodno navedeno delovanje. Za dejansko uspešnost mednarodnega prostovoljnega delovanja socialnega dela temelječega na procesu krepitve moči, je pomembnejše definiranje in opredelitev možnih virov in ovir za črpanje moči. Posebno pozornost ob vsem tem, pa gre nameniti zmožnosti prilagoditve procesa drugi kulturi, kot tudi ciljni skupini našega delovanja, torej v tem primeru deklicam in ženskam v hindujski kulturi, s poudarkom na njihovem (formalnem oziroma neformalnem) izobraževanju.

²⁹⁸ Povzeto po Gomm (1993) iz dela *Feminist Ethics in Practice* (v Wise, 1995: 112).

²⁹⁹ Ko pišem o »ranljivih družbenih skupinah« s tem mislim na ljudi, kot so, na primer člani etničnih skupin, priseljenci, begunci, ženske, hendikepirani, otroci in drugi, kateri so zaradi ekonomske, socialne ali kulturne diskriminacije prikrajšani in dovzetnejši za revščino, različne bolezni in izključenost.

2. 2. 1 Izvor in terminološko vprašanje prevoda izraza »Empowerment«

V slovenskem prostoru je angleški izraz »Empowerment« najpogosteje preveden in uporabljen kot »opolnomočenje«, »dodajanje, procesiranje moči« oziroma »krepitev moči«. Dandanes se slednja beseda uporablja predvsem v povezavi s socialnim delom in vsako vrsto družbenega angažiranja (Herrman, 2003, 2004 v Boškić, 2005: 178). Po navedbah Herrmana (2003, 2004 v Boškić, 2005: ibid.) izvira jedro »Empowerment« iz besede »Pouair«, ki se je v 13. stoletju uporabljala za »moč«. Ta se je nanašala predvsem na lastnino in posest, v slovenskem prevodu pa je pomenila »biti sposoben, biti zmožen«.

Zaradi enačenja zgoraj navedenih prevodov slovenskih izrazov za »Empowerment«, nas vrsta avtorjev (glej na primer Žnidarec Demšar, 2003, 2004; Boškić, 2005; Dragoš, 2005) opozori, predvsem na razlikovanje pomena med izrazoma »opolnomočenje« in »krepitev moči«. Čeprav Boškić (2005: 179) zapiše, da se je na področju socialnega dela uveljavil izraz »opolnomočenje«, strokovnjaka socialnega dela, Žnidarec Demšar (2003, 2004) in Dragoš (2005: 38) navajata, da je to ravnanje le eno od več možnih ravnanj z viri moči v smeri krepitve položaja uporabnika. Namreč bistvena značilnost »opolnomočenja«³⁰⁰ je **redistribucija virov moči** z enega akterja na drugega (Žnidarec Demšar, 2003, 2004; Dragoš, 2005: ibid.). Poleg navedenega pa lahko moč posameznika, družine, skupine ali skupnosti nadalje krepimo tudi tako, da **aktiviramo obstoječe vire, kreiramo nove vire ali ustvarjamo** oziroma **olajšamo dostopnost do virov** (Žnidarec Demšar, 2003, 2004; Petrovič Erlah, Žnidarec Demšar, 2004: 11, 12; Žnidarec Demšar, Petrovič Erlah, 2005: 69; Dragoš, 2005: 39).

2. 2. 2 Opredelitev koncepta (krepitve) moči

Koncept krepitve moči se je razvil iz potrebe po kritičnem zavedanju zatiranih (Freire, 1970) in socialno konstruktivnem razmišljanju (Berger, Luckmann, 1967), in danes predstavlja eno

³⁰⁰ Pojem opolnomočenje izhaja iz pravne terminologije in v slovenskem jeziku pomeni »pooblastiti«. O opolnomočenju torej govorimo takrat, ko en subjekt drugega za nekaj pooblasti. Opolnomočenec je »pooblaščenec«. Ko na področju socialnega dela, socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela opolnomoči uporabnika, to razumemo tako, da uporabnik lahko uveljavi svoje že obstoječe pravice (Dragoš, 2005: 38; Boškić, 2005: 179).

temeljnih praks v okviru delovanja socialnega dela (v Yip, 2004: 480). Po navedbah Hugmana in Smitha (1997 v Milošević Arnold, Poštrak, 2003: 179):

»Krepitev moči pomeni iskanje tistih virov, ki uporabnikom (in drugim ljudem) pomagajo dobiti večji vpliv nad svojim življenjem in izboljšati možnosti za družbeno funkcioniranje«.

Že iz same vsebine angleškega izraza *»Empowerment«* lahko opazimo povezanost izraza s konceptom moči (*Power*), ne glede na to, v katerem kontekstu ga uporabljamo. Sam koncept moči lahko pri tem opazujemo z različnih zornih kotov. Gutiérrez (1990: 149, 150; v Gutiérrez, Parsons, Cox, 1998: xix, 4) in Friedmann (1992 v Boškić, 2005: 180) denimo opredeljujeta tri vrste moči iz katerih izpeljeta idejo o treh vrstah krepitev moči, s pomočjo katerih lahko **posamezniki, družine, skupine** ali **skupnosti** ukrepajo in izboljšajo svoj položaj. Te so naslednje:

- **Družbena moč** je posredovanje informacij, znanja in veščin ter možnost participacije v družbenih in finančnih organizacijah.
- **Politična moč** se nanaša na dostop do procesov odločanja, še posebej na področju posameznikovega življenja. Ob tem Friedmann (1992) navaja, da politična moč ne pomeni volilne pravice, marveč moč izražanja in kolektivne akcije.
- **Psihološka moč** je individualen občutek vpliva, ki ga lahko dosežemo s krepitvijo moči na ostalih dveh področjih. S to vrsto moči se posameznik sooči v kolikor verjame vase in v svoje zmožnosti, izzove občutek lastne krivde, razvije skupinsko pripadnost ter si prizadeva za (osebne in družbene) spremembe (Gutiérrez, 1990: 150).

Zgoraj navedenim možnostim krepitev moči, Rose (2000) in Kruger (2000) dodajata še **profesionalno** in **organizacijsko moč**, kateri sta prav tako usmerjeni v kolektivno akcijo (v Yip, 2004: 480).

Zaradi svoje specifičnosti, se modeli krepitev moči uporabljajo pri delu z vrsto uporabniki socialnega dela, kot so na primer: *revni in brezdomci* (glej na primer Martin, Nayowith, 1988; Parsons, 1988); *hendikepiranimi* (glej na primer Renz – Beaulaurier); *otroki, mladostniki in družine* (glej na primer Wolin, Wolin, 1993); *starostniki* (glej na primer Perlmutter, Hall, 1996); *člani etničnih skupin* (glej na primer Devore, Schlesinger, 1999; Urh, 2003, 2005), *homoseksualci* (glej na primer D' Augelli, 1991); *ženske (iz drugih kultur)* (glej na primer Allen, Nimmagadda; Gutiérrez, 1990; Wise, 1995; Mills, 1996; GlenMaye; Russo, Smith, 2006) in drugi (Allen, Nimmagadda; Gutiérrez, 1990: 149 – 153; Wise, 1995: 104 – 119; v

Gutiérrez, Parsons, Cox, 1998: 31 – 85; v Yip, 2004: 480; Urh, 2005: 59 – 66; Russo, Smith, 2006: 344, 345).

2. 2. 3 *Krepitev moči deklic in žensk skozi kontekst hinduizma*

2. 2. 3. 1 Proces krepitev moči žensk

Čeprav predstavlja proces krepitev moči (*Empowerment Proces*) enega izmed sodobnih konceptov socialnega dela v Sloveniji, se ta po mnenju Milošević Arnoldove in Postraka (2003: 179) morda trenutno bolj uporablja v teoriji, kot pa v praksi. Slednja navedba posebej velja takrat, ko gre za delovanje socialnega dela z nemočnimi člani drugih kultur, med katere uvrščamo tudi ženske, o krepitev moči katerih, pravzaprav pri nas ni nič zapisanega ali raziskanega. Prav krepitev moči žensk, pa zna nadalje biti v določenih primerih kritičen proces, kateri slednjim omogoča »/.../podporo za pridobivanje kontrole in vpliva nad svojim življenjem, s pomočjo katerega ženske lahko dosežejo družbeno enakopravnost /.../« (Russo, Smith, 2006: 344). Pot do slednjega pa ni ne enostavna, in ne kratkoročna. Bar – On (2002: 1003) navaja, da se morajo ženske najprej »zavedati« svoje moči in si to nadalje »želeli prenesti« tako, da se soočijo in izzovejo družbeno nepravico ter zatiranje, kar se »odraža« v njihovih besedah in dejanjih (Ward, Mullender, 1991 v Wise, 1995: 108).

Ob vsem zgoraj zapisanem pa je celoten »/.../proces krepitev moči [žensk], brez ustrezne podpore otežen, če ne celo nemogoč /.../« (Reicher, 2003: 229). Naša podpora ženskam, posebej v primeru mednarodnega prostovoljnega delovanja socialnega dela je potrebna, a zna biti nezadostna. Tekom procesiranja moči slednjih, moramo namreč upoštevati tudi družbeno dinamiko v katero je vpet proces krepitev moči. Ker so ženske v hindujski kulturi obravnavane kot del širšega družbenega sistema, na primer družine ali skupnosti, moramo izhajati iz dejstva, da sta »/.../krepitev moči posameznika [oziroma v tem primeru žensk] in družbe medsebojno odvisna /.../« (Cowger, 1994 v Reicher, 2003: 230). Bistvo procesa krepitev moči ženske ni v dominantnosti slednjih nad drugimi, posebej moškimi člani družbe, temveč v prehajanju do sprememb iz stanja osebne nemoči »Jaz ne zmorem«, v stanje kolektivne samozavesti »Me oziroma mi zmoremo skupaj«.

2. 2. 3. 2 Med ovirami in viri krepite moči (žensk) v prostoru hinduizma

Saleebey (2002 v Urh, 2005: 63) glede procesa krepite moči (žensk) sprva zapiše: *»Formula je preprosta: mobiliziraj moč uporabnikov (talente, znanja, sposobnosti, vire), podpri njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije, in uporabniki bodo izboljšali svojo kvaliteto življenja, tako da bo v skladu z njihovimi predstavami o kvaliteti«*. Prav isti avtor temu kasneje dodaja: *»Čeprav je recept preprost, zahteva trdo delo«*. In dejansko je tako, saj proces krepite moči žensk v okviru hindujske kulture zanje, kot tudi za socialne delavce oziroma druge udeležence sfere socialnega dela zahteva **naporno**, predvsem pa **ustrezno delovanje**.

V kolikor želimo, da bo naše mednarodno prostovoljno delovanje socialnega dela uspešno, se moramo najprej zavedati možnih ovir tekom izvajanja procesiranja moči. Yip (2004: 480) v svojem prispevku izpostavi naslednja najpogostejša dejanja socialnih delavcev oziroma drugih udeležencev sfere socialnega dela, ki zavirajo uspeh procesa krepite moči:

- **prevzemanje nase del krivde za zatiranje uporabnikov** oziroma **etiketiranje in stigmatiziranje slednjih** (Minow, 1985; Baintov, 1994);
- **nepravilno razporejanje moči** oziroma **procesiranje moči nase in ne na uporabnike** (Adams, 1997);
- spregledanje dejstva, da **koncept krepite moči različnim udeležencem** (sfere socialnega dela) **pomeni različno** (Adams, 1997; Lee, 1996).

Prav na osnovi slednje zapisane ovire mora socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela, znati proces krepite moči prilagoditi tako, da ta ustreza drugemu kulturnemu okolju ter uporabniku ali skupini uporabnikov, in njegovim željam ter potrebam. Izhajanje iz vsebine kulturno kompetentne prakse je torej predpogoj dela z ženskami znotraj hindujske kulture, črpanje njihove moči pa je po mnenju Millerja (1991 v Allen, Nimmagadda) nadalje določena glede na:

»/.../predanost družini, skupnosti in hinduizmu, /.../kot tudi izobraževanju in prizadevanju za dobrobit njihovih hčera /.../«.

Na osnovi slednjega Allen in Nimmagadda tudi izpostavita **skupnost, hinduizem in izobraževanje**, kot temeljna področja pomembna za črpanje moči žensk. Čeprav so prav ta področja tista, katera »zahodnjaki« najpogosteje interpretiramo kot zatiralska do žensk, če pogledamo globlje vidimo, da je vsako področje dejansko lahko vrelec moči, ki prispeva k kreptvi moči tako žensk, kot tudi moških. Namreč iz hinduizma lahko izpostavimo

»pozitiven lik žensk«, na primer status boginj ali žensk v svetih verskih knjigah, kot tudi položaj žensk na festivalih in verskih obredih; iz skupnosti izhajajo naslednji pomembni elementi pomembni pri procesiranju moči »medsebojno druženje, sodelovanje, podpora in pomoč«; izobraževanje pa je temeljno orodje za boljše življenje in delovanje žensk, kot njihovih družin tako danes, kot jutri, saj je dokazano, da je prav izobraževanje najboljša investicija v družbo, ki prispeva k boljšemu zdravju, zaposlovanju in izobraževanju vseh, ki so posredno ali neposredno v stiku s tistimi, ki se izobražujejo in so izobraženi.

2. 2. 3. 2. 1 (Formalno in neformalno) izobraževanje: temeljni vir krepite moči deklic in žensk

»Vsak posameznik, vsaka skupina ima moč. Odkrijemo jo lahko skupaj. Zato mora socialni delavec [oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela] pokazati zanimanje za zgodbe ljudi, ki so socialno ogroženi. Zanimati nas morajo NJIHOVE zgodbe, NJIHOVE potrebe, NJIHOVE želje.

*Ena od nalog socialnega dela je torej tudi razvijanje jezika moči, da budi v ljudeh upanje».*³⁰¹
(Špela Urh)

Misel, da so deklice in ženske diskriminirane v izobraževanju nas spremlja tekom celotne te naloge. Ključno vprašanje izhajajoče iz slednje misli pa je, kaj lahko naredi socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela, da se ta situacija spremeni oziroma odpravi, saj kot zapišeta Allen in Nimmagadda: »/.../v kolikor želimo deklice in ženske okrepiti z močjo, je nujno, da se te izobrazijo /.../«. Da pa se deklice in ženske izobrazijo, je potrebno, da se jim izobraževanje najprej **omogoči**, kot tudi da jih uspemo **obdržati** v sistemu izobraževanja vse do njihovega **uspešnega zaključka**. Če se vrnem nazaj, lahko napotke, kako prispevati k procesiranju moči deklic in žensk v zvezi z izobraževanjem teh, črpamo iz naslednjih možnih ravnanj z viri moči:

- **aktiviranje obstoječih virov:** aktiviramo sosedsko ali lokalno mrežo za pomoč družinam v zvezi z varstvom mlajših otrok; nemočnim ali neizobraženim deklicam in ženskam pomagamo, da se zavedo lastnih sposobnosti in možnosti, ki jih imajo v zvezi z (formalnim oziroma neformalnim) izobraževanjem; učiteljem pomagamo ustvarjati šolske ure prijazne deklicam in ženskam; informiramo družine in članke skupnosti o pomenu izobraževanja deklic in žensk in drugo;

³⁰¹ Povzeto iz prispevka Položaj etničnih manjšin v Sloveniji (Urh, 2003).

- **redistribucija virov:** spreminjamo patriarhalne, avtoritarne vzorce v družini, ki prispevajo k enakopravnost obeh spolov v izobraževanju; prispevamo k namestitvi izobraženih učiteljev, predvsem učiteljic v ruralne predele države in drugo;
- **kreiranje novih virov:** priskrbimo dodatno finančno pomoč revnim družinam za kritje (direktnih oziroma indirektnih) stroškov izobraževanja; neizobraženim ali nemočnim deklicam in ženskam omogočimo izobraževanje izven rednih šolskih ur, na primer zvečer; omogočimo gradnjo lokalnih šol v ruralnih predelih države; omogočimo šolsko okolje prijazno deklicam in ženskam in drugo;
- **ustvarjanje oziroma olajševanje dostopnosti do virov:** družinam brez osebnih dokumentov pomagamo priskrbet potrebno dokumentacijo potrebno za udeležbo deklic in žensk v izobraževanju; prispevamo k izboljšanju ali odpravljanju transportnih ovir oziroma priskrbimo ustrezno transportno sredstvo tistim deklicam in ženskam iz bolj oddaljenih krajev in drugo.

Čeprav izgledajo zgoraj zapisani napotki (navidezno) enostavni za doseg, se moramo zavedati, da je prispevek socialnega delavca oziroma drugega udeleženca sfere socialnega dela pri procesiranju moči deklic in žensk na področju izobraževanja vselej pogojen z prispevkom uporabnikov, torej deklic in žensk, kot tudi dečkov in moških, institucij izobraževanja, učiteljev, staršev, širše lokalne skupnosti, lokalnih in mednarodnih vladnih in nevladnih organizacij in drugih udeležencev. Uspešnost procesa krepitve moči deklic in žensk vselej zavisi od »našega skupnega dialoga, za skupnostno dobrobit vseh udeležencev procesa«.

Ker je bil moj prispevek k izobraževanju deklic in žensk, kot tudi dečkov in moških vpet v formalno in neformalno izobraževanje, želim v nadaljevanju navesti nekaj konkretnih primerov, kako lahko krepimo moč slednjih skozi omenjeni sferi izobraževanja.

V okviru **formalnega izobraževanja** želim predvsem izpostaviti vlogo učitelja, kateri lahko s svojim delovanjem prispeva k preprečevanju spolnih stereotipov in negativnemu odnosu do deklic in žensk, tako da:

- vzpostavi enakopraven odnos do deklic, kot do dečkov;
- spodbuja vse učence k sodelovanju;
- prilagodi šolsko uro in učni material, da ta ustreza potrebam vseh učencev in

- sodeluje s starši otrok, učitelji ter lokalno skupnostjo, kot tudi z lokalnimi in mednarodnimi vladnimi in nevladnimi organizacijami in institucijami.

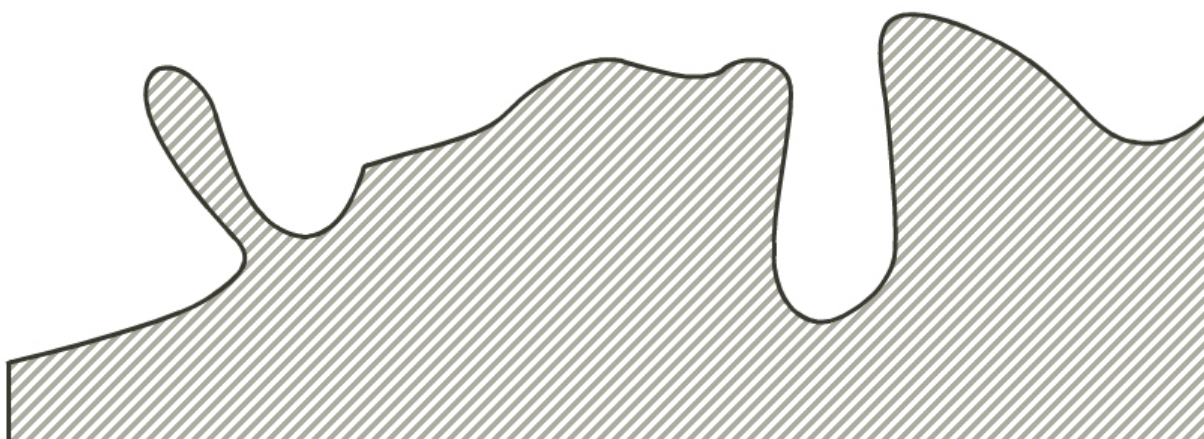
Prav s takšnim delovanjem učitelj omogoči deklicam, da razvijejo drobne geste, kot so na primer: prevzemanje lastnih pobud za sodelovanje, dviganje roke tekom šolske ure, kot odraz sodelovanja oziroma zaupanja, izražanje svojih misli in občutkov, odgovarjanje na vprašanja v svojem imenu in brez pokrivanja ust z roko, odgovarjanje na vprašanja dovolj glasno za vse udeležence šolske ure, predstavitev nalog ali izdelkov pred razredom in druge geste, katere prispevajo k **dvigu samopodobe in samospoštovanja deklic in žensk**, kot temelja procesa krepitev moči slednjih, ki nadalje, seveda vedno v **soodnosu z dečki in moškimi**, spodbuja udeležbo in obstoj vseh v sistemu izobraževanja.

Na področju **neformalnega izobraževanja**, na primer prek različnih usposabljanj, delavnic ali skupin za samopomoč, pa je za mobiliziranje moči deklic in žensk pomembno delovanje na osnovi naslednjih napotkov:

- **Sprejemanje definicije problema, kot jo podaja posameznik:** s tem pristopom deklica ali ženska ponazarja, da je zmožna definirat problem in problemsko situacijo v kateri trenutno je. Prav slednje jo med drugim postavlja v položaj moči in kontrole nad svojim problemom, kot tudi delavnim odnosom socialnega dela (Beck, 1983; Fagan, 1979; Garvin, 1985; Shapiro, 1984 v Gutiérrez, 1990: 151).
- **Identificiranje in razvijanje uporabnikovih močnih potencialov:** s tem pristopom dobijo deklice in ženske priložnost, da se soočijo s seboj in pri sebi odkrijejo predvsem tista področja pomembna za črpanje moči v odnosu do sebe, kot do drugih (Mathis, Richan, 1986; Pinderhughes, 1983; Shapiro, 1984; Sherman, Wenocur, 1983; Solomon, 1976 v Gutiérrez, 1990: ibid.).
- **Vključevanje pomembnih potencialov v uporabnikovo življenje:** preden začnemo procesirati moč v življenje deklic in žensk, moramo vedeti, kako nemoč vpliva na njihov trenutni položaj. Ko pridobimo slednje informacije, začnemo delati na postopnem vključevanju drobnih, morda že pozabljenih ali na novo odkriti znanj in spretnosti, najprej na osebnem, nadalje pa tudi na medosebnem področju slednjih. Na tem področju je izrednega pomena, da socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela ne ponotranji občutek nemoči uporabnika, temveč si prizadeva, da slednjega nenehno spodbuja pri samozavedanju osebnih potencialov za spreminjanje

- **Učenje točno določenih spretnosti ali znanj:** v kolikor deklice ali ženske smatrajo, da ne premorejo nobenih osebnih potencialov, ki bi prispevale k mobiliziranju njihove moči, jim socialni delavec oziroma drugi udeleženec socialnega dela pomaga pri učenju novih spretnosti in znanj, predvsem takšnih od katerih bi te imele trajno korist. Tekom tega postopka je za socialnega delavca oziroma za drugega udeleženca sfere socialnega dela priporočljivo, da ni postavljen v vlogo učitelja, temveč izhaja iz vloge svetovalca ali spremljevalca, saj bi v nasprotnem primeru lahko prišlo do procesiranja moči nanj in ne na uporabnika (Mathis, Richan, 1986; Pernell, 1985; Shapiro, 1984; Schechter et al., 1985; Solomon, 1976; Sherman, Wenocur, 1983 v Gutiérrez, 1990: ibid.).
- **Mobiliziranje virov uporabnika in zagovorništvo:** v kolikor nam ne uspe zagotoviti ustreznih virov za mobiliziranje moči deklic in žensk, se lahko nadalje poslužujemo tudi mobiliziranja virov in zagovorništva, kjer zbiramo konkretne informacije za uporabnike ter slednje tudi zagovarjamo v kolikor je to potrebo (Rappaport, 1981; Solomon, 1976 v Gutiérrez, 1990: ibid.).

Pri vseh zgoraj navedenih napotkih za krepitev moči deklic in žensk, želim še enkrat povzeti in ob enem opomniti, da se mora socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela zavedati prehoda delovanja socialnega dela s posameznikom, na delovanje s skupino ali skupnostjo, v katero so vsi udeleženci aktivno vključeni in si prizadevajo za osebno in skupno dobrobit. Proces krepitev moči je namreč najučinkovitejši takrat, ko delaš z obema polovicama hkrati: »tisto, ki ovira in tisto, ki je ovirana«.



IV. »KULTURNA KOMPETENTNOST IN USTVARJANJE PROSTORA ZA IZKUŠANJE MOČI«

1 PREDSTAVITEV PROJEKTNE NALOGE »KULTURNA KOMPETENTNOST IN USTVARJANJE PROSTORA ZA IZKUŠANJE MOČI« (SEPTEMBER – NOVEMBER 2004)

1. 1 IDEJA IN POBUDA ZA PROJEKT

Tekom spogledovanja z idejo o mednarodnem prostovoljnem socialnem delu v državah v razvoju, sem se pogosto soočila z mislijo, da te države z veseljem sprejmejo vsakega prostovoljca³⁰², ki je pripravljen nekaj prispevati za izboljšanje stanja v državi. Prav pomoč drugemu mi je predstavljala osnovno motivacijo, da sem kot prostovoljka odšla v Nepal. Dejansko pa vse do prihoda tja, nisem vedela v kaj se resnično spuščam, ter kako me bo življenje in delovanje v tej hindujski deželi izzvalo.

Ker v Nepal ni imela osebnih poznanstev, sem vse potrebne informacije o življenju in delovanju iskala preko medmrežja. Pisala sem različnim lokalnim in mednarodnim nevladnim organizacijam, za katere sem smatrala, da bi lahko sprejeli moje spretnosti in znanja, katere bi delila z otroki in mladimi. Pri tem sem seveda gledala tudi na finančne izdatke in vsebino sodelovanja. Med vsemi organizacijami sem se na koncu odločila za lokalno nevladno organizacijo VSN, katera deluje v Kathmanduju in njeni okolici. Za dobo treh mesecev sem organizaciji VSN plačala 550 ameriških dolarjev (približno 355 evrov). V plačilo so bili zajeti stroški učenja nepalskega jezika, spoznavanje hindujske kulture, njihovih navad in običajev, izobraževalnega sistema, družinskih vzorcev, stroški prehrane in namestitve pri družini, kjer sem prebivala, bivanje v hotelu ob prihodu in odhodu, izhodna letališka taksa ter sponzoriranje revnih otrok.

Kot vemo je socialni delavec oziroma drugi udeleženec sfere socialnega dela lahko še tako dobro pripravljen na življenje, predvsem pa na delovanje v za nas tujem (kulturnem) prostoru, vse do pričetka slednjega, dejansko nihče ne more popolnoma vedeti, kako bo to potekalo in ga izzvalo. Tudi moj odhod v Nepal je zaznamovala velika ideja, kako naj bi preko neformalnega izobraževanja temelječega na kreativnosti ozaveščala otroke, predvsem deklice

³⁰² Udeleženci sfere socialnega dela so v deželah držav v razvoju, na osnovi svojega človekoljubnega dela pogosto obravnavani kot prostovoljci. V Nepal lokalni ali mednarodni prostovoljci uživajo poseben status, saj je prostovoljno delo v okviru koncepta *danā* smatrano kot nepogrešljiv del kulture.

o temeljnih človekovih pravicah. Dne, ko so moji plani splavali po vodi, sem v dnevnik zapisala:

»/.../še vedno ne morem razumeti, kaj se je na današnjem srečanju zgodilo. Po uri nepalščine z Matriko se nam je pridružil Nakul, podravnatelj šole, kjer naj bi ozaveščala otroke o človekovih pravicah. Vse je bilo dogovorjeno. Matriko sem predhodno obvestila prek elektronske pošte o svoji ideji in strinjal se je z njo. Še pred dnevi jo je potrdil. Kot bi se delali norca iz mene. Celo poletje sem se pripravljala na delavnice, celo ustrezno literaturo sem si priskrbela, da bi bil moj prispevek ustrezen. Potem pa v sobo vstopi Nakul in mi reče: »Namaste. Torej ti si Jana, naša velika učiteljica likovne umetnosti«.«.

Čeprav sem se sprva počutila zmedeno in nezadovoljno, saj nisem vedela, kaj se dogaja, sem po premisleku prav v predlogu g. Nakula prepoznala, ne samo potrebo lokalnega okolja, pač pa tudi moj dragocen prispevek k soočanju s problematiko v izobraževanju ter uporabo likovne umetnosti, kot bistvenega, v vseh pogledih pozitivno interpretiranega dela (hindujske) kulture. Namreč umetnost (skoraj) ves čas spremlja domačine v obliki rezbarstva, keramike, poslikav, glasbe, plesa in drugih prispevkov, pa vendar zanjo, večinoma ni prostora v izobraževalnih institucijah, kljub temu, da je ta navedena v predmetniku ter med cilji kurikulumu srednješolskega izobraževanja.

Umetnost in kreativnost sta dejavnosti, kateri me asociirata z vsem, kar nas obdaja, pa naj gre za živo ali ne živo stvar, produkt človeka ali narave. Vselej stojim za mislijo, da je vsak posameznik umetnik, ki s svojo kreativnostjo ustvarja najlepšo umetnijo, pa naj gre za glasbo, dramo, fotografijo, ples, slikarstvo ali stavbarstvo. Zame ne obstaja boljša ali slabša, lepša ali grša, temveč le ena, sama in edina, umetnija tistega trenutka. Kreativnost tako razumem kot proces, preko katerega posameznika obravnavamo kot unikat, v njegovi unikatni situaciji, s svojimi unikatnimi odnosi do drugih oziroma do skupine. Uporaba kreativnosti nam tako lahko pomaga, da posameznik oblikuje svoje unikatne probleme, kateri zahtevajo unikatne rešitve.

Tako lahko zapišem, da je bilo zame ključnega pomena za izvajanje mednarodnega prostovoljnega socialnega dela in projektne naloge prav zgoraj navedeno uvodno srečanje v prvem tednu, ki je potekalo med predstavnikom VSN g. Matriko, g. Nakulom pomočnikom ravnatelja ene izmed državnih srednjih šol v vasici Chapagaun in mano.

Izražena pobuda za izvedbo projekta s strani g. Nakula, se mi je zdela imenitna, a ker sem izhajala iz teze, ki pripomore k krepitvi moči, povečanju vpliva in nadzora nad lastnim življenjem uporabnikov (v tem primeru učencev) in jo omenita tudi Petrovič Erlah in Žnidarec

Demšar (2004: 10), da je potrebno temeljiti na pristopu »delati in ustvarjati skupaj z njimi« in ne »za njih«, sem se odločila, da povprašam še učence in se prepričam o njihovem interesu za izvedbo.

Tako sem ob zaključku prvega tedna preživela dan na Srednji šoli *Bani Bilas*, spoznavala učitelje in učence, dinamiko sfere izobraževanja in se posvetovala z učenci, ki so izrazili veliko zanimanje za sodelovanje. Žal pa se je, zaradi omejene količine materiala, dejavnosti lahko udeležilo le 15 učencev, za katere je g. Nakul menil, da bi bilo najbolje, da se je udeležijo (bodisi zaradi slabega finančnega stanja doma ali izredne nadarjenosti za risanje). Tega dne sem se tudi dokončno dogovorila s pomočnikom ravnatelja g. Nakulom, da bom poučevala vsak dan od ponedeljka do petka v pred uri, to je od 9. do 10. ure v učilnici, ki bo trenutno prosta.

Tako sem prek začetne želje o opravljanju mednarodnega prostovoljnega socialnega dela v Nepal, dobila priložnost za izvajanje projektnega dela, katerega sem poimenovala **Kulturna kompetentnost in ustvarjanje prostora za izkušanje moči**.

1. 2 PROBLEMSKA SITUACIJA (LOKALNE SKUPNOSTI)

*»V primeru zelenih sprememb je potrebno načrtovati take pristope, ki bodo izzvali tradicionalno hindujsko družbo, a v njej ne bodo povzročili kulturne zmede, zaradi katere bi se lokalno prebivalstvo počutilo ogroženo«.*³⁰³
(Jayashree Nimmagadda)

Ovire, ki otrokom, posebej deklicam v Nepal, onemogočajo udeležbo, sodelovanje in uspešno dovršbo izobraževanja so številčne, izvirajo pa iz socialno – kulturnih, ekonomskih, psihosocialnih, institucionalnih, družinskih, geografskih, mentalnih in psihičnih vzrokov, ter vzrokov, ki izhajajo iz slabih izobraževalnih pogojev in oboroženih spopadov³⁰⁴. Čeprav se posledice najjasneje odražajo na nacionalni ravni skozi nepismenost in neizobraženost državljanov, so dejanske posledice širše od same statistike. Vsak posameznik, ki je bil

³⁰³ Povzeto iz osebnega pisma s strani Nimmagadde (februar 2007).

³⁰⁴ Vzroki za diskriminacijo (deklic) v izobraževanju so natančno opisani v poglavju Diskriminacija deklic in žensk v izobraževanju na straneh od 121 do 158. Vsebina slednjega prispevka je v večini nastala na osnovi osebne izkušnje udeležbe z opazovanjem ali pogovora s člani lokalne skupnosti, kjer sem prebivala in delovala oziroma lokalnih skupnosti, ki sem jih obiskala v obdobju avgust – november 2004.

prikrajsan za uresničitev svojih sanj »izobraziti se in biti izobražen« namreč ve, da je njegovo življenje vredno več od nekega statističnega podatka.

Biti izobražen namreč, ne pomeni le biti pismen, ampak to predstavlja tudi splošno razgledanost. S tem ko se učiš, pridobivaš informacije, kako doseči kvalitetnejše življenje, in ne le kako napisat svoje ime. In če se osredotočim na Nepal, na lokalno skupnost, kjer sem živila in delovala, potem lahko napišem, da bi ljudje z izobrazbo pridobili dragocene informacije iz področja gospodarstva, ročnih del, umetnosti, zdravstvene nege, družinskega načrtovanja, gospodinjstva, ekologije ter drugih za življenje pomembnih področij. Namreč tako kot pravi Müller (2000), dokazano je, da je vsako izobraževanje učinkovit vložek v družbo in vse se skriva v informacijah, vsak razvoj, vsak dosežek, vse. Nujen pogoj, da ljudje lahko dosežejo »vse« je, da tem izobraževanje najprej *omogočimo*, ter jih nadalje *podpremo*, da naučeno uspešno uporabijo v praksi. Možnosti, kako lahko prispevamo k zapisanemu je neskončno, vendar so te vselej in vedno znova pogojene od vseh vključenih akterjev soustvarjanja nekega prispevka oziroma projekta. Zato tudi pomeni biti dober mednarodni prostovoljni socialni delavec, da delaš tisto, kar lokalna skupnost dejansko potrebuje. Tisto, kar slednja dejansko potrebuje pa znajo biti majhne, a nujno potrebne naloge, drugačne od (naših) prvotno načrtovanih velikih planov.

Prav srečanje potreb in želja lokalne skupnosti, s tem mislim šole, učiteljev in učencev, ter mojih spretnosti in znanj, so me usmerile do prispevka poučevanja likovne umetnosti, kot del formalnega izobraževanja, ter izvajanje kreativnih delavnic, kot del neformalnega izobraževanja. S tem sem namreč dobila edinstveno priložnost, da prispevam k dvema ključnima pristopoma v sferi izobraževanja. To je na eni strani **»omogočiti izobraževanje«**, kjer sem podajala predpisano učno snov, na primer metode in tehnike likovne umetnosti, ter na drugi strani **»podpreti v izobraževanju«**, kjer sem učence *»soočila«* z določenimi tematikami, na primer spoštovanje sebe in drugega, želje in potrebe, sodelovanje in soustvarjanje v skupini, prošnja za pomoč, edinstvenost in raznolikost in druge, da so se ti teh *»zavedli«*, jih *»preizkušali«* ter nenazadnje *»izvajali«*.

Na osnovi slednjega je bil **glaven namen moje projektne naloge**, najprej omogočiti izobraževanje, to je likovne umetnosti ter nadalje prek izvajanja kreativnih delavnic ustvariti skupino, motivirati učence za delo in udeležbo, spodbujati njihovo izražanje osebnega mnenja, ustvarjalnost in aktivno sodelovanje z drugimi učenci, prek sprejemanja vseh, kot tudi

inicijativo in samostojnost, upoštevati in izpolnjevati njihove želje, kot tudi želje učiteljev in uspešno zaključit zastavljen projekt, ter tako spodbudit učitelje, predvsem pa vodstvo šole k razmisleku o potrebi vključitve likovne umetnosti v predmetnik srednješolskega izobraževanja.

Pri tem smo bili izvajalci in udeleženci projektne akcije sledeči:

- **izvajalka** projektne akcije sem bila jaz, študentka Fakultete za socialno delo, ter prostovoljka pri organizaciji VSN;
- **udeleženci**³⁰⁵ projekta so bili učenci od 5. do 8. razreda Srednje šole *Bani Bilas* (9 učenek in 6 učencev), katere je izbral g. Nakul;
- **zunanji sodelavci** pa so bili g. Matrika, ki me je poučeval nepalščino, g. Nakul, kot mentor ter ostali učitelji na šoli, kot tudi prostovoljec Mike.

1. 3 CILJI PROJEKTNE NALOGE (SKOZI TEMELJNA TEORETIČNA IZHODIŠČA MEDNARODNEGA (PROSTOVOLJNEGA) SOCIALNEGA DELA³⁰⁶)

»Bodi iskren do sebe in realen do drugih«.
(Jana Gruden)

Če želimo, da postanejo naši cilji uspešni, je potrebno, da so objektivni in realni. Pri tem je bistvenega pomena, da najprej izvemo, kaj si ljudje želijo in potrebujejo, kajti le tako bomo lahko podprli njihovo vizijo, s tem, ko bomo verjeli v njih ter jih upoštevali. Med drugim takšen pristop omogoča, da si pridobimo njihovo zaupanje in vero, da nam ni vseeno za njih in njihovo počutje. Prav zaradi tega je bil najpomembnejši cilj mojega projekta predvsem izpolnit željo in interes učencev, kot tudi učiteljev, da bi **poučevala likovno umetnost in izvajala kreativne delavnice**, prek katerih bi spodbujala učence k razvijanju domišljije in ročnih spretnosti, med poučevanjem kako narisati različne motive, uporabljati določene likovne tehnike in material, ter s tem pri njih vzbuditi zanimanje in veselje do umetnosti. Da pa sem lahko uresničila njihov interes in željo je bila potrebna *moč*, ki jo ti imajo, zato je bilo

³⁰⁵ Prvotno so bili izbrani učenci iz revnih in tradicionalnih družin, kar pomeni, družin, ki zaradi finančne stiske ne morejo omogočiti svojim otrokom udeležbe v zasebnih šolah oziroma, ki imajo različna pričakovanja od deklic in dečkov. Drugotno pa so bili izbrani učenci, za katere je g. Nakul menil, da so nadarjeni za risanje ali slikanje in bi jim dodatno usposabljanje koristilo v prihodnosti. Tako kot predhodno izbrani učenci, so tudi ti (po večini) prihajali iz revnih in tradicionalnih družin.

³⁰⁶ Temeljni teoretični izhodišči mednarodnega (prostovoljnega) socialnega dela, to sta: kulturno kompetentna praksa in proces krepitev moči v odnosu do hindujske kulture sem natančno opisala na straneh od 168 do 195.

nujnega pomena, da v kolikor so učenci želeli nekaj doseči skupaj, da se ti med seboj povezali in s skupnimi močmi prebili čez ovire, do zelenega cilja. Kajti prav povezovanje drug z drugimi, katero izvira iz modela »razvijanje skupnosti«, ki v ospredje postavlja skupnost, njihovo pojmovanje problema in lastno odločitev in akcijo, je omogočilo posamezniku oporo, katero sem potrebovala v opisanem primeru. Pri tem sem izhajala tudi iz koncepta »vključevanja uporabnikov«, kateri je po mnenju Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar (2004: 14) nujen, smiseln in predstavlja edino možno pot za zagotavljanje kakovosti storitev na področju nudenja pomoči, s katerimi ljudem omogočimo izboljšanje kakovosti svojega življenja in pridobivanje vpliva nad procesi, ki na njih učinkujejo. Ker je moja izkušnja temeljila na vključevanju otrok, ki so prikrajšani zaradi revščine, spola in kastnega sistema, je bilo nujno potrebno, kakor zapišeta tudi omenjeni avtorici Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, da sem bila pozorna na njihove *potrebe*. S tem sem namreč omogočila, da so bile storitve zagotovo povezane s *participacijo uporabnikov*, njihovo *perspektivo skrbi* in s pristopom *krepite moči*, osnovane na *spoštovanju raznolikosti* uporabnikov. Prav preko krepite moči sem nadalje učencem omogočila, da ponovno pridobijo kontrolo nad svojim življenjem, samozavest in zaupanje v sebe in lastne sposobnosti. Za doseganje slednjega je bilo pomembno, da so se učenci najprej naučili prepoznati svoje želje in potrebe, jih definirati, na njihovi osnovi razvijati moč za samostojno delovanje in odločanje ter se s potrebami in željami nadalje tudi soočiti.

Ko želimo realizirati želje in interese nekoga, v tem primeru učencev je pomembno, da razbijemo hierarhični odnos in z njimi vzpostavimo odnos, kjer ostajamo »guruji znotraj enakovrednega partnerskega odnosa«, ter metodo dela, kot je *metoda asertivnosti*, kar omogoča spoštovanje in osebno avtonomijo teh. Vzpostavitev takšnega odnosa zahteva tudi *učinkovito komunikacijo*, v kateri je prisotna *konstruktivna povratna informacija*. Namreč za dober odnos in delo je konstruktivna kritika pomembnejša kot pretirana pohvala, saj tak odnos krepi. Vseeno pa moramo biti pri podajanju kritik previdni, saj so te v hindujski kulturi interpretirane drugače, kot v naši kulturi. V sami komunikaciji predstavlja eksistencialno nujo tudi *dialog*. Velik poudarek dialogu poda Freire, ki ga označi, kot edino sredstvo, ki lahko omogoči premostitev splošne apatije in inertnosti, razbije molk in omogoči evolucijo zavesti. Vendar to lahko dosežemo le, če vsi udeleženci sodelujejo. V dialogu je velik poudarek na besedi, ki skriva tako akcijo, kot tudi refleksijo. Če želimo, da pride do komunikacije, moramo uporabiti *jezik*, ki predstavlja osnovno sredstvo sporazumevanja, ter omogoča izmenjavo informacij, znanja ter proces integracije. Vendar tako kot združuje, lahko ta tudi

ovira. Predvsem takrat, ko se srečajo različni jeziki. V tem primeru sta bila to nepalščina in slovenščina, kot uradna, ločena jezika med njimi in mano na eni strani, ter angleščina kot jezik, ki naj bi se ga učili, kot tudi znali (tako aktivno z moje, ter pasivno z njihove strani), večina udeležencev v projektu. Ker pa nisem želela, da bi nas jezik omejeval s tem, ko bi učencem dal moč komuniciranja med seboj in oviral komunikacijo z mano, sem se odločila, da bom **poučevala tako v angleščini, kot tudi v nepalščini**, kar je med drugim predstavljalo drugi cilj te projektne naloge. Usklajevanje jezika je med drugim pripomoglo tudi k krepitvi moje kulturne kompetence, prav tako so imeli možnost zanjo tudi učenci. Ko pišem o *kulturni kompetenci* s tem mislim, da posameznik efektivno funkcionira znotraj svoje kulture, kot tudi znotraj druge kulture, ki ni njegova. Pri tem je pomembno, da se zavedamo svoje kulture in spoštujemo raznolikosti med kulturami, da smo odprti do drugih kultur, sposobni dinamičnih interakcij, znamo institucionalizirati kulturno znanje, ter se zmoremo prilagoditi raznolikostim, ki obstajajo med nami. Torej pomembna je predvsem *interakcija* in *transformacija znanja*, kot tudi *delovanje* specifičnih skupin ljudi, ki imajo določeno znanje, vrednote, norme in navade v določeni kulturi, z namenom, da se pripadnikom znotraj te kulture *poveča kvaliteta znanja in delovanja*, v tem primeru učencem, učiteljem, kot tudi šoli in šolskemu sistemu.

Med drugim sem krepila svojo *kulturno kompetenco*, kot tudi razvijala osebno in socialno kompetenco učencev z raziskovanjem, opazovanjem ter prek pogovora z učitelji šole o življenju v tej državi, njihovih navadah, religiji, kot predvsem o težavah v zvezi z izobraževalnim sistemom. Predvsem **sestanki s pomočnikom ravnatelja**, g. Nakulom, kot tretji cilj moje akcije, so mi bili v veliko pomoč pri zbiranju informacij, predvsem podatkov o sistemu izobraževanja, težavah otrok, s poudarkom na deklicah, s katerimi se ti srečujejo zunaj in znotraj šole, odnosu med učitelji in učenci in drugo. Vzporedno z **raziskovanjem problemske situacije otrok v Nepal**u, s poudarkom na **problematiki izobraževanja**, kot četrtim ciljem, sem skušala pridobiti čim več informacij o temeljnih pravicah otrok in žensk, katere izmed teh so kršene, kako poteka izobraževanje otrok, neudeležba deklic v sistemu izobraževanja, sistem financiranja in drugo, katere so mi pomagale pri boljšem razumevanju ozadja problematike, ter omogočile možnost primerjave z rezultati izjav učiteljev šole, staršev učencev kot tudi iz prebrane literature. O pridobljenih podatkih sem med drugim ozaveščala tudi pomočnika ravnatelja, v upanju na izboljšanje življenjske situacije ranljivih skupin, v tem primeru predvsem deklic, hendikepiranih in etničnih skupin. V takšnem primeru, kjer je primaren cilj pomoč pri zastopanju in uveljavljanju interesov prikrajšanih ali zapostavljenih,

diskriminiranih članov skupnosti govorimo o modelu »*socialne akcije*«, kot ga poimenuje Rothman (v Žnidarec Demšar, 2004).

Na osnovi modela *krepite moči* je temeljil tudi naslednji zastavljeni cilj, ki sem ga želela doseči ob zaključku projekta. Namreč učenci udeleženi v projektu so **razstavili svoje izdelke, vsak izmed njih je prejel tudi diplomo, najboljši učenec pa praktično nagrado**. S tem sem želela učencem pokazati, da jih nisem obravnavala le v vlogi učencev, pač pa v *cenjeni vlogi*, kajti s promocijo njihovih izdelkov ter podelitvijo diplom, katero sem sama oblikovala in podelila ob zaključni slovesnosti skupaj z drugimi učitelji, je pripomoglo k krepitevi njihove samozavesti in zadovoljstva.

Če se ozremo nazaj, lahko opazimo, da sem projektno nalogo zastavila tudi po Southgateu in Randallu (1988 v Žnidarec Demšar, 2004), kateri v sledečih štirih točkah: *negovanje, energiziranje, vrh in sproščanje*, opišeta kako delati s skupino, da bi bilo delo čim bolj ustvarjalno. Prav slednja točka, *sproščanje* pa je bila še toliko bolj pomembna pri mojem zadnjem zadanem cilju, to je **skupinski izlet v Živalski vrt v Pathanu**. Namreč ob vsakem uspešno zaključenem delu je potrebno, da se člani umirijo, ter prek medsebojnega druženja v sproščajočem okolju skupaj proslavijo svoj uspeh.

Pravkar navedeni cilji projektne naloge so zapisani po **prioriteti** (rangu) od bolj pomembnega, do manj pomembnega. Ne smemo pa spregledati, da je bil vsak izmed navedenih ciljev potreben, če sem želela prispevati k (kvalitetnejšemu, enakopravnemu) izobraževanju učencev. Kajti prav učenci so bili, so in še naprej bodo primarni objekt oskrbe v institucijah izobraževanja. Tudi jaz sem bila na šoli zaradi njih in ne oni zaradi mene. Slednjega sem se morala zavedati in v skladu s tem tudi ravnati.

Realizacija navedenih ciljev se mi je zdela izvedljiva že v prvih tednih (so)delovanja s šolo in učenci. Vse pa je bilo odvisno od volje učencev, kot tudi učiteljev in nenazadnje staršev učencev. Uspeh, da nam je »skupaj uspelo« vidim v združitvi moči, volje, zainteresiranosti in znanja.

Zgoraj opisane, in spodaj povzete cilje akcijskega projekta sem formulirala v sledeči merljivi obliki:

1. Poučevanje likovne umetnosti in izvajanje kreativnih delavnic

Merjenje: prisotnost, vključevanje, opazovanje, sodelovanje, reakcija učencev, povezovanje, komuniciranje, povratna informacija učencev, učiteljev in staršev

2. Poučevanje v angleščini in nepalščini

Merjenje: opazovanje, vključenost, sodelovanje, komunikacija, povratna informacija učencev, učiteljev in staršev, reakcija učencev

3. Sestanki s pomočnikom ravnatelja g. Nakulom

Merjenje: prisotnost, opazovanje, vključenost, sodelovanje, vsebina prejetih informacij, povratna informacija

4. Raziskovanje problemske situacije otrok v Nepalu, s poudarkom na problematiki v izobraževanju

Merjenje: opazovanje, vključenost staršev, sodelovanje, komunikacija, vsebina prejetih informacij

5. Skupinski izlet v Živlaski vrt v Pathanu

Merjenje: opazovanje, vključenost, komuniciranje, sodelovanje, reakcija učencev, povezovanje

Sredstva, ki sem jih potrebovala za doseg ciljev so sledeča:

- *materialna sredstva* (tempera barvice, kolaž, lepilni trak, risalni listi) v masi 10 kilogramov, sem prejela prek donatorja Aero d.o.o.. Ostanek materiala (barvice, voščenke, čopiči, škarje, moka) sem pridobila iz lastnih sredstev. Za to sem porabila največ 20 evrov. Balone, ter časopise mi je podaril prostovoljec Mike, g. Nakul pa je priskrbel kole na katere smo obesili maske. Prav tako je g. Nakul poskrbel za ustrezen prostor poučevanja ter kasneje za razstavo izdelkov na šoli. Oboje je potekalo v času izven rednih šolskih ur, z izjemo podelitve diplom učencem.

- *finančna sredstva* za kritje stroškov prevoza v Živalski vrt v Pathanu in vstopnino, kateri so skupno znašali 25 evrov (18 udeležencev) sem krila sama, prek sredstev, ki sem jih

prejela s strani Kluba goriških študentov (*KGŠ*). Na omenjeno organizacijo sem se kot članica kluba obrnila s prošnjo za finančno pomoč. Pogodba, katero smo podpisali me je zavezala, da sem ob vrnitvi v domovino napisala članek o izkušnji mednarodnega prostovoljnega dela v Nepalju za študentsko glasilo, ter sodelovala pri intervjuju na radiu *KGŠ*.

- omenila bi tudi *kadrovska sredstva*, kot pomoč g. Nakula, ki mi je posredoval veliko uporabnega gradiva in dragocenih informacij o tematiki problemske situacije izobraževanja v Nepalju in g. Matrike, ki me je poučeval nepalščino, katere sem se posluževala tekom samega poučevanja in komuniciranja z lokalnim prebivalstvom.

1. 4 STRATEGIJA PROJEKTNE NALOGE

Strategija poučevanja likovne umetnosti in kreativnih delavnic je vključevala naslednje točke:

- na medmrežju poiskati čim več organizacij, ki delujejo v Nepalju, prek katerih bi lahko opravljala mednarodno prostovoljno delo (s poudarkom na vključevanju kreativnosti);
- odločiti se za eno izmed teh (*VSN*);
- konkreten dogovor z omenjeno organizacijo o mojem prispevku (s poudarkom na opravljanju mednarodnega prostovoljnega dela in izvedbi projektne naloge);
- z omenjeno organizacijo ostati v stiku vse do prihoda v Nepal;
- posvetovati se s predstavniki *VSN*, kot predvsem z g. Nakulom, kot mojim mentorjem o možnosti izvedbe projekta, kot tudi izbor ustreznega termina, ki bo dopuščal uporabo prostora na srednji šoli Bani Bilas v Chapagaunu;
- motivirati učence za sodelovanje v projektu;
- na podlagi zainteresiranosti izvesti poučevanje likovne umetnosti in kreativnih delavnic in s tem uresničiti eno izmed želja učiteljev in učencev;
- organizirati skupino, kjer se bodo razkrile želje in potrebe učencev;
- določiti ustrezen termin poučevanja, ki bo dopuščal sodelovanje zainteresiranim učencem (vsak dan v preduri, to je od 9. do 10. ure);
- seznaniti učence o projektu poučevanja likovne umetnosti in izvajanja kreativnih delavnic;
- razporediti materialna sredstva (likovni pripomočki) med učenci, kot tudi nabava manjkajočega materiala;

- pripraviti sproten učni načrt;
- poučevati v angleščini, ob enem pa se učiti in poučevati tudi v nepalščini, kar bo pripomoglo k boljši, sproščujoči klimi v razredu;
- posvetovati se z drugimi člani lokalne skupnosti (vključno s starši učencev, učenci in drugimi učitelji), kar bo prispevalo k mojemu boljšemu razumevanju problemske situacije v izobraževanju;
- organizirati sestanke z g. Nakulom in pridobiti čim več informacij o problemski situaciji izobraževanja, kot tudi podeliti informacije pridobljene s strani drugih članov lokalne skupnosti vključenih v osebno raziskavo o problematiki v izobraževanju;
- morebitne izdelke, ki bodo nastali med urami poučevanja, razstaviti v zadnjem tednu poučevanja v prostorih šole, vzporedno s tem pridobiti dovoljenje g. Nakula;
- posvetovati se z g. Nakulom o možnosti obiska Živalskega vrta v Pathanu, kritega iz pridobljenih finančnih sredstev s strani KGŠa, ter se pozanimati o uri obratovanja in
- ob zaključku pripraviti za učence diplome in podeliti praktično nagrado najboljšemu učencu.

1. 5 IZVEDBA PROJEKTNE NALOGE

Zaradi dolgoročnosti projektne naloge³⁰⁷, se bom v nadaljevanju glede izvedbe te, osredotočila predvsem na tiste ključne dogodke, ki so bili pomembni za doseganje zastavljenih ciljev. Nekatere izmed teh dogodkov bom poskušala v nadaljevanju natančneje opisati.

Pri vsakem izvajanju projekta, v mojem primeru poučevanja likovne umetnosti in izvajanja kreativnih delavnic, kot tudi pri vseh drugih dejavnostih je nujno pomembno in potrebno uvodno srečanje. Na osnovi tega se mora izvajalec projekta že predhodno temeljito pripraviti, tako da ve, kako bo prek komunikacije ustvaril okolje, pogoje in prostor, kjer bodo vsi udeleženci imeli možnost za izražanje svojih misli, kot tudi za spoštovanje misli drugih. Za izvajalca je izrednega pomena tudi, da zna ustvariti pogoje za samorefleksijo vsakega

³⁰⁷ Več o samem poteku projektne naloge glej PRILOGI 3 in 4, to sta: Kronologija projektne naloge »Kulturna kompetentnost in ustvarjanje prostora za izkušanje moči« in Utrinki in izdelki iz ur likovne umetnosti in kreativnih delavnic.

posameznika, kot tudi refleksijo o dogajanju v skupini. Poskrbeti mora za negovanje posameznika, njegovega mesta v skupini, kot tudi za negovanje celotne skupine. Izvajalec mora tudi znati ustvariti prijetno vzdušje in poskrbeti za ustvarjalni ciklus dela v skupini. Za voditelja skupine tako velja, da zna ustvariti pogoje za vodenje, katero je usmerjeno k cilju udeleženca (Petrovič Erlah, Žnidarec Demšar, 2004: 31). Osebnostno pa sem se morala za prijetno atmosfero prostora in dobro počutje udeležencev, predhodno pripraviti še jezikovno, kar v tem primeru pomeni, tako v nepalščini, kot tudi angleščini, saj je za sporazumevanje drug drugega nujno potrebna dobra komunikacija, tako verbalna, kot tudi neverbalna (ustrezno vedenje, vizualen izgled, geste).

S poučevanjem likovne umetnosti in izvajanjem kreativnih delavnic (v nadaljevanju ura) na Srednji šoli *Bani Bilas* v Chapagaunu, sem pričela v sredo, 08. septembra 2004 ob 9 uri, kot je bilo predhodno dogovorjeno. Uvodoma sem počakala, da smo se zbrali vsi udeleženci projektne naloge. G. Nakul me je že predhodno obvestil, da bo na ure prihajalo 15 učencev. Ko smo bili vsi zbrani, sem vse skupaj še enkrat pozdravila z »*Namaste!*«, tako kot to počno domačini. Po uvodnem pozdravu je bilo potrebno ustvariti sproščen in varen prostor za medsebojno spoznavanje vseh udeležencev, saj so te razlikovali na osnovi spola, kastne ali etnične pripadnosti in starosti. Prav tako so bile med njimi in mano velike razlike na osnovi nacionalne, predvsem pa kulturne pripadnosti. Sebe sem tako predstavila prek plakata v nepalščini, katerega sem pred pričetkom ure nalepila na tablo. Na njem sem upodobila sebe, kot tudi vse meni pomembne ljudi, kot so prijatelji, družina in sošolci, ter dejavnosti, ki jim imam rada oziroma mi veliko pomenijo, na primer narava, živali, umetnost, pohodništvo in drugo. Ob nekaterih risbah so bile tudi fotografije, na primer moje družine, slovenske pokrajine, moje vasi, prijateljev in šole. Učenci so pokazali izredno zanimanje predvsem za mojo družino, kot tudi za slovensko pokrajino, saj so med državama videli veliko podobnosti. V nadaljevanju sem omogočila besedo učencem, ter jih povabila, da tudi oni upodobijo sebe, ter za njih pomembne ljudi, stvari in dejavnosti. Ob zaključku sem učence še enkrat povabila, da pred vsemi pokažejo svoje izdelke, ter predstavijo in povedo, kaj so narisali. Učencem sem pri tem omogočila, da se predstavijo bodisi v nepalščini, bodisi v angleščini. Večina učencev se je odločila, da se predstavi v angleščini, saj so si želeli izboljšati znanje tega jezika. Tisti, ki niso bili (začetno) prepričani vase, pa so se predstavili v nepalščini. Ker je na začetku ur občasno prihajalo do slabega razumevanja med mano in učenci, sem prosila nekoga med učenci, če mi besedo ali stavek lahko prevede v angleščino. Tega smo se kasneje posluževali še večkrat, tako da smo (neznano) besedo nekajkrat skupaj ponovili, tako jaz v nepalščini, kot

učenci v angleščini. Priznati moram, da je slednje prispevalo k ustvarjanju prijetnejše klime in k razbremenitvi, vsaj na začetku naših ur, kajti na tak način smo drug drugemu dopuščali, da smo to kar smo, da ni nihče popoln in nihče ne zna vsega, ter da se vsi tekom celega življenja še učimo in dograjujemo. Na nek način smo se tako medsebojno, prek enakovrednega partnerskega odnosa spodbujali in drug drugega motivirali k iskanju novega znanja, v tem primeru predvsem jezikovnega, kot tudi ustvarjalnega.

Po predstavitvi vseh učencev, sem te še enkrat povabila, da se za ponovitev in memoriziranje imen vsi še enkrat predstavimo v nepalščini, tokrat tako, da smo vsi stali v krogu, ter ob tem povedali svoje ime, eno stvar, ki nam je všeč, ter ob tem naredili določen gib. Pri tem sem določila nekoga, da začne, naslednji, pa je moral nadaljevati s predstavitvijo sebe, ter ponovitvijo vseh predhodnih. Zadnja sem bila seveda jaz. Ob ponovni predstavitvi smo se zabavali, kar je seveda prispevalo k boljši klimi v razredu. Učence sem nato prosila, da se posedejo na svoja mesta, vprašala sem jih, če imajo kakšna vprašanja, če koga kaj zanima o drugemu ali o meni. Ker ni nihče odgovoril, sem učence vzpodbudila in jih povabila, da če bodo v bodoče kadarkoli imeli kakršnokoli vprašanje se z njim lahko naslovijo name, tako da dvignejo roko in z veseljem jim bom pomagala. Učenci so ob tem odkimali, kar dejansko v njihovi kulturi pomeni »Da«. Nato sem nadaljevala z vprašanjem, tokrat sem se naslovila na učence po imenu in njih vprašala, kako se jim je zdela ura. Večina je odkimala, nekateri so tudi povedali, da jim je bilo všeč. Ob zaključku sem učencem povedala, kaj bomo počeli v prihodnjih dneh, ter jim naročila, da jutri s seboj prinesejo svinčnik, medtem ko bom za ostali material poskrbela jaz. Ena od učenk se je opogumila, dvignila roko ter me vprašala, kako želim, da me kličejo. Skupaj smo se odločili, da se bomo med seboj klicali po imenu. Zame so učenci odločili, da bom *Miss* Jana. Ob zaključku smo se vsi še enkrat pozdravili, ter poslovili z namenom, da se ponovno vidimo jutri ob istem času. Prav glede dogovora o času in potrebnem materialu za naše ure, sem se kasneje ob zaključku teh posluževala načina, da sem čas začetka in konca ure, kot tudi ves potreben material za to, še enkrat napisala na tablo, kljub temu, da sem o tem že predhodno obvestila učence. Tako sem namreč prispevala k preverjanju razumevanja in izogibanju nesporazumov, do katerih bi lahko prišlo, kot tudi pokazala učencem, da resno stojim za dejanji, saj mi ni vseeno za naše ure, predvsem pa mi ni vseeno za njih.

Naslednji dan v četrtek, 09. september 2004 je najprej uvodoma sledil pozdrav vsem učencem. Nadaljevala sem s predstavitvijo »*Pravice do izobraževanja*«, definicijo katere sem

predhodno v nepalščini zapisala na plakat. Nato sem učence prosila, da si v parih izmenjajo misli, kaj oni mislijo, da zajema ta pravica, kaj za njih pomeni izobraževanje, kaj pričakujejo od izobraževanja in drugo. Sproti sem preverila ali učenci razumejo, kaj od njih pričakujem. Nato sem učence prosila za podelitev svojih misli. Ob tem sem še enkrat poudarila, da so vse misli prave, da ni napačnih misli in da ima vsak pravico povedat to, kar se njemu zdi, da je prav. S tem sem učence spodbujala k razmišljanju ter izražanju svojega mnenja. Vse izražene misli s strani učencev sem ob tem v angleščini pisala na tablo. Tekom ure sem učence tudi opazovala, predvsem v zvezi s sodelovanjem. Ob tem sem bila posebej pozorna na tiste učence, ki svojih misli niso izražali, so sedeli v ozadju učilnice ali pa so bil brez para. Prav na take učence sem morala biti posebej pozorna, saj so potrebovali dodatno spodbudo pri krepitvi moči ter interakciji z drugimi učenci. Sledila je predstavitev umetnosti, prek katere sem na kratko povedala, kaj bomo v naslednjih tednih počeli skupaj. Učence sem ob tem prosila, da povedo, kako sami razumejo umetnost, kaj za njih pomeni ta ter kaj se želijo naučiti prek naših ur. V kolikor je bilo mogoče, sem za mnenje prosila tudi tiste učence, ki so (navadno) molčali. V razredu je bila med drugimi tudi učenka Rita, ki je navadno sedela v ozadju in molčala. Zato sem tokrat vprašala njo, kaj se ona želi naučiti. Sprva Rita ni odgovorila, le odkimala. Nato sem jo vprašala, če bi se rada naučila risat obraz ali živali, spet je le odkimala. Ker se mi je zdelo nujno za sodelovanje, da se medsebojno razumemo, sem Rito še enkrat vprašala, če bi mogoče želela povedati, kaj jo veseli oziroma zanima v zvezi z umetnostjo v nepalščini, in v kolikor ne bom razumela, bom prosila drugo učenko, da mi prevede. Odkimala je in povedala v nepalščini, kaj se želi naučiti, druga učenka pa je to res prevedla. Ob tem sem Rito pohvalila. Kasneje sem se pri Riti še večkrat ustavila, ter jo spodbujala pri izražanju svojega mnenja. Paziti sem le morala, da nisem bila preveč vsiljiva. Prva dva tedna je bilo težko in na njeno mnenje se nisem vsakič naslavljal. Le opazovala sem jo, na primer če je dvignila pogled oziroma se je obrnila k nekomu, takrat sem sklepala, da mogoče želi nekaj povedati ali vprašati. Po dveh tednih pa se je tudi Rita opogumila in včasih dvignila roko oziroma povedala ter podelila svoje mnenje. Ker se ni znala izražati v angleščini, se je izražala v nepalščini. Njeno odločitev sem spoštovala.

V nadaljevanju omenjene ure sem prešla na izobraževalni sistem v Nepal. Ob tem se učence prosila, da narišejo karkoli iz sistema izobraževanja, mogoče sebe v šoli, v odnosu z drugimi učenci ali učitelji, šolo in njeno okolico. Ob zaključku sem vsakega prosila, da pove, kaj je narisal in zakaj prav to. Ko smo vsi podelili misli, sem učence vprašala, če bi mogoče kaj spremenili v izobraževalnem sistemu oziroma ali je kaj, kar se želijo naučiti oziroma mogoče

izvedeti. In prav te misli, želje so bile izhodišče, kako naj sama poučujem, da bodo njihove želje zadovoljene in dosežene. Prav za umetnost so učenci med drugim izrazili, da se želijo naučiti risati in spoznati druge tehnike. Povedali so tudi, da bi radi imeli material s katerim bi delali, pa ne samo pri likovni umetnosti, pač pa tudi pri drugih predmetih, na primer pri matematiki ali angleščini. Presenetilo me je tudi, da so učenci izrazili, da bi radi sodelovali med urami, ob tem pa me vprašali, če bomo to še počeli in kakšne bodo kazni za nesodelovanje oziroma podajanje napačnih odgovorov. Odgovorila sem jim, da bomo še veliko sodelovali in se pogovarjali, saj želim, da ti podelijo svoje misli in želje in če bo le mogoče in bodo te realne, bom te poskušala tudi izvesti oziroma se bom o njihovi realizaciji posvetovala z g. Nakulom. Nato sem učencem povedala, kako sama vidim umetnost, kaj umetnost pomeni meni in iz tega sem prešla tudi umetnost kot sredstvo interakcije. Namreč vsaka umetnina je lepa in vsaka umetnina prek svojega jezika nekaj sporoča. Povedala sem jim tudi, da pri umetnosti ne vidim razlogov za kaznovanje. Učencem sem podala tudi nekaj prispodob umetnin iz njihovega vsakdanjega življenja, na primer kipi, mandele in poslikave v templjih, ter jih vprašala, kakšne se jim zdijo te umetnine. Pri tem so odgovorili, da lepe, zato sem jim povedala, da so vse umetnine lahko lepe. Ker sicer obstajajo določene tehnike, kako nekaj narisati ali izvesti, bom te v naslednjih tednih učencem pokazala, kot tudi jih naučila jaz. Vendar bodo te tehnike le pripomoček pri ustvarjanju, vse drugo ideje in motivi so skriti v nas ali v naši okolici. Ob koncu ure je sledila kratka evalvacija in slovo.

Večina naših ur se mi je zdela kreativnih, interakcija med nami se je vse bolj razvijala, učenci so sodelovali, izražali so svoje želje in mnenje. Pri tem so mi, kot zelo uspešne ure ostale v spominu tudi ure izdelovanja »*Drevesa življenja*«, ki sem jih izvedla od 27. septembra do 29. septembra 2004. Naj te ure na kratko opišem.

Z omenjeno kreativno delavnico sem začela v ponedeljek, 27. septembra 2004. Kot vselej sem uvodoma učence najprej pozdravila, ter jih vprašala po počutju. Namreč s časom, ko smo se že uspeli spoznati, se mi je zdelo zelo pomembno, da izrazimo tudi naše počutje, predvsem tedaj, ko se nekaj časa nismo videli, na primer po vikendu ali praznikih. Nadaljevala sem s predstavitevijo nove delavnice, katero bomo izvajali v naslednjih dneh. Na delavnico sem se že predhodno pripravila doma, izdelala sem stopala, kot tudi dlani, naredila sem tudi model drevesa in ptic, katere so pravzaprav bile narejene na podoben način, kot tiste, od dnevu miru. Prav predhodna priprava izdelka ali modela, mi je bila velikokrat v pomoč pri razlaganju, saj

sem z njo učencem lahko pokazala, kaj mislim s tem, kar razlagam. Učenci so lahko tako videli in si ne le domišljali, kako naj bi stvari izgledale.

Ob začetku delavnice, sem učencem najprej povedala, kaj bomo danes počeli, to je »*Drevo življenja*«, sestavljeno iz drevesa, to je figovca, *Budin*ih stopal, *Šivine* dlani in ptic. Najprej sem učence prosila, da povedo, kaj njim pomeni omenjeno drevo. Ob tem sem misli v angleščini beležila na tablo. Že predhodno sem med prebiranjem literature o Nepal u sledila, da to drevo ljudem pomeni zavetje dobrote, pravičnosti, kot tudi življenja. To so kasneje povedali tudi učenci sami, saj omenjene trditve izhajajo iz religije in prav ta je prisotna v njihovem vsakodnevnem življenju. Torej življenje, rast in pot so vodilo te delavnice. A več o drevesu, ki ga bomo izdelovali jutri, bom povedala tedaj. Danes se bomo osredotočili na dobre predstave o nas in drugih, katere bomo beležili na stopala in dlani. Učence tako prosim, da se spomnijo pretekle delavnice »*Lovci na zaklade*«, ko smo spregovorili prav o pozitivnih predstavah drug drugega. Namreč že tedaj sem z učenci podelila, kako pomembno je spoštovanje sebe, kot drugih ter samozaupanje, kateri sta med seboj tesno povezani za krepitev notranje moči. Ko izmenjamo nekaj misel na to delavnico, učence prosim, da se posedejo v pare. Nato jim razdelim potreben material (raznobarvni listi), katere bomo potrebovali za izvedbo prvega dela delavnice. Za tem učence prosim, da si medsebojno podelijo nekaj informacij o sebi. Poslušajoči sogovornik je pri tem osredotočen predvsem na tisto, kar je pozitivnega na drugem, govorečem sogovorniku, na primer rad pomaga, hodi v šolo, je marljiv, pazi na bratce in sestrice, bere. Vse te pozitivne misli sogovornik beleži na list papirja. Nato se pari zamenjajo, prav tako vloge. Ko zaključimo z izmenjavo informacij o drug drugem, še enkrat preverim, če so vsi učenci uspeli pridobiti in zapisati pozitivne lastnosti drug o drugem. Ker eden izmed učencev še ni uspel, vsi skupaj še enkrat prisluhnemo in mu skupaj pomagamo prepoznati pozitivne lastnosti sogovornika. Sedaj, ko so vsi učenci zaključili, te povabim k izdelovanju dlani in stopal, na katera bodo ti zapisali slišane pozitivne predstave o drugemu. Učencem naročim, da za tiste, ki so hindujci delajo dlan svojega sogovornika tako, da dlan položijo na papir in jo obrišejo in izrežejo, za tiste, ki so budisti pa stopalo sogovornika, po istem postopku. Ko so bile dlani in stopala izrezana, učence prosim, da nanje napišejo vse pozitivne predstave o drugem, ki so jih zaznali prek pogovora. Ko zaključimo, učence vprašam kakšen se jim je zdel prvi del delavnice. Ob tem podelimo nekaj misli o razlikah in vzporednicah med religijama. Misli beležim na tablo. Prvi del zaključimo z mislijo, da kljub temu, da smo si med seboj različni, nas vse oblikujejo in

dopolnjujejo pozitivne lastnosti, katere moramo pri sebi, kot tudi pri drugem spoštovati in ceniti. Ob zaključku učence prosim, da izdelke prinesejo jutri s seboj.

Naslednji dan, v torek 28. septembra 2004 nadaljujemo z drugim delom delavnice, drevesom in pticami. O drevesu smo že včeraj spregovorili, danes pa bomo tega tudi izdelali. A začeli bomo s ptico. Učence povabim, da se ponovno spomnijo dne, ko smo izdelovali ptice in zakaj smo jih takrat delali. Povedo, da smo nanje pisali želje ob dnevu miru. In želje bomo pisali nanje tudi mi danes. A tokrat bodo to želje, ki jih imamo mi glede naše prihodnosti. Učence povabim, da skupaj podelimo nekaj naših želja, ki jih hranimo v sebi. Povem tudi nekaj o željah, prek primerov iz vsakdanjega življenja, na primer kako pomembno je, da se jih zavemo, da delamo na njihovi realizaciji, da nam te lahko služijo kot pot, motivacija in moč pri doseganju zadanih ciljev. Nato učencem razdelim potreben material in začnemo z izdelovanjem. Tisti, ki imajo težave me prosijo za pomoč, nekateri delajo tudi na osnovi modela ptice. Ob zaključku preverim, če imamo vsi svojo ptico. Ker smo vsi zaključili, učence prosim, da nanjo v angleščini ali nepalščini, napišejo svoje želje za prihodnost. Med tem se porodi ideja, da bi vse, kar smo izdelali tudi razstavili v učilnici. Ideja se je tudi meni zdela imenitna. Učencem obljubim, da bom med odmorom vprašala g. Nakula, če bi bilo to izvedljivo. Še pred odmorom pa izdelamo naše drevo življenja, čisto preprosto iz zelenih in rjavih pol, ki jih le malo obrežemo. Ker je ta delavnica temeljila na željah, tokrat učence povabim, da na drevo napišejo želje, ki jih želijo njim bližnjim, na primer staršem, sorodnikom, sošolcem, sovrstnikom. Ker se je bližal konec ure smo za danes z delavnico zaključili. Še enkrat pohvalim učence ter jim obljubim, da bom g. Nakula vprašala o možnosti razstave, ter jih o možnosti še danes obvestila. Z uro za danes zaključimo. Med odmorom stopim k g. Nakulu in ga vprašam, če bi lahko jutri razstavili izdelke v učilnici. Ta privoli in veselo novico takoj podelim tudi z učenci, kateri so izredno veseli. Pri tem jih prosim, da jutri prinesejo s seboj ptice, kot tudi dlani in stopala.

V sredo, 29. septembra 2004 je sledila še manjša razstava našega skupnega izdelka, to je »*Drevesa življenja*«, katerega smo skupaj postavili v učilnici. Pred tem je seveda sledil pozdrav vsem učencem. Nato pa sem učence vprašala, če se kaj veselijo razstave. Vsi so odgovorili, da komaj čakajo, da jo postavimo, da bodo tudi drugi učenci in učitelji lahko videli, kaj delamo. Predvsem so se učenci veselili, da bodo njihove izdelke opazili učitelji. Nato sem jih vprašala, če imajo izdelke s seboj. Prav vsi so jih imeli. Zatem sem učence vprašala, kako želijo postaviti razstavo, glede na to, da so to njihovi izdelki. Zbirali smo

različna mnenja, na koncu pa smo se skupaj odločili, da bomo drevo nalepili na steno, ptice nanj, medtem ko bodo dlani in stopala vodile prek tal k drevesu. Učenci so želeli, da postavim tudi svojo dlan in ptico k našemu »*Drevesu življenja*«. Pristala sem. Zatem sem učence razdelila v dve skupini, ena izmed njih bo postavljala drevo, medtem ko bo druga skupina zadolžena za obešanje ptic na drevo. Ob tem smo se pogovarjali, kako bo naša razstava popestrila pusto učilnico, nekateri učenci so tudi razmišljali o tem, kaj bodo drugi učenci in učitelji rekli in drugo. Celotna ura se je vrtela okrog drevesa. Za konec je še vsak izmed nas prilepil dlan ali stopalo, katero je vodilo k drevesu. Nato smo se vsi pomaknili k vratom in se zazrli v končni izdelek, obstali, gledali in čez čas je eden od učencev začel ploskati. Nato začnemo vsi ploskati in se veseliti. Učence pohvalim, ti pa med seboj govorijo o njegovi ptici ali stopalu in kaj so napisali. Celotno dogajanje je bilo res čudovito opazovati. Ob koncu ure v učilnico pritečejo še drugi učenci, kot tudi učitelji, kateri učence hvalijo. Učenci kažejo svoje izdelke drugim učencem in slednji jih prav tako hvalijo. Bilo je res lepo, učence še enkrat pohvalim in se čez čas poslovim.

Izrednega pomena za uspešno izvajanje projekta so bila tudi srečanja z g. Nakulom, s katerim sem se v večini srečevala vsak petek po uri. Včasih po potrebi tudi druge dni ali več dni v tednu. Pripisati moram, da mi g. Nakul ni bil le mentor, pač pa tudi usmerjevalec, posredovalec informacij in predvsem prijatelj, kateri je izredno cenil mojo pomoč pri poučevanju in mi tudi sam pomagal, kolikor je le bilo mogoče, da sem dosegla želene cilje. Za izvajanje projekta je bilo izrednega pomena, da sem se soočila s problematiko izobraževalnega sistema, čeprav se je te tudi sam zaveda in si želi sprememb, ki bi prispevale k kvalitetnejšemu in enakopravnemu poučevanju, na osnovi stiske s katero se soočajo tudi drugi učitelji (pomanjkanje časa, prenizke plače, neustrezna izobrazba, kulturna prepričanja in pričakovanja v zvezi s spolom, pomanjkanje ustreznega materiala in drugo), te ne more zagotoviti. Čeprav sva na najinih srečanjih v večini govorila o mojem delu, kjer sem ga sprotno obveščala kako potekajo ure, sodelovanje in motivacija otrok, kot tudi interakcija, plani za naprej in drugo. Pripisati pa moram, da je g. Nakula tudi zanimalo, kako sama vidim poučevanje na šoli, kaj se mi zdi, da bi bilo potrebno narediti, da bi bilo izobraževanje dostopno vsem, kvalitetnejše in enakopravnejše, predvsem prek informacij, ki sem jih prejela tekom lastnega raziskovanja. Tako lahko podam, da pridobljene informacije niso koristile za boljše razumevanje le meni, pač pa jih je z navdušenjem sprejemal tudi g. Nakul, saj so ta prispevala k boljšemu zavedanju in interpretiranju problematike v izobraževanju v nekem okolju ter k možnim idejam, kaj bi se na tem področju dalo izboljšati ali odpraviti.

Prav izražena želja, da želim podrobneje raziskati problemsko situacijo izobraževanja, ga je izredno navdušila in pri tem me je podpiral. Med drugim mi je prav on posredoval kvalitetne informacije oziroma kako priti do teh, ter se ponudil, da lahko skupaj obiščeva nekaj izmed staršev otrok za širši vpogled v samo problemsko situacijo. Prav srečanja na domu nekaj izmed učencev, v času festivala *Dashain* v sredini meseca oktobra 2004, so bila pomembna za pridobivanje informacij, kako starši vidijo izobraževanje v Nepal, zakaj ti svojim otrokom omogočajo ali ne omogočajo udeležbo v izobraževanju in drugo. Na omenjenih srečanjih pa nisem prišla le jaz do pomembnih informacij, pač pa so do njih prišli tudi starši učencev s tem, ko sva jim z g. Nakulom povedala, kako učenci sodelujejo, se učijo, pridobivajo nove informacije in znanje. S tem sva staršem sporočala, da šoli ni vseeno za učence in si ta prizadeva za kvalitetnejše in enakopravnejše izobraževanje, kjer bi se vsi otroci lahko izobrazili.

Ob zaključku mojega projekta sta bila pomembna še dva takšna dogodka (seveda je bilo vmes veliko takih pomembnih dogodkov, če sem iskrena je bil prav vsak izmed njih na svoj edinstven način poseben), ki ju ne smem pozabiti opisati, to sta skupinski izlet v Živalski vrt v Pathan in slovesnost ob zaključku.

Najprej skupinski izlet, ki se je odvijal v torek, 09. novembra 2004. Že predhodno smo se z učenci, kot tudi z g. Nakulom ter prostovoljcem Mikom dogovorili, da se ob 8.40 uri vsi zberemo pred šolo, kajti ob 9. uri nas bo čakal avtobus. Vsi učenci so prišli pravočasno in skupaj smo se odpravili do avtobusne postaje v bližini šole. Tam nas je že čakal najeti avtobus, tako da smo vsi vstopili nanj. Z g. Nakulom sva še enkrat preverila prisotnost učencev. Ker so bili vsi učenci zbrani, smo odšli. Učenci so bili veseli, na poti sem jih vprašala, če so že kdaj bili v Živalskem vrtu. Le dva sta bila tam, ostali pa so izrazili veliko pričakovanje, da si ga bodo končno lahko ogledali in tako videli živali o katerih so le brali ali jih videli na slikah. Ker smo v Pathan prišli prezgodaj, Živalski vrt pa odprejo od 10. uri, smo se skupaj odločili za sprehod po mestu. Ker nisem želela, da se kdo od učencev izgubi, sem tem naročila, da se držimo skupaj. A kako bi se ti le lahko izgubili, saj so nama z Mikom vso pot do Živalskega vrta razlagali, kaj je kaj v tem mestu, kateri templji se nahajajo tu, kateri festivali se odvijajo, zakaj in kje in drugo. Nekaj po 10. uri smo prispeli do Živalskega vrta, g. Nakul je nakupil karte in jih razdelil otrokom. Skupaj smo vstopili, ter se sprehajali po Živalskem vrtu. Ob tem smo kazali živali in jih izgovarjali tako v angleščini, kot nepalščini,

saj sem na eni izmed delavnic učencem predstavila tudi živali v Nepal. Za tiste, za katere nismo vedeli, kako se imenujejo je povedal g. Nakul, kateri je med drugim učencem povedal več o živalih, na primer kje se te nahajajo v naravi, koliko časa živijo, s čim se prehranjujejo in drugo. Poleg izleta, kot vrhunca našega dela, sproščanja in proslavljanja so bili učenci tako deležni tudi informacij o živalih v njihovem okolju. Tekom ogleda smo si privoščili še oddih, kjer sem učence povabila na sladoled, katerega so se ti razveselili. Ves čas sprehajanja so se učenci družili med seboj, se pogovarjali, tako o naših urah, kot o tem obisku. Ker Živalski vrt ni velik smo z ogledom zaključili ob 12.30 uri, ter se nato z avtobusom vrnili na šolo. Ker je bil to poseben dan je g. Nakul učencem sporočil, da danes za njih ni pouka. Novice so bili ti izredno veseli.

Dan za tem, v sredo 10. novembra 2004 je potekalo naše zadnje skupno srečanje. Kot vselej smo tudi danes začeli pouk ob 9. uri. Učence sem najprej pozdravila, za tem pa smo si nekaj besed podeli o izletu, kjer smo se vsi zabavali. Ker je bilo to naše zadnje srečanje sem učence še zadnjič povabila k delavnici, katera se imenuje »Nahrbtnik«. Učence sem te najprej prosila, da zaprejo oči in si v mislih predstavljajo naša skupna srečanja prek ur poučevanja, druženja, kreativnih delavnic, izleta, razstave. Pri tem sem jim prosila, da pomislijo na tiste lepe trenutke, kot tudi na tiste slabe. Čez čas sem učencem naročila, da lahko odprejo oči. Razdelila sem jim liste, ter jih prosila, če nanje narišejo sebe z nahrbtnikom, tako kot so si to predstavljali v mislih, v nahrbtnik pa položijo vse tisto dobro, kar se je zgodilo na teh naših srečanjih, medtem ko na tleh pustijo vse tisto slabo. Za tem, ko smo vsi narisali sebe z nahrbtnikom in dobrimi ali slabimi trenutki, vključno z mano, sem učence prosila, da si medsebojno povemo, kaj smo narisali. Presenetilo me je, da niti eden izmed nas ni narisal nič slabega, vsi smo odnesli le polne nahrbtnike novega znanja o likovni umetnosti, nove tehnike, nova prijateljstva, pozitivne občutke o nas, želje, misli, srečanja in drugo. Ker je bilo to naše zadnje srečanje je bilo opaziti žalost, tudi meni je bilo hudo, ker sem vedela, da bom odšla, a učencem sem še enkrat povedala, da ni napak, da smo žalostni, vsi pa moramo pomisliti na to, kar smo skupaj delali, se učili ter naučili. Prav to, kar smo prek te zadnje delavnice narisali je tisto, kar moramo ohraniti v spominu na naše ure in druženje. Ob zaključku ure mi učenci podarijo svoje risbice. Zaključim poučevanje, ter otroke povabim na dvorišče, kjer se zbirajo drugi učenci in skupaj opazujejo razstavo v atriju, ki začasno poživi življenje znotraj šole. Učenci so bili deležni pohval, tudi sami so bili veseli in ponosni na svoje izdelke. Nato me je g. Nakul povabil v zbornico, da še enkrat preveriva glede dogajanja na slovesnosti. Med tem mi učenci, pa ne samo moji učenci pač pa tudi drugi učenci, prinašajo risbice, kot tudi

razglednice z dobrimi željami, katere so sami izdelali. Sledi slovesnost. Učitelji se posedemo na vrhu stopnišča, medtem ko se učenci zbirajo na in pod tem. Sledi govor ravnatelja, kateri pove, da jim je bilo v čast, da so me gostiti na šoli in da so izredno zadovoljni z mojim delom, ter mi preda potrdilo o opravljenem prostovoljnem delu. Z govorom nadaljujem jaz, ter povem, kako sem se počutila, kako prijetno mi je bilo, kako vesela sem, da sem imela to možnost poučevati in se ob enem učiti. Ob tem sem se zahvalila vsakemu učencu posebej, saj so prav oni največ prispevali k oblikovanju naših ur. Govor sem zaključila na tak način, da sem vsakega učenca posebej povabila na vrh stopnišča, ter mu podelila diplomo, katero je med drugim podpisal in žigosal tudi ravnatelj šole, najboljšemu učencu pa sem podarila tudi praktično nagrado. Ostali učenci in učitelji so vsakega učenca nagradili s ploskanjem. Vse skupaj je prispevalo k krepitvi moči učencev, ki niso bili le učenci, pač pa individuumi v cenjeni vlogi. Za tem so mi v zahvalo ter za srečno vrnitev učenci podarili šopek rož in cvetni venec okrog vratu. Ob zaključku je sledi še govor g. Nakula, kateri je med drugim oznanil novico, da bodo najboljši učenci odšli na državno tekmovanje v umetnosti. Vsi ploskamo. Ob 12.30 uri zaključimo, sledi še skupno fotografiranje ter obljuba, da vsakemu učencu pošljem fotografijo za spomin. Učenci se vrnejo k pouku, g. Nakul me povabi na skromno zakusko v zbornico. Nekateri učenci mi v spomin in zahvalo še naprej nosijo svoje risbice. Vsem skupaj zaželim vesel Praznik luči (*Tihar*) in odidem.

1. 6 EVALVACIJA PROJEKTA

Projekt je bil izveden po načrtih, brez kakršnih koli nepričakovanih zapletov. Kljub temu, da se dejanska izvedba ni natančno prekrivala s prvotnim izvedbenim načrtom (prihajalo je do zamika v dnevih), kar tudi nisem pričakovala, saj ljudje v Nepalju interpretirajo čas, informacije, dogajanje, odnose in življenje drugače, kot jih interpretiramo mi. Pri tem pa sem vseeno dosegla vse zastavljene cilje, katere sem želela izvesti. Če jih še enkrat povzamem, so bili ti sledeči: *poučevanje likovne umetnosti in izvajanje kreativnih delavnic, poučevanje učencev tako v angleščini, kot v nepalščini, sestanki z g. Nakulom ter raziskava problemske situacije izobraževanja, obisk Živalskega vrta v Pathanu, izvedba razstave skupaj z učenci, ter podelitev diplom in praktične nagrade najboljšemu učencu ob zaključku poučevanja*. Mnenja sem, da je bilo pri realizaciji te projektne naloge izrednega pomena, da sem si prizadevala biti kulturno kompetentna. Brez razumevanja lastne kulture, kulture dežele, kjer sem živela in

delovala, ter njune medsebojne dinamike, bi lahko v skupnosti povzročila več škode, kot koristi.

Da je bil projekt resnično uspešno izveden prek doseganja zelenih namenov tega, so pokazale sprotne male evalvacije ur, prek katerih smo skupaj podelili počutje, naučeno, želje in potrebe, ter pogled na svet. Poseben pečat k uspešnosti projekta je dala tudi naša zadnja skupna delavnica »*Nahrbtnik*«, prek katere so učenci na kreativen način izrazili vse to, kar smo počeli tekom našega celotnega (so)delovanja (počutje, zadovoljstvo, novo pridobljeno znanje in spretnosti, prijateljstva, razvijanje kreativnosti, možnost izražanja svojega mnenja in drugo). Uspešnost projekta lahko med drugim podam tudi na podlagi opazovanj in prisotnosti, tako učencev, ki so bili zainteresirani in motivirani za delo, naučili so se spretnosti ustvarjanja, ter komunikacije, znali so prosit za pomoč, kot tudi si medsebojno pomagati, izraziti svoje mnenje, spoznavali so sebe, kot tudi druge, razvijali so občutek pripadnosti, postali so samostojnejši, prav tako so se ur vestno udeleževali, kljub temu, da te niso bile obvezne, med njimi, kot tudi med nami se je razvila posebna interakcija, kateri ji je prav jezik dal poseben pečat in krepil našo kompetentnost. S tem mislim jezik prek kreativnosti (risb, slik, izdelkov) in jezik v angleščini, kot tudi nepalščini. Prav kombinacija navedenega je prispevala k vzpostavljanju prijetnejše klime v razredu.

Tudi z g. Nakulom sva se dobro ujela. Kolikor je le bilo mogoče mi je pomagal z informacijami, sestankov se je vedno udeleževal, le če ni bilo vmes »višje sile«, na primer praznovanje festivala ali protesti, povabil me je tudi k sebi domov ter z menoj odšel k nekaterim izmed staršev učencev ter mi pomagal s prevajanjem. Prav g. Nakul je bil ključna oseba, ki mi je pomagala in omogočila, da sem prišla do kvalitetnih podatkov o problemski situaciji izobraževanja, ki sem jo sprotno delila z njim. Drži pa, da so omenjene pridobljene informacije predvsem koristile meni, da sem bolje razumela ozadje (vzroke in posledice) problematike, na osnovi katere sem lahko postopno delala in prispevala delček k kvalitetnejšemu in enakopravnemu načinu izobraževanja.

Za obisk Živalskega vrta, kot proslavitev našega uspešnega zaključka skupnega dela lahko podam enako, kot sem zapisala predhodno v prvem stavku, učenci so se tega udeležili, med seboj so se družili in odprto sprejemali vsakega, stekla je komunikacija, zanimalo so jih živali, izražali so svoje mnenje, kot tudi vprašali, kar niso vedeli. Edino kar bi ob tem dogodku

dodala je vzdušje, katero je bilo bolj sproščeno kot običajno. Mogoče je k temu prispevalo tudi to, da smo se v tem času uspeli dobro spoznati in se sprejemati take, kakršni smo.

Mnenja sem, da se je največja uspešnost projekta pokazala ob moji slovesnosti. Namreč tedaj je prišlo do ponovne razstave izdelkov učencev, katere so se udeležili vsi učenci, ter ti učence hvalili za izdelano. Te so pohvalili tudi učitelji, kar je vsekakor prispevalo k krepitevi moči učencev. Prek medsebojnega druženja je bilo opaziti toliko sreče in navdušenja. Med drugim so se učitelji zahvaljevali tudi meni, ker sem poučevanje izpeljala, g. Nakul pa mi je povedal, da bodo najboljši učenci šli na državno tekmovanje. Kasneje mi je v pismu tudi napisal, da so štiri najboljši učence res poslali na omenjeno tekmovanje. Prav tako se je na slovesnosti odvijala tudi podelitev diplom vsem učencem, katerim je vsa šola ploskala, čestitali so jim učitelji, kot tudi ravnatelj šole. Posebne nagrade s strani učencev, kot povratne informacije na naše (so)delovanje, sem bila ob zaključku deležna tudi jaz. Namreč, ko so mi učenci, pa ne smo moji, pač pa tudi drugi učenci, ob slovesu prinašali in darovali svoje risbice, na desetine svojih risbic, ter nanje napisali dobre želje in zahvale v upanju na vrnitev, sem s tem prejela posebno nagrado za svoj uspeh, ki jo bom za vedno nosila v srcu.

Torej ob tem lahko zapišem, da je bil projekt v skladu z okoliščinami uspešno izveden. Tu mislim predvsem na udeležence v projektu (poučevanje 15 učencev). Če bi imela ustrezen material v večji količini, bi projekt lahko omogočila več zainteresiranim. V bodoče bom morala biti pri tem bolj pazljiva. Žal pa sem tokrat lahko razpolagala le s toliko sredstvi, kot sem jih imela. Če pa primerjam razliko med vloženim delom ter vloženimi sredstvi na eni strani, na drugi strani pa rezultati, lahko zatrdim, da je bil moj projekt tudi učinkovit. Učinkovitost se je pokazala že s tem, da je šola najboljše učence poslala na državno tekmovanje, kar pomeni dodatna motivacija za vsakega izmed njih. Prav tako je šola ob zaključku našega (so)delovanja izrazila interes, da bi se ponovno vrnila in nadaljevala izvedeni začetni projekt, kar kaže, da ima ta željo po nadaljevanju in omogočanju poučevanja likovne umetnosti otrokom tudi v bodoče³⁰⁸.

³⁰⁸ Žal se naslednje leto nisem vrnila v Nepal in nadaljevala s poučevanjem likovne umetnosti in kreativnih delavnic. Vseeno pa se moja ideja ni končala pri mojem projektu. G. Nakul mi namreč sprotno sporoča, da prihajajo tuji prostovoljci, kateri nadaljujejo s poučevanjem likovne umetnosti oziroma izvajanjem kreativnih delavnic.

1. 7 OCENA LASTNEGA DELA, PRIDOBLENA ZNANJA IN SPRETNOSTI

Šele ob prihodu domov, sem spoznala in se zavedla, kako modra odločitev je bila to, da sem se podala v tujino, natančneje v Nepal ter v okviru mednarodnega prostovoljnega socialnega dela izvedla omenjeni projekt na državni Srednji šoli *Bani Bilas* v eni izmed odročnih vasic omenjene države, nedaleč od glavnega mesta Kathmandu. Kajti s tem sem imela možnost pridobiti čudovite, enkratne in neponovljive življenjske izkušnje, medtem, ko sem bila ujeta med vsakodnevnim življenjem njenih prebivalcev, kateri še vedno sledijo barvni tradiciji in spoštujejo zapovedi hindujske kulture. A vendar, mi je vsa ta lepota magičnega, pokazala tudi njen temen odraz. Prav slednji, kateri se odraža kot problemska situacija v sferi izobraževanja in zaznamuje življenje otrok, predvsem deklic, ni nič kaj sijoč in obetaven, saj ne vodi k krepitvi moči in osebnostnemu razvoju teh, dolgoročno pa ta onemogoča tudi razvoj družbe. Prav omogočanje kvalitetnega in enakopravnega izobraževanja prek *razvijanja skupnosti*, kjer bodo storitve zagotovo povezane s *participacijo uporabnikov* te, njihovo *perspektivo skrbi* ter s pristopom *krepitve moči*, osnovane na *spoštovanju raznolikosti uporabnikov* je bilo glavno vodilo pri izvajanju te projektne naloge.

Ker sem projektno nalogo (v večini) načrtovala in izvedla sama, so bile izkušnje, ki sem jih s tem pridobila še toliko bolj dragocene, na primer pridobivanje finančnih, kot tudi materialnih sredstev, prilagajanje drugi kulturi, iz katere je bilo pri delu potrebno izhajati in se odpovedati svoji oziroma delovati na stičiščih medkulturne dinamike ter na osnovi tega organizirati čim bolj kreativno delo. Pri načrtovanju in realizaciji projekta so mi bile v veliko pomoč tudi nekatere pretekle teoretične in praktične izkušnje, brez katerih bi bil ta prispevek (najverjetneje) drugačen, na primer zanimanje za druge kulture, status žensk in etničnih skupin, človekove pravice, mitologija in simbolika, umetnost, udeležba na različnih taborih in opravljanje prostovoljnega dela, dodatno strokovno izobraževanje v okviru študijske izmenjave v tujini, katero je temeljilo na vključevanju umetnosti v socialno delo in druge izkušnje. Dodatno podporo in motivacijo sem tekom izvajanja projekta prejela tudi s strani pomočnika ravnatelja in mentorja g. Nakula, ki mi je bil vedno na voljo za razgovor in pomoč, kot tudi od prostovoljca Mika iz ZDA s katerim sem delila izkušnje dela, tako dobre, kot slabe, saj naju je povezovala podobna situacija življenja v drugi kulturi tekom opravljanja mednarodnega prostovoljnega dela.

Poučevanje likovne umetnosti in kreativnih delavnic mi je bilo v veliko veselje, »piko na i« so ob tem prispevali učenci, kateri so bili motivirani za delo, odprti za nove informacije ter sodelovanje. Menim, prek pogovora z učenci, učitelji, kot tudi starši učencev, da že to, da je bil na njihovi šoli tujec polen znanja je bila za njih posebna čast, katere je dodatno motivirala za sodelovanje, povezovanje in delo. Z nekaj izzivi sem se sicer srečala na začetku poučevanja, saj to v Nepal poteka drugače, kot smo ga (danes) vajeni pri vas, na primer učenci sedijo ločeno glede na spol, mešanje med seboj (fant – deklica) razumejo kot kaznovanje; odnos učitelj – učenec temelji na spoštovanju avtoritete, katero dopolnjuje sistem kaznovanja in nagrajevanja; tekom pouka učenci molčijo in ne sodelujejo, saj se s tem (za)ščitijo pred napačnim odgovorom, ter s tem kaznovanjem; odsotnost pogleda kot gesta spoštovanja; manjvrednost ženske, tudi kot učiteljice in tako dalje. Med vsemi izzivi je bilo najizzivalnejše razbiti tišino in pripraviti učence, da podelijo svoje mnenje. Vendar mi je te s časoma uspelo pripraviti do tega, da je prav, da ima vsak svoje mnenje in da je mnenje vedno dobrodošlo in nikdar napačno, pa čeprav se to razlikuje od mnenja drugih. Ljudje smo si pač različni in takšen je tudi naš pogled na stvari, dogajanje, izražanje, svet. Da je prišlo do opisanih sprememb menim, da je velik delež k temu prispevala tudi moja vloga v kateri sem delovala pri delu z učenci. Te so bile sledeče: *poslušalka, raziskovalka, informatorka, spodbujevalka, animatorka, organizatorica, povezovalka, evalvatorica, svetovalka, zagovornica, mediatorica* ter *posrednica*.

Prav tako menim, da je bil projekt fleksibilno zasnovan, saj sem ga uspela izpeljati kljub zaključku mednarodnega prostovoljnega socialnega dela v Nepal. Dosegla sem tudi vse zadane cilje, za katere menim, da je bilo za njihovo realizacijo pomembno, da sem zmogla profesionalne spretnosti socialnega dela dopolniti z osebnimi kompetencami, katere so naslednje: *prilagodljivost, spoštovanje, potrpežljivost, odprtost, skromnost, zanesljivost, empatija* ter *vzajemno sodelovanje, katero je temeljilo na delitvi znanja in veščin ter učenju*.

Kljub uspešni izvedbi projektne naloge, je imela ta tudi negativno stran, katera se je kazala kot pomanjkanje (ustreznega) likovnega materiala, zaradi katerega se učnih ur niso mogli udeležiti vsi zainteresirani učenci. Pomembno dejstvo (raje več, kot manj), katerega bom morala upoštevati pri bodočih načrtovanjih. Prav tako zaradi pomanjkanja predhodne izkušnje življenja in delovanja v za nas drugem kulturnem okolju dežel držav v razvoju, nisem že od začetka poznala ustreznih pristopov za uspešno soočenje, na primer kritičen pogled na problematiko, teorijo in prakso, predvsem skozi kontekst socialnega dela, saj pri nas (za

enkrat) še ni tolikšnega poudarka na mednarodnem (prostovoljnem) socialnem delu in vsebini tega v dodiplomskem študiju.

V. NAMESTO ZAKLJUČKA...

Ženske.

Matere, sestre, hčerke, žene, sodelavke.

Različnih starosti, statusov, etničnosti, kast.

Ženske.

Priložnost srečanja z vsako od njih je bila edinstvena.

Neponovljiva.

Vse kar je navedeno v tej diplomski nalogi, je le delček neskončnosti.

*Čeprav sem se trudila zajeti čim več,
to še zdaleč ni dovolj za podajanje zaključkov.*

Vsak človek,

vsaka ženska je edinstvena.

*Včasih se mi zdi, da sem iskala tisto, kar sem pravzaprav želela slišati,
in to je, kako brezizhoden je njihov položaj skozi različne stadije življenja.*

Pa je res?

Včasih ja, spet drugič ne.

Če bi se imela možnost vrniti, bi le poslušala.

Saj je to eno ključnih dejanj, katerega si ženske pravzaprav želijo.

Biti slišane.



VI. PREDLOGI

»Če daš človeku ribo, ga boš nasitil za en dan.
Če pa ga naučiš loviti ribe, ga nasitiš za vse življenje«.
(KUAN TZU)

Vsaka vsebina, če je dobro raziskana in utemeljena se lahko obravnava kot individuum zase. Mednarodno (prostovoljno) socialno delo pa je dejansko več, kot le vsebina. Zato vztrajam, da se pri njeni obravnavi, sploh v kolikor prihaja do mednarodnega (prostovoljnega) (so)delovanja socialnega dela, upošteva vse tri temeljne elemente omenjene dejavnosti. Kot vemo, so ti naslednji: ***kritično razumevanje (določene) mednarodne problematike, teoretični koncepti in praktični napotki pomembni za soočanje s (to) in primer dobre mednarodne prakse, kot odraz slednjih elementov.*** Kajti le kvalitetni prispevki iz vseh teh področij, bodo pripomogli k priznavanju in spoštovanju profesije socialnega dela tako v lokalnem, kot mednarodnem prostoru.

Na osnovi tega predlagam³⁰⁹ Fakulteti za socialno delo, kot temeljni vzgojno – izobraževalni instituciji bodočih socialnih delavcev, da ta študentom, prostovoljcem ali praktikantom najprej **omogoči** zgoraj navedene vsebine, nadalje pa tiste posameznike in/ ali skupine, ki se odločijo za mednarodno (prostovoljno) (so)delovanje socialnega dela še ustrezno **podpre** (pred, med in po) po njeni največji meri.

Ko pišem o »**OMOGOČITI**« s tem dajem poudarek na »**splošnosti**«, katero se v odnosu do predhodno navedenih elementov kaže naslednje:

- *Omogočiti kritično razumevanje problematike:*
 - vključitev vsebin o mednarodni problematiki držav v razvoju v izobraževalni kurikulum socialnega dela z namenom podajanja kritičnega znanja in zavedanja o (splošnih, specifičnih) problemih teh držav, s poudarkom na vzrokih in posledicah, ter potrebah lokalnih skupnosti v odnosu do neke problematike.

³⁰⁹ Spodaj navedeni predlogi so podani na osnovi osebne izkušnje, kot študentke Fakultete za socialno delo s katero sem se soočila tekom samega mednarodnega (prostovoljnega) socialnega dela, raziskovanja problematike ter pisanja te naloge.

Kako?

→ lokalna in/ ali mednarodna predavanja, lokalna in/ ali mednarodna literatura (avdio, video, strokovni in/ ali amaterski prispevki), lokalne in/ ali mednarodne izmenjave, konference, seminarji in/ ali okrogle mize.

- *Omogočiti teoretične koncepte in praktične napotke:*

- vključitev vsebin o odnosu in prispevku socialnega dela pri soočanju in/ ali odpravljanju mednarodne problematike držav v razvoju v izobraževalni kurikulum socialnega dela z namenom ozaveščanja in kritičnega zavedanja uporabe različnih znanj in spretnosti, ki ustrezajo in/ ali ne ustrezajo lokalnim potrebam v za nas tujem kulturnem okolju.

Kako?

→ lokalna in/ ali mednarodna predavanja, lokalna in/ ali mednarodna literatura (avdio, video, strokovni in/ ali amaterski prispevki), lokalne in/ ali mednarodne izmenjave, konference, seminarji in/ ali okrogle mize.

- *Omogočiti primere dobrih praks ali/ in raziskav*

Kako?

→ povezovanje z institucijami socialnega dela v državah v razvoju ter z mednarodnimi in/ ali lokalnimi (humanitarnimi, prostovoljnimi, razvojnimi) vladnimi in nevladnimi organizacijami, ki (so)delujejo s tujimi organizacijami ali/ in v za nas tujem kulturnem okolju, na različnih problemskih področjih.

Ko pišem o »**PODPRETI**« s tem dajem poudarek na »**specifičnosti**«, saj se smatra, da študent, prostovoljec, praktikant ali socialni delavec že ve destinacijo (so)delovanja in ciljno skupino. Podpora je tukaj mišljena s strani (ustrezno izobraženega in/ ali izkušenega) mentorja Fakultete za socialno delo.

PRED

- preverjanje motivacije, pričakovanj in strahov
- dogovor o mednarodnem (so)delovanju
- pravice in odgovornosti prostovoljca, mentorja in gostujoče organizacije ali institucije
- interpretiranje mednarodnega in/ali lokalnega socialnega dela in/ ali prostovoljnega dela v določeni kulturi med določeno ciljno skupino
- zgodovina in odnos med državami v razvoju in deželo in/ ali kontinentom odhoda
- kulturno kompetentna praksa navezujoča na določeno destinacijo in/ ali kulturo in/ ali ciljno skupino
- informiranje glede kriznih situacij (grožnje, rop ali izguba osebnih dokumentov ali denarja, posilstvo, poškodba, smrt in drugo)
- informiranje glede praktičnih problemov kot odraz kulturnih nesporazumov (korupcija, interpretiranje časa, prostora, statusa, spola, jezikovna barikada in drugo)
- ...

MED

- soočanje s kulturnim šokom in podpora pri integraciji v tuje kulturno okolje
- evalvacija in/ ali supervizija in/ ali refleksija
- usmeritev k dodatnemu raziskovanju in/ ali izobraževanju
- ...

PO

- soočanje s ponovnim kulturnim šokom in podpora pri integraciji v domače okolje
- umiritev k ubeseditvi in podelitvi doživetega (amaterski in/ ali strokovni članki, amaterska in/ ali strokovna predavanja in drugo)
- usmeritev v mentorstvo bodočim socialnim delavcem oziroma drugim udeležencem sfere socialnega dela, ki se odpravljajo na mednarodno delovanje socialnega dela
- ...

VII. POVZETEK

S pričujočo nalogo želim opozoriti, da je delovanje socialnega dela nujno potrebno tudi v mednarodnem prostoru. Celotna praksa socialnega dela je namreč vpeta v lokalni in mednarodni prostor, skozi katerega se njeno delovanje povezuje in utrjuje. V kolikor je eden izmed prostorskih kontekstov zanemarjen, to onemogoča razvijanje stroke v mednarodno priznan in spoštovan poklic. Čeprav delovanje socialnega dela v mednarodnem prostoru ni enostavno, to ni nemogoče. Na osnovi primera dobre prakse želim prav s to nalogo pokazati, kako lahko mednarodno (prostovoljno) socialno delo prispeva k (uspešnemu) soočanju s spolno diskriminacijo v Nepal. Vsebina naloge temelji na treh temeljnih, med seboj ločenih, a ob enem tesno povezanih komponentah, ki določajo mednarodno delovanje. Te komponente so: kritično razumevanje diskriminacije deklic in žensk v izobraževanju, teoretični koncepti in praktični napotki pomembni za soočanje s to problematiko in primer dobre prakse kot rezultat predhodno navedenih komponent.

Problematika deklic in žensk v izobraževanju v Nepal je kompleksna. Za razumevanje te je zato nujno potrebno poznati vse plasti, ki jo določajo in utrjujejo. Vzroki, stanje in posledice spolne diskriminacije, kot tudi potrebe in pomen izobraževanja deklic in žensk so glavne teme, skozi katere podam vsebino problemske situacije v prvem delu te naloge. Ker je za mednarodno (prostovoljno) delovanje socialnega dela pomembno iz kje govorimo, kot tudi za koga, v ta del naloge vključim tudi glas domačinov. Čeprav je njihov prispevek interpretiranja problematike nujen pri vseh obravnavanih temah, lahko pomanjkanje slednjega glede temeljnih komponent problematike, to so: status žensk, diskriminacija in človekove pravice, usodno zaznamuje naše (so)delovanje. Prav zaradi mednarodnega oziroma medkulturnega (so)delovanja, v nalogi tem tematikam posvetim posebno pozornost.

Na osnovi kritičnega razumevanja problematike in potreb lokalne skupnosti po kvalitetnem in enakopravnem izobraževanju, sem nadalje, v drugem delu te naloge oblikovala praktične napotke nanašajoče se na formalno in neformalno izobraževanje, za uspešno mednarodno (prostovoljno) (so)delovanje socialnega dela s hinduisti, s poudarkom na deklicah in ženskah. Pri tem sem črpala znanje iz dveh temeljnih teoretičnih konceptov socialnega dela, to sta: kulturno kompetentna praksa in proces krepitve moči. Osvojeno znanje sem nadalje prenesla

tako, da je to ustrezalo lokalnim potrebam in kulturi, kot tudi ciljni skupini mednarodnega (so)delovanja v Nepalu.

Primer dobre prakse soočanja mednarodnega prostovoljnega socialnega dela s spolno diskriminacijo v izobraževanju sem v tretjem delu naloge tudi opisala. Glavno vodilo projektne naloge poučevanja likovne umetnosti in izvajanja kreativnih delavnic, s katero sem si prizadevala za kvalitetnejše in enakopravnejše izobraževanje, je temeljilo na *razvijanju skupnosti*, kjer so bile storitve učencev povezane z njihovo *participacijo*, *perspektivo skrbi* ter s *pristopom krepitve moči*, osnovanem na *spoštovanju raznolikosti*.

Ker ni bil srž te naloge »ugotavljanti«, pač pa »podajati« orodje za mednarodno (prostovoljno) delovanje socialnega dela, ta prispevek namerno izpustim. Vendar zaradi zavedanja pomena mednarodnega socialnega dela za prakso socialnega dela, na koncu te naloge podam glavnim nosilcem te dejavnosti, to je Fakulteti za socialno delo, nekaj predlogov glede omogočanja izobraževanja »o« mednarodnem socialnem delu, kot tudi »za« podporo pri mednarodnem delovanju socialnega dela. Namreč tako kot navaja Ife (2004: 9), tudi sama menim, da »/.../je prihodnost socialnega dela v mednarodnih izkušnjah, na osnovi katerih mora mednarodno socialno delo postati del prakse socialnega dela/.../«.

VIII. LITERATURA IN VIRI³¹⁰

A

1. *ABC pouk o človekovih pravicah: Praktični napotki in gradivo za učitelje osnovnih in srednjih šol.* 1991. [prevod Miklič – Türk, B]. Ljubljana : Društvo za Združene narode za Republiko Slovenijo.
2. **Acharya, M.** 2000. *Labour market development and poverty: With focus on Opportunities for Women in Nepal.* Kathmandu: Tanka Prasad Acharya Memorial Foundation.
3. **Acharya, M.** 2001. Women and the Economy: The Key Issues. V: Manandhar, L. K.; Bhattachan, K. B. (EdD), *Gender and Democracy in Nepal.* Kathmandu: Tribhuvan University, Central department of Home Science – Women's Studies Program. str. 24 – 59.
4. **Acharya, S.** 2004. *Democracy, Gender Equality and Women's Literacy: Experience from Nepal.* Kathmandu: UNESCO.
5. **Action Aid.** brez datuma. *Breaking Chains of Prejudice provides new hope in Nepal.* http://www.actionaid.org.uk/1547/caste_system_in_nepal.html (22. september 2007).
6. **Adelman, R.** 1998. *Predeparture Orientation: Crossing the Cross – Cultural Communication Barrier.* http://www.transitionsabroad.com/publications/magazine/9801/study_abroad_predeparture_orientation.shtml (18. november 2007).
7. **Adhikari, S. A.** 2002. *CEDAW Protocol can deliver Justice to Nepali Women.* V: PeaceWomen: Women's International League for Peace and Freedom. <http://www.peacewomen.org/news/Nepal/newsarchive02/deliver.html> (17. marec 2006)
8. **Aditya, A.** 2002. Volunteerism in Nepal: Renurturing the Mission and Revitalizing the Movement. V: NPC/ NDVS, UN Volunteers. *Volunteerism in Nepal.* Kantipath, Kathmandu: Modern Printing Press. str. 70 – 98.
9. **afterSLC.com.** brez datuma. *Education in Nepal: An Overview.* <http://www.afterslc.com/educationinnepal.htm> (04. februar 2005)
10. **Agerhem, S.** 2004. *Volunteering in South Asia and South East Asia.* <http://www.worldvolunteerweb.org/resources/research-reports/international/doc/volunteering-in-south-asia.html> (24. julij 2006)
11. **Altekar, A. S.** 1965. *The Position of Women in Hindu Civilization.* Varanasi: Nand Kishore and Bros.
12. **Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut.** 2004. *Človekove pravice žensk: Uvodna pojasnila in dokumenti.* Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut.
13. **Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut.** 2004. *Dokumenti človekovih pravic: Z uvodnimi pojasnili.* 2. natis. Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut.

³¹⁰ Zaradi obsežnosti literature in virov je pisava slednjih v nadaljevanju te naloge namerno pomanjšana.

14. **APROSC.** 2003. Economic Reform and the Status of Women in Nepal. V: Swapna Mukhopadhyay, S., Sudarshan, R. M. (EdD.), *Tracking Gender Equity under Economic Reforms: Continuity and Change in South Asia*. New Delhi, Ottawa: Kali for Women, IDRC. str. 123 – 154.
15. **Asia – Pacific News.** 1997. *Indian Cultural Values and the Promotion of Human Rights*. V: Hurights Osaka, 8.
http://www.hurights.or.jp/asia-pacific/no_8/no8_indian.htm (25. september 2007)
16. **ADB.** 1999. *Country Gender Assessments: Women in Nepal*. Kathmandu: ADB.

B

17. **Baden, S., Green, C.** 1994. *Gender and Education in Asia and the Pacific*. V: BRIDGE, Development, Gender. Report No 25. Brighton: Institute of Development Studies.
18. **Bar – On, A.** 1999. Social Work and the »Missionary Zeal to Whip the Heathen along the Path of Righteousness«. *British Journal of Social Work*, 29, str. 5 – 26.
19. **Bar – On, A.** 2002. Restoring Power to Social Work Practice. *British Journal of Social Work*, 32, str. 997 – 1014.
20. **Basham, A. L.** 1967. *The Wonder that was India*. New York: Taplinger Publishing Co..
21. **Basnet, N., Koirala, C., McCaffery, J.** 2002. *A Gender Audit of Basic and Primary Education Program of Nepal – Phrase II: Nepal*. European Commission, DANIDA, UNICEF.
22. **de Beauvoir, S.** 1999. *Drugi spol*. Ljubljana: Delta.
23. **Berger, P. L., Luckmann, T.** 1988. *Družbena konstrukcija realnosti: Razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
24. **Beyond Tears Worldwide.** brez datuma. *Nepal*.
<http://www.beyondtearsworldwide.org/projects/nepal/> (27. marec 2008).
25. **Bhattachan, K. B.** 2001. Socio – cultural Aspect of Gender Equity/ Equality and Democracy in Nepal. V: Manandhar, L. K., Bhattachan, K. B. (EdD.), *Gender and Democracy in Nepal*. Kathmandu: Tribhuvan University, Central department of Home Science – Women's Studies Program. str. 165 – 180.
26. **Bhusal, S. L.** 2003. *Rights Based Advocacy for Education*. V: EkChhin: MS – Nepal Newsletter. 3.
http://www.msnepal.org/reports_pubs/ekchhin/2003_issue3/07.htm (26. februar 2006)
27. **Bista, M. B.** 2004. *A Review of Research Literature on Girls' Education in Nepal*. Bangkok: UNESCO.
28. **Bista, M. B., Ridley, A.** 2004. *Impact of Incentives to Increase Girls' Access to and Retention in Basic Education*. Bangkok: UNESCO.
29. **Bogati, M.** 2006. *Situation of children and women in Nepal 2006*. V: UNICEF. Kathmandu: UNICEF. str. 127.

30. **Boškić, R.** 2005. Krepitev moči – kritična presoja koncepta. *Družboslovne razprave*, XXI, 48, str. 177 – 194.
31. **Brander, P. [et al.]**. 2006. *Izobraževalni priročnik »Vsi drugačni – vsi enakopravni«* [prevod Jarše, A.]. 2. izdaja. Ljubljana: Council of Europe, Ministerstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK v Ljubljani.
32. **Burbank, J.** 1999. *Culture Shock!: A Guide to Customs and Etiquette. Nepal*. Portland: Graphic Arts Center Publishing Company.
33. **Burke, J., Ngonyani, B.** 2004. A Social Work vision for Tanzania. *International Social Work*, 47, 1, str. 39 – 52.

C

34. **CARE Nepal**. brez datuma. *Human Interest Stories: We can save ourselves from HIV/ STD*. http://www.carenepal.org/Care_nepal_Library/human_interest_stories_10.htm (25. januar 2006).
35. **CARE Nepal**. 2001. *Nepal Report*. (Interno gradivo)
36. **CARE**. 2006. *The Power of a Basic Education*. (Interno gradivo)
37. **CBS**. 2006. *Nepal in Figures 2006*. Kathmandu: Government of Nepal.
38. **Center for Effective Collaboration and Practice**. 2003. *How does Cultural Competency differ from Cultural Sensitivity/ Awareness?*. http://cecp.air.org/cultural/Q_howdifferent.htm (18. julij 2007).
39. **Center for Reproductive Rights**. 2003. *Four Women Imprisoned for Abortion Granted Amnesty by Nepal's King 54 Women Still Languishing in Prison*. http://www.reproductiverights.org/pr_03_0710Nepal.html (25. januar 2007)
40. **Cerar, M.** 1996. *Večrazsežnost človekovih pravic in dolžnosti*. 2. izdaja. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
41. **Cerar, M.** 2004. Narava in pomen človekovih pravic. V: Cerar, M., Jamnikar, J., Smrkolj, M. (ured.), *Dokumenti človekovih pravic: Z uvodnimi pojasnili*. 2. izdaja. Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut. str. 17 – 29.
42. **Cerar, M.** 2005. Nekateri (ustavno)pravni vidiki načela nediskriminacije. V: Zagorac, D. (ured.), *Enakost in diskriminacija: Sodobni izzivi za pravosodje*. Ljubljana: Mirovni inštitut. str. 21 – 54.
43. **CERID**. 1997. *Social Assessment of Educationally Disadvantaged Groups: A Study Conducted for Basic in Primary Education Project (BPEP)*. Kathmandu: CERID.
44. **Chakraborty, S., Kumar, K., Ram, F.** 2007. *Women's Autonomy, Women Status and Nutrition in India*. Seminar on Gender Issues and Empowerment of Women. <http://www.isical.ac.in/~wemp/index1.html> (10. julij 2007).
45. **Chowdhury, K. P.** 1996. *Literacy and Primary Education*. Washington: WB.
46. **CIA World Sources**. brez datuma (a). The Library of Congress Country Studies: Nepal – Society Index. *Education under Rana Rule*. <http://reference.allrefer.com/country-guide-study/nepal/nepal58.html> (23. marec 2006).

47. **CIA World Sources.** brez datuma (b). The Library of Congress Country Studies: Nepal – Society Index. *Education since 1951*.
<http://reference.allrefer.com/country-guide-study/nepal/nepal59.html> (23. marec 2006).
48. **CIRCLE.** Brez datuma. *Child Workers in Nepal Concerned Center*.
<http://circle.winrock.org/news/np-CWIN.cfm> (08. november 2007).
49. **Cochrane Alexander, B.** 2000. Women in Nepal: Human Rights in Theory, Human Rights in Practice. *Human Rights Brief*, 7, 3. str. 6 – 8.
50. **Collins, J., DeZerega, S., Heckscher, Z.** 2002. *How to Live Your Dream of Volunteering Overseas*. USA: Penguin Books.
51. **Council of Europe, European Commission.** 2000. *Intercultural Learning: T – KIT No. 4*. Strasbourg: Council of Europe.
52. **CRLP, FWLD.** 2001. *Abortion in Nepal: Women Imprisoned*. Kathmandu: CRLP, FWLD.
53. **Curriculum Development Centre.** 1998. *Secondary English Curriculum: English*. Bhaktapur: Curriculum Development Centre.
54. **Curriculum Development Centre.** 1999. *Secondary Curriculum Introductory Training Booklet: English*. Bhaktapur: Curriculum Development Centre.
55. **CVICT, UNICEF.** 2004. *Violence against Children in Nepal: Series 2. A Study of the System of School Discipline in Nepal*. Kathmandu: CVICT, UNICEF.

Č

56. **Čepon, L.** 1964. *Bežna srečanja z verami Indije, južnoazijskih dežel in Japonske*. Trst: Duhovne knjige.

D

57. **Dahal, I.** 2006. *Deuki: A Stain On Nepalese Civilization*. Traditional custom Misguided, Exploitative. V: Ohmy News.
http://english.ohmynews.com/articleview/article_view.asp?menu=c10400&no=278344&rel_no=1 (26. junij 2006).
58. **Dahal, I.** 2006b. *Old Traditions Die Hard in Nepal*. Jhuma: A disgraceful act committed in the name of Religion. V: Ohmy News.
http://english.ohmynews.com/articleview/article_view.asp?article_class=5&no=278968&rel_no=1 (26. junij 2006).
59. **Devine, S., Jensen, V.** 2002. Providing Education for Livelihood and Resilience for Girls and Boys. V: UNIFEM. *Promoting Gender Equality to Combat Trafficking in Women and Girls*. Bangkok: UNIFEM. str. 35 – 44.
60. **Dirlik, A.** 1996. Chinese History and the Question of Orientalism. *History and Theory*, 35, 4. str. 96 – 119.

61. **Dollar, D., Gatti, R.** 1999. *Gender Inequality, Income and Growth: Are Good Times Good for Women?*. Policy Research Report on Gender and Development. Working Paper Series, No. 1. Washington D.C.: WB.
62. **Dragoš, S.** 1997. *Akcijski projekt: Priročnik za izvedbo projekta in izdelavo projektne naloge*. Ljubljana: VSŠD.
63. **Dragoš, S.** 2005. Moč – navodila za uporabo. V: Dragoš, S. [et al.], *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. str. 10 – 47.
64. **Društvo za Združene narode za Republiko Slovenija.** 1991. *ABC Pouk o človekovih pravicah: Praktični napotki in gradivo za učitelje osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: ALFAGRAF.
65. **Društvo za Združene narode za Republiko Slovenija.** 1995. *Človekove pravice: Zbirka mednarodnih dokumentov*. 1. del, Univerzalni dokumenti. Ljubljana: ALFAGRAF.

E

66. **ECPAT International; Pradhan – Malla, Sapana.** 2004. *Report on Laws and Legal Procedures Concerning the Commercial Sexual Exploitation of Children in Nepal*. Bhankok: ECPAT International, Plan International.
67. **Ehrichs, L.** 2002. *Volunteering in Development: a Post – Modern View*.
http://www.worldvolunteerweb.org/fileadmin/docs/old/pdf/2002/LAO_volunteering_in_development.pdf (13. april 2006).
68. **Ellis, W. N.** 1989. *Reciprocity Economics vs. Exchange Economics*. Community Service Newsletter, 37, 6, str. 1 – 3.
69. **Empowering Women of Nepal.** brez datuma. *Women in Nepal*.
<http://www.3sistersadventure.com/EWN/Womeninnepal/> (22. april 2005).
70. **Estes, R. J.** 1993. Toward Sustainable Development: From Theory to Praxis. *Social Development Issues*, 15, 3, str. 1 – 29.
71. **Estvad, L.** 1998. *Modern middle – ages. Learning to rule. Poor Schooling*. (Interno gradivo)
72. **EU, UNFPA.** 2002. *RHI 1998 – 2002 – Reproductive Health Initiative for Youth in Asia: Nepal*. Brussels: EU, UNFPA. str. 48 – 61.
http://www.asia-initiative.org/pdfs/learning_from_partnerships_4_Nepal.pdf (23. marec 2006).
73. **Evans, K.** 1995. *Barriers to Participation of Women in Technological Education and the Role of Distance Education*. The Commonwealth of Learning.
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/60/cc.pdf (24. junij 2006).
74. **Evans, J. E.** 1997. *Journey Towards Cultural Competency: Lessons Learned*. Vienna, VA: Maternal and Children's Health Bureau Clearinghouse.

F

75. **Facio, A.** 2004. Confronting Globalization: Feminist Political Spirituality as a Strategy of Action. V: Kerr, J.; Sprenger, E.; Symington, A. (EdD.), *The Future of Women's Rights: Global Vision and Strategies*. London: Zed Books.
76. **Fane, H.** 1975. The Female Element in Indian Culture. *Asian Folklore Studies*. str. 51 – 112.
77. **Footprints.** 2007. *School Sanitation Project, Biratnagar*.
<http://www.footprints.org.au/default.aspx?c=10&x1=22> (13. september 2008).
78. **Fathers, M.** brez datuma. *Second – Class Citizens*.
<http://www.time.com/time/asia/news/magazine/0,9754,103844,00.html> (07. julij 2006).
79. **FWLD.** 2003. *Shadow Report on the Second and Third Periodic Report of the Government of Nepal on CEDAW Convention*. Kathmandu: FWLD.
80. **FWLD.** brez datuma. *Sexual Harassment Study: Executive Summary*. Kathmandu: FWLD.
http://www.fwld.org/pdf_files/Sexual_harassment_study.pdf (19. februar 2006).

G

81. **Gallegos, J. S., Bondavalli, D., Chandler, S.** 2000. *Using International Social Work to Educate Students for Culturally Competent Practice in the 21st Century*. Joint Conference of the IFSW and the IASSW, Montreal, Quebec, Canada.
<http://www.mun.ca/cassw-ar/papers2/gallegos.pdf> (15. julij 2006).
82. **Geiser, A.** 2005. *Social Exclusion and Conflict Transformation in Nepal: Women, Dalit and Ethnic Groups*. Working Paper: FAST Country Risk Profile Nepal. Bern: Swisspeace.
83. **Gupta, A. K.** 1992. *Volunteerism in Rural Development in India: Initiative, Innovation and Institutions*. V: The Nonprofit Sector in the Global Community: Voices from Many Nations. Washington: Independent Sector, 42, str. 422 – 437.
84. **Gutiérrez, L. M.** 1990. Working with Women of Color: An Empowerment Perspective. *Social Work*, 35, 2, str. 149 – 153.
85. **Gutiérrez, L. M., Parsons, R. J., Cox, E. O.** 1998. *Empowerment in Social Work: A Sourcebook*. CA: Books/ Cole, Pacific Grove.

H

86. **Hallak, J.** 1991. *Education for All: High Expectations or False Hopes?*. IIEP Contributions No. 3. Paris: UNESCO.
87. **Hallak, J.** 1999. *Globalization, Human rights and Education*. Paris: UNESCO, IIEP.
88. **Haralambos, M.** 1999. *Sociologija: Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
89. **Hari, B. J.** 1997. *In God's Name: Community Activists seek to end the sale of Girls to temples*. V: Hinduism today.
<http://www.hinduismtoday.com/archives/1997/12/1997-12-12.shtml> (26. junij 2006).
90. **Heron, B.** 2004. Gender and Exceptionality in North – South Interventions: Reflecting on Relations. *Journal of Gender Studies*, 13, 2, str. 117 – 127.

91. **Heron, B.** 2006. *Critically Considering International Social Work Practica*. (Interno gradivo)
92. **Harper, K. V., Lantz, J.** 1996. *Cross – cultural Practice: Social Work with Diverse Populations*. Chicago: Lyceum Books, Inc.
93. **Haug, E.** 2005. Critical Reflections on the Emerging Discourse of International Social Work. *International Social Work*, 48, 2, str. 126 – 135.
94. **Hernandez M., Isaacs M.** 1998. *Promoting Cultural Competence in Children's Mental Health Services*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
95. **Herz, B., Sperling, G. S.** 2004. *Evidence and Policies from the Developing World: What Works in Girls' Education*. New York: Council on Foreign Relations.
96. **Herz, B.** 2006. *Educating Girls in South Asia: Promising Approaches*. UNGEI, UNICEF.
97. **Hindu Universe.** 2001. *Hindu Women*.
http://www.hinduweb.org/home/general_sites/hinduwomen (23. avgust 2007).
98. **Hindu Website.** brez datuma (a). *Rigveda Book*.
<http://www.hinduwebsite.com/sacredscripts/rigintro.asp> (20. julij 2007).
99. **Hindu Website.** brez datuma (b). *Yajur Veda: The Veda Of The Black Yajus School*.
<http://www.hinduwebsite.com/sacredscripts/yajurveda.asp> (20. julij 2007)
100. **Hindu Website.** brez datuma (c). *Hymns of the Atharva Veda*.
<http://www.hinduwebsite.com/sacredscripts/atharvaveda.asp> (20. julij 2007).
101. **Hindu Website.** brez datuma (d). *The Laws of Manu*.
<http://www.hinduwebsite.com/sacredscripts/hinduism/dharma/manusmriti.asp> (20. julij 2007)
102. **Hindu Website.** brez datuma (e). *The Mahabharata*.
<http://www.hinduwebsite.com/sacredscripts/mahabharat.asp> (20. julij 2007).
103. **Hindu Wisdom.** 2006a. *Introduction to Hinduism*.
http://www.hinduwisdom.info/introduction_to_hinduism.htm (20. julij 2007).
104. **Hindu Wisdom.** 2006b. *Hindu Scriptures*.
http://www.hinduwisdom.info/Hindu_Scriptures.htm (20. julij 2007).
105. **Hindu Wisdom.** 2006c. *Women in Hinduism*.
http://www.hinduwisdom.info/Women_in_Hinduism.htm (20. julij 2007)
106. **Hindu Wisdom.** 2006d. *Education in Ancient India*.
http://www.hinduwisdom.info/Education_in_Ancient_India.htm (20. julij 2007)
107. **Hodge, D. R.** 2004. Working with Hindu Clients in a Spiritually Sensitive Manner. *Social Work*, 49, 1, str. 27 – 38.
108. **Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., Hofstede, G.** 2006. *Komuniciranje: Raziskovanje kulture: Primeri, vaje in simulacije*. [Prevod Juričak, M.] 1. izdaja. Ljubljana: Družba Piano.

109. **Hokenstad, M. C.; Midgley, J.** 1997. *Realities of Global Interdependence: Challenges for Social Work in a New Century*. (Interno gradivo – objavljeno V: Issues in International Social Work: Global Challenges for a New Century. Washington, DC: NASW Press)
110. **HRRC.** brez datuma. Module 4: Economic, Social and Cultural Rights of Women. V: HRRC. *Circle of Rights. Economic, Social and Cultural Rights Activism: A Training Resource*.
<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/IHRIP/circle/modules/module4.htm> (10. junij 2006)
111. **Human Development Unit South Asia Region.** 2001. *Nepal: Priorities and Strategies for Education Reform*. WB.
112. **Human Rights Features.** 2001. *Discrimination in Nepal*.
<http://www.hrdc.net/sahrdc/hrfeatures/HRF43.htm> (23. marec 2005).
113. **HRW.** 1995. Nepali Women and Girls Trafficked to India. V: HRW. *Global Report on Women's Human Rights: Human Rights Watch Women's Rights Project*. USA: HRW. str. 228 – 252.
114. **HRW.** 2005. *Failing Our Children Barriers to the Right to Education*.
<http://www.hrw.org/reports/2005/education0905/index.htm> (04. julij 2006).
115. **HRW.** 2007. *Children in the Ranks: The Maoists Use of Child Soldiers in Nepal*.
<http://www.hrw.org/reports/2007/nepal0207> (03. februar 2008).

I

116. **IDRC.** 2000. *Human Development in South Asia 2000: The Gender Question*. Ottawa: IDRC.
117. **Ife, J.** 2000. *Local and Global Practice: Relocating Social Work as A Human Rights Profession in the New Global Order*. (Interno gradivo – predstavljeno na Eileen Younghusband Memorial Lecture IFSW/ IASSW Binnial Conference, Montreal)
118. **Ife, J.** 2004. *Making Human Rights Work: Key Human Rights Principles for Service Delivery*. (Interno gradivo – predstavljeno na Making Human Rights Work Conference, Melbourne)
119. **Ife, J.** 2005. *Globalised Community Development*. (Interno gradivo – predstavljeno na Kaynote Presentation to the »Energise« Conference Local Government Community Development, New Plymouth)
120. **Interim Constitution of Nepal 2007.** (brez datuma).
http://www.worldstatesmen.org/Nepal_Interim_Constitution2007.pdf (23. april 2007).
121. **IFJ.** 2005. *Kings, Coups and Censorship: International Federation of Journalists Mission to Nepal 10 – 19 February 2005*. Australia: Gadfly Media.
<http://www.ifj.org/gifs/Nepal%20coups%20kings%20and%20censorship.pdf> (20. september 2005).
122. **IFSW.** 1999. *International Policy on Women*.
<http://www.ifsw.org/eng/p38000218.html> (14. julij 2006).
123. **IFSW, IASSW.** 2004. *Ethics in Social Work: Statement of Principles*.
<http://www.ifsw.org/en/p38000324.html> (14. september 2007).

124. **IFSW, IASSW.** 2005. *Globalni standardi izobraževanja in usposabljanja za socialno delo: Predlog novega etničnega kodeksa.* [Prevod Zorn, J.] Ljubljana: Skupnost centrov za socialno delo, Fakulteta za socialno delo.
125. **International Humanist News.** 2002. »*Thou Shalt Not Suffer a Witch to live ...*«. <http://www.iheu.org/node/1152> (26. avgust 2006).
126. **ILO.** 1997. *Child Labor Situation in Nepal. International Programme on the Elimination of Child Labor.* Kathmandu: ILO.
127. **ILO.** 2003. *National Guidelines in Nepal: National Planning Commission Secretariat. Five Year Plans.* <http://www.ilo.org/public/english/employment/gems/eeo/guide/nepal/dep1.htm> (04. junij 2006).
128. **IPEC.** 2002. *Internal Trafficking Among Children and Youth Engaged in Prostitution.* Kathmandu: ILO.
129. **Institute of Peace & Conflict Studies.** brez datuma. *14 Teachers, 40 Pupils abducted from Valley.* The Himalayan Times, 19 July 2004. V: IPCS News Archive. http://www.ipcs.org/Jul_04_nmtNax.pdf (18. november 2005).
130. **IRIN.** 2005. *Nepal: Focus on impact of Conflict on Education.* <http://www.irinnews.org/report.aspx?reportid=28236> (18. september 2007).
131. **IRIN.** 2005b. *NEPAL: Focus on maternal mortality.* <http://www.irinnews.org/report.aspx?reportid=28369> (28. avgust 2005).
132. **IRIN.** 2006. *NEPAL: Child marriage still common in rural southwest.* <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=61758> (11. julij 2007).

J

133. **Jalušič, V.** 1992. *Dokler se ne vmešajo ženske.* Ljubljana: Krt.
134. **Jalušič, V.** 2004. Prizadevanja za pravice žensk, njihovo uzakonitev in uresničevanje. V: Cerar, M., Jamnikar, J., Smrkolj, M. (ured.). *Človekove pravice žensk: Uvodna pojasnila in dokumenti.* Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut. str. 31 – 56.
135. **Jellema, A., Unterhalter, E.** 2005. *Girls Can't Wait: Why Girls' Education Matters, and How to make it Happen Now.* Briefing Paper for the UN Beijing +10 Reviews and Appraisal. Brussels: Global Campaign for Education. http://hivaidsclearinghouse.unesco.org/ev_en.php?ID=5806_201&ID2=DO_TOPIC (17. april 2006).
136. **Jogan, M.** 1986. *Ženske in diskriminacija.* Ljubljana: Delavska enotnost.
137. **Jurić – Pahor, M.** 2000. *Narod, identiteta, spol.* Trst: Smeri.
138. **Južnič, S.** 1993. *Identiteta.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

K

139. **Kaderli, A.** brez datuma. *A Strong Commitment to Humanity*.
http://www.retireearlylifestyle.com/strong_commitment.htm (28. september 2008).
140. **Karki, C. S.** 2006. *Situation of children and women in Nepal 2006*. V: UNICEF. Kathmandu: UNICEF. str. 78.
141. **Kawamoto, W. T., Viramontez Anguiano, R. P.** 2006. Asian and Latino Immigrant Families. V: Ingoldsby, B. B., Smith, S. D. (EdD.), *Families in Global and Multicultural Perspectives*. 2nd Edition. Thousands Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications. str. 209 – 229.
142. **Kchirid E. A.** brez datuma. *Best Practices working with Arab and Muslim Clients*.
<http://www.culturallycompetentmentalhealthnj.org/docs/Sept07Workshops/best-practices-Arab-and-Muslim/BestPracticesworkingwithArabandMuslimClientsabadul.pdf> (22. november 2007).
143. **Kelly, T. I.** brez datuma. *Fallen Angel*. (Interno gradivo)
144. **Khaniya, T. R., Kiernan, M. A.** 1994. *The International Encyclopedia of Education*. Nepal: System of Education. 2nd Edition. Pergamon.
145. *Kodeks etike socialnih delavk in delavcev Slovenije*. 2006.
http://www.fsd.si/kodeks_etike.htm (28. september 2007).
146. **Košiček, M.** 1975. *Tudi vaš otrok je osebnost*. Zagreb, Ljubljana: Publicitas, Orbital.
147. **Kultanen, M. – L.** 2001. *Access to Basic Education is A Right of the Child: Nepal is still far from Educational Equality*.
http://www.global.finland.fi/uutiset/teksti_popup.php?id=433 (12. junij 2006).
148. **Konte, B.** 1986. *Človek in družba*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

L

149. **Labour Nepal.org.** brez datuma. *An Act to Provide for Safeguarding the Interests of Children. Children's Act, 2048 (1992)*.
http://www.labournepal.org/labourlaws/child_act.html (15. junij 2006).
150. **Lama, M.** brez datuma. *Photo Gallery: Sex workers of Nepal (Badi and Tamang)*. V: Childtrafficking.com.
<http://www.childtrafficking.com/Content/Gallery/> (24. marec 2008).
151. **Lattanzi, J. B., Purnell, L. D.** 2006. Exploring Communication in Cultural Context. V: Lattanzi, J. B., Purnell, L. D. (EdD.), *Developing Cultural Competence in Physical Therapy Practice*. Philadelphia: F. A. Davis Company. str. 52 - 68.
152. **Latha, C.** 2005. *Where Women is Worshipped*. V: International Humanist and Ethical Union.
<http://www.iheu.org/node/1647> (15. avgust 2007).
153. **LeBaron, M.** 2003. *Culture and Conflict*.
http://conflict-frontiers.beyondintractability.org/essay/culture_conflict/ (19. november 2007).
154. **Leone, T., Matthews, Z., Dalla Zuanna, G.** 2003. *Impact and Determinants of Sex Preference in Nepal: International Family Planning Perspectives*.
<http://www.guttmacher.org/pub/journals/2906903.html> (06. julij 2006).

155. **Leskošek, V.** 2001. Diskriminacija neenakosti. *Iskanja: Vzgoja*. 18, 17. str. 9 – 22.
156. **Leskošek, V.** 2005. Sovražni govor kot dejanje nasilja. V: Leskošek, V. (ured.), *Mi in Oni: Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut. str. 81 – 95.
157. **The Library of Congress.** brez datuma. *Women's Status and Role in Society*. V: A Country Study: Nepal.
[http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field\(DOCID+np0053\)](http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field(DOCID+np0053)) (14. marec 2005)
158. **Limage, L. J.** 1987. Human Rights and education: The Right to Literacy. V: Bernstein Tarrow, N. (EdD.), *Education as a Human Right*. Oxford: Pergamon Press. str. 81 – 99.
159. **Lum, D.** 2003. *Culturally Competent Practice: A Framework for Understanding Diverse Groups and Justice Issues*. 2nd Edition. New York: Brooks/ Cole.
160. **The Lutheran World Federation.** brez datuma. *DWS Country Programs Nepal*.
http://www.lutheranworld.org/What_We_Do/DWS/Country_Programs/DWS-Nepal.html (04. marec 2008).
161. **Lynch, E. W.** 2004. *Developing Cross – Cultural Competence*. (Interno gradivo)
162. **Lyons, K. H., Manion, K., Carlsen, M.** 2006. *International Perspectives on Social Work: Global Conditions and Local Practice*. New York: Palgrave.

M

163. **Mailerindia.com.** brez datuma. *Hindu Customs and Practice*.
<http://www.mailerindia.com/hindu/veda/index.php?hculture> (18. november 2007)
164. **Majupuria, I.** 1996. *Nepalese Women*. Bankok: Craftsman press.
165. **Mamdani, M.** 1972. *The Myth of Population Control: Family, Caste and Class in an Indian village*. New York, London: Monthly Review Press.
166. **Mathieu, A.** 2006. *Reaching the Girls in South Asia: Differentiated Needs and Responses in Emergencies*. Kathmandu: UNICEF, UNGEI.
167. **Matthews, J.** 2004. *Abortion nightmare in Nepal*. V: BBC News.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/3971127.stm (29. april 2008).
168. **Matsuura, K.** 2002. *Education, an essential Human Right*. Paris: UNESCO.
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19766&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (15. marec 2006).
169. **Mendes, E. P.** brez datuma. *Asian Values and Human Rights: Letting the Tigers Free*. V: Human Rights Research and Education Centre.
http://www.uottawa.ca/hrrec/publicat/asian_values.html (05. oktober 2007).
170. **Midgley, J.** 1992. The Challenge of International Social Work. V: Hokenstad, M. C., Khinduka, S. K., Midgley, J. (EdD.), *Profiles in International Social Work*. Washington, DC: NASW Press. str. 13 – 27.

171. **Midgley, J.** 1997. Social Work and International Social Development: Promoting a Developmental Perspective in the Profession. V: Hokenstad, M. C., Midgley, J. (EdD.), *Issues in International Social Work: Global Challenges for a New Century*. Washington, DC: NASW Press. str. 11 – 26.
172. **Midgley, J., Livermore, M.** 1997. The Developmental Perspective in Social Work: Educational Implications for A New Century. *Journal of Social Work Education*, 33, 3, str. 573 – 585.
173. **Midgley, J.** 2000. *Ninth Annual Sarnat Lecture: New Directions in Social Work Practice: Learning for the Developing World*. School of Social Work, University of Southern California.
174. **Midgley, J.** 2001. Issues in International Social Work: Resolving Critical Debates in the Profession. *Journal of Social Work*, 1, 1, str. 21 – 35.
175. **Mihaljčič, Z.** 2006. *Poslovno komuniciranje: Učbenik za višje strokovno izobraževanje, izobraževalni program Komercialist*. Ljubljana: Jutro.
176. **Mikuž Kos, A.** 2002. *Prostovoljci in varovanje duševnega zdravja otrok: Zbornik prispevkov*. Ljubljana : Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva, Kolaborativni center za duševno zdravje otrok in mladostnikov pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše.
177. **MOA.** 1993. *Women Farmers in Livestock production Program: A Case study of Selected Districts*. Kathmandu: WFDD, MOA.
178. **MoES.** 2003. *Education in Nepal*. Kathmandu: MoES.
179. **MoES.** 2003b. *Education in Nepal 2003: The Tenth Plan*. Kathmandu: MoES.
180. **MoES.** 2003c. *First Five Year Plan*. Kathmandu: MoES.
[http://www.moe.gov.np/planning_doc_pdf/English/1st_plan\(Eng\).pdf](http://www.moe.gov.np/planning_doc_pdf/English/1st_plan(Eng).pdf) (29. maj 2006).
181. **MoES, DOE.** 2004. *Education for All 2004 – 09*. Kathmandu: MoES, DOE.
182. **MoES.** 2005. *Nepal in Educational figures 2005*. Kathmandu: MoES.
183. **MoES.** 2005b. *Report on Primary Education Successes and Challenges in Nepal*. Kathmandu: MoES, HMG.
184. **Možina, S., Tavčar, M. I., Knežević, A. N.** 1995. *Poslovno komuniciranje*. 1. izdaja. Maribor: Obzorja.
185. **Msimang, S.** 2004. 11 Cautions! Women Moving: Strategies for Organizing Feminist Visions of the Future. V: Kerr, J., Sprenger, E., Symington, A. (EdD.), *The Future of Women's Rights: Global Vision and Strategies*. London: Zed Books.
186. **Mukhopadhyay, I.** 2007. *Gender Stereotyping in the Third World*. Seminar on Gender Issues and Empowerment of Women.
<http://www.isical.ac.in/~wemp/index1.html> (10. julij 2007).
187. **Müller, A.** 2000. *Women and Girls: Education not discrimination!*.

http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/368/Women_and_girls:_education,_not_discrimination.html (10. april 2005).

188. **Musek, J.** 1999. Slovenci v luči mednarodnih in medkulturnih primerjav. V: Kržišnik, E., Lokar, M. (ured.), *Zbornik predavanj*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/ tuj jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. str. 181 – 200.

N

189. **Nagy, G., Falk, D. S.** 2000. *Dilemmas in International and Cross – Cultural Social Work Education*. (Interno gradivo – objavljeno v *International Social Work*, 43, 1, str. 49 – 60)
190. **Nastran Ule, M.** 1999. *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno – psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
191. **Nastran Ule, M.** 2000. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
192. **Nastran Ule, M.** 2005. Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega življenja. V: Leskošek, V. (ured.), *Mi in Oni: Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut. str. 21 – 40.
193. **Nath Koirala, B., Acharya, S.** 2005. *Girls in Science and Technology Education: A Study on Access, Participation, and Performance of Girls in Nepal*. UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers: No 4. Kathmandu: UNESCO.
194. **National Abandoned Infants Assistance Resource Center.** 1996. *The LIVE & LEARN Model for Culturally Competent Family Service*. The Source, 6, 3, str. 4 – 6.
http://aia.berkeley.edu/media/pdf/source_summer96.pdf (22. avgust 2007).
195. **NPC.** 2002. *The Tenth Plan 2002 – 2007*. Kathmandu: NPC.
196. **NPC.** 2003. *The Tenth Plan: Poverty Reduction Strategy Paper 2002 – 2007*. Kathmandu: NPC.
197. **NASW.** 2001. *NASW Standards for Cultural Competence in Social Work Practice*. Washington, DC: NASW.
<http://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWCulturalStandards.pdf> (15. junij 2006).
198. **Nepalvista.** brez datuma. *Nepal Customs and Etiquette*.
<http://www.nepalvista.com/nepalfaq/custums.html> (10. april 2006).
199. **NCEF.** 2006. *An interview with Nepalgunj Area Coordinator Ms. Apsara Khanal*. V: NCEF GYAN: The Monthly Newsletter of the NCEF. Vol. 2, No. 8. str. 2 – 3.
<http://www.nepalchildren.org/newsletters/letters/0601news.pdf> (15. marec 2006).
200. **Neubauer, V.** 1997. *Konvencija o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk: Uresničevanje določil konvencije v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Vlada RS, Urad za žensko politiko.
201. **Neupane, B. D.** 2002. Volunteerism in Nepal: A Perspective on the Existing Policies and Practices. V: NPC/ NDVS, UN Volunteers. *Volunteerism in Nepal*. Kantipath, Kathmandu: Modern Printing Press. str. 1 – 15.
202. **New ERA.** 1998. *Report Summary: A Situation Analysis of Sex Work and Trafficking in Nepal with Reference to Children*. Kathmandu: UNICEF/ Nepal.

203. **Nimmagadda, J., Allen, R. W.** brez datuma. *Asian Indian Women and Feminism: A Double – Edged Sword?*. (Interno gradivo)
204. **Nimmagadda, J., Martell, D. R.** brez datuma. *Homemade Social Work: The Two – Way Transfer of Social Work Practice Knowledge between India and the USA*. (Interno gradivo)
205. **Nimmagadda, J., Cowger, C. D.** 1999. Cross – Cultural Practice: Social Worker Ingenuity in the Indigenization of Practice Knowledge. *International Social Work*, 42, 3, str. 261 – 276.
206. **Nimmagadda, J., Balgopal, P. R.** 2000. Indigenization of Social Work Knowledge: An Exploration of the Process. *Asia Pacific Journal of Social Work*, 10, 2, str. 4 – 18.
207. **Nimmagadda, J., Bromley, M. A.** 2006. Building Bridges through Indigenization. *Reflections – Summer*, str. 64 – 72.
208. **Niraula, B. B., Luitel, S.** 1999. *Gender Planning Network Nepal: First Phase Report*. Kathmandu: Agricultural Projects Services Centre.
209. **Northwest Frontier ATTC.** 2002. *Cultural Competence Issues*. NFATTC Addiction Messenger: Ideas for Treatment Improvement, 5, 10, str. 1 – 3.
http://www.nfatc.org/uploads/AM_v5_Series_4.pdf (22. avgust 2007).
210. **Northwest Frontier ATTC.** 2002b. *Cultural Competence: Agency Action*. NFATTC Addiction Messenger: Ideas for Treatment Improvement, 5, 11, str. 1 – 3.
http://www.nfatc.org/uploads/AM_v5_Series_4.pdf (22. avgust 2007).

O

211. **Olsen, L., Bhattacharya, J., Scharf, A.** 2006. *Cultural Competency: What it is and Why it Matters*. V: California Tomorrow.
<http://www.lpfch.org/informed/culturalcompetency.pdf> (22. avgust 2007).
212. **Ostveit, S.** 1999. *Education - A Right or A Privilege?: Student Journalists Report On the Right to Education Worldwide*. Paris: UNESCO, International Consultative Forum for Education for All.
213. **Oxfam.** 2002. *Challenging discrimination: Poverty, Gender and Diversity*. Links: A Newsletter on Gender for Oxfam BG Staff and Partners.
http://www.oxfam.org.uk/what_we_do/issues/gender/links/downloads/links0402.pdf (30. maj 2006).

P

214. **Pandit, B.** 1996. *Hindu Dharma*. USA: B&V Enterprises, INC.
215. **Pavčnik, M.** 1996. Vabilo k branju (ob prvi izdaji knjige). V: Cerar, M. (ured.), *Večrazsežnost človekovih pravic in dolžnosti*. 2. izdaja. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. str. 9 – 12.
216. **Pennells, L.** 1998. *Girls and Women's Education in Nepal*. Paris: UNESCO.
217. **Perenič, A.** 2004. Narava in pomen človekovih pravic. V: Cerar, M., Jamnikar, J., Smrkolj, M. (ured.), *Dokumenti človekovih pravic: Z uvodnimi pojasnili*. 2. izdaja. Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut. str. 49 – 58.

218. **Petrovič Erlah, P., Žnidarec Demšar, S.** 2004. *Asertivnost: Zakaj jo potrebujemo in kako si jo pridobimo*. Nazarje: Argos.
219. **Polajnar, M.** 2004. *Uvod v sociologijo*.
<http://www.kal.si/3gb/web/snov/soc2.pdf> (19. april 2005).
220. **Polisi, C. E.** 2004. *Universal Rights and Cultural Relativism: Hinduism and Islam Deconstructed*. V: World Affairs. str. 41 – 45.
221. **Pradhan, G.** 2002. *Trafficking In Woman and Girls across Nepal - India Border*. V: CWIN Nepal.
<http://www.cwin.org.np/resources/issues/trafficking.htm> (22. april 2006).
222. **Pradhan, P. K.** 2003. *Mental Health and Social Work in Nepal*. Diploma in Social Work, Area of Concentration – Mental Health. Kathmandu.
http://www.jassw.jp/17th_apswc/PDF/sessionD/DE_4_1_pradhan_prabahat_kiran.pdf (22. avgust 2007).
223. **Pradhan, R., Shrestha, A.** 2005. *Ethnic and Caste Diversity: Implications for Development*. Working Paper Series No. 4. Kathmandu: ADB.
224. **Pradhan – Malla, S.** 2000. NEPAL. V: Centre for Feminist Research and the International Women's Rights Project. *The First CEDAW Impact Study: Final Report*. Toronto: Centre for Feminist Research and the International Women's Rights Project.

R

225. **Rahman, D. M.** 2004. *Education and Child Labor in Developing Countries: A Study on the Role Non – Governmental Organizations in Bangladesh and Nepal*. Doctoral Dissertation. Helsinki: University of Helsinki, Department of Social Policy.
226. **Rai, M. R.** 2002. A Gender Perspective on Volunteerism in Nepal. V: NPC/ NDVS, UN Volunteers. *Volunteerism in Nepal*. Kantipath, Kathmandu: Modern Printing Press. str. 54 – 56.
227. **Ramusak, B. H., Sievers, S. L.** 1999. *Women in Asia*. Indiana: Indiana University Press.
228. **Panday, K.** 2006. *Situation of children and women in Nepal 2006*. V: UNICEF. Kathmandu: UNICEF. str. 68.
229. **Razack, N.** 2000. North/ South Collaborations: Affecting Transnational Perspectives for Social Work. *Journal of Progressive Human Services*, 11, 1, str. 71 – 91.
230. **Razack, N.** 2002. A Critical examination of International student exchanges. *International Social Work*, 45, 2, str. 251 – 265.
231. **Ray, D.** 1987. *Education for Human Rights: An International Perspective*. Paris: International Bureau of Education.
232. **Ray, D., Bernstein Tarrow, N.** 1987. Human Rights and Education: An Overview. V: Bernstein Tarrow, N. (EdD.), *Education as a Human Right*. Oxford: Pergamon Press. str. 3 – 16.
233. **Rayamajhi, S.** 2001. *Woman as the »Other«: The Question of Subjectivity*. (Interno gradivo)

234. **Reicher, E.** 2003. *Social Work and Human Rights: A Foundation for Policy and Practice*. New York: Columbia University Press.
235. **Research for Development.** brez datuma. *Son Preference in Nepal*. Opportunities and Choices: Fact Sheet 20 Reproductive Health Research. University of Southampton. <http://www.research4development.info/PDF/Outputs/HOppsFact20.pdf> (14. marec 2005).
236. **Richler, D.** 2004. *Quality Education for Persons with Disabilities*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. UNESCO.
237. **Rideout Jr., W. M.** 1987. Rights of Access and Equal Opportunity: Focus on Sub – Saharan Africa. V: Bernstein Tarrow, N. (EdD.), *Education as a Human Right*. Oxford: Pergamon Press. str. 17 – 36.
238. **Rommelspacher, B.** 2003. Socialno delo in človekove pravice. *Socialno delo*, 42, 4 – 5, str. 205 – 209.
239. **Room to Read.** brez datuma. *Gaining literacy in the local language is even more important*. http://www.roomtoread.org/media/slideshows/reading_room/index.php?slide_ID=8 (26. september 2008).
240. **Rosenthal, B.** 1990. US Social Workers' Interest in Working in the Developing World. *International Social Work*, 33, str. 225 – 232.
241. **Rosenthal, B.** 1991. Social Workers' Interest in International Practice in the Developing World: A Multivariate Analysis. *Social Work*, 36, 3, str. 248 – 252.
242. **Rousso, H.** 2003. *Education for All: A Gender and Disability Perspective*. WB, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146931e.pdf> (23. avgust 2007).
243. **Russo, S. L., Smith, S. D.** 2006. Women in the Two – Thirds World. V: Ingoldsby, B. B., Smith, S. D. (EdD.), *Families in Global and Multicultural Perspectives*. 2nd Edition. Thousands Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications. str. 328 – 350.
244. **Rowe, W. S., Sowers, K. M.** 2006. *Social Work Practice and Social Justice: From Local to Global Perspectives*. 1st Edition. Belmont, CA: Brooks/Cole.

S

245. **SAATHI, The Asia Foundation.** 1997. *A Situational Analysis of Violence Against Women and Girls in Nepal*. Kathmandu: SAATHI, The Asia Foundation.
246. **Sampson, A.** 1980. *North – South: A Programme for Survival*. The Report of the International Commission on International Development Issues under the Chairmanship of Willy Brandt. London, Sydney: Pan World Affairs.
247. **Sanchez, I.** 2006. *Situation of children and women in Nepal 2006*. V: UNICEF. Kathmandu: UNICEF. str. 65.
248. **Sangrula, G.** 2001. Law and Existing Reality of Nepalese Women. V: Manandhar, L. K., Bhattachan, K. B. (EdD.), *Gender and Democracy in Nepal*. Kathmandu: Tribhuvan University, Central department of Home Science – Women's Studies Program. str. 68 – 85.

249. **Save the Children.** 2005. *State of the World's Mothers 2005: The Power and Promise of Girls' Education*. USA: David and Lucile Packard Foundation.
250. **Sebaly, K. P.** 1998. *World Education Encyclopedia: Nepal*. Volume 2. New York: Facts on File Publications.
251. **Setty – Venugopal, V., Upadhyay, U. D.** 2002. Birth Spacing: Three to Five Saves Lives. *Issues in World Health*, L, 13.
252. **Siecus International.** 2003. *Nepal Signs Historic Law Legalizing Abortion*. Making the Connection – News and Views on Sexuality: Education, Health and Rights. Vol. 2, No. 3, Winter 2002/ 03.
<http://www.siecus.org/inter/connection/conn0031.html> (12. avgust 2007).
253. **Sen, S.** brez datuma. *Photos of Nepalese Women*. (Interno gradivo)
254. **Silwal, B. B.** 2001. *International Year of Volunteers: Status of IYV 2001 in Nepal*.
http://www.worldvolunteerweb.org/fileadmin/docs/old/pdf/2002/NPL011230_IYV_National_Reports_engl.pdf (15. julij 2005).
255. **Singh, Y.** 2004. *BBC News Abortion nightmare in Nepal*.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/3971127.stm (02. avgust 2006).
256. **Sharma, C. M.** 2003. *Witchcraft in Nepal: A Tragedy to Women*.
http://www.geocities.com/chhatra_sharma/witchcraft.html (17. april 2006).
257. **Shroff, S.** 2007. *What it means to be a Woman in Nepal*. V: American Chronicle.
<http://www.americanchronicle.com/articles/viewArticle.asp?articleID=19048> (15. julij 2007).
258. **Skar, H. O., Cederroth, S.** 1997. *Development Aid to Nepal*. Copenhagen: Curzon Press, Richmond.
259. **Social Watch.** 2004. *Fear and Want: Obstacles to Human Security*. Social Watch Report 2004. Montevideo: Instituto del Tercer Mundo.
<http://www.socialwatch.org/en/informeImpreso/pdfs/SW-ENG-2004.pdf> (22. avgust 2006).
260. **Spolnost.com.** 2005. *Spolni stereotipi*.
<http://www.spolnost.com/index.php?page=stereotipi> (22. julij 2006).
261. **Stamatopoulou, E.** 1995. Women's Rights and the United Nations. V: Peters, J., Wolper, A. (EdD.), *Women's Rights, Human Rights: International Feminist Prospective*. New York, London: Routledge. str. 36 – 48.
262. **Sue, D. W.** 2006. *Multicultural Social Work Practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley&Sons, INC.

Š

263. **Šabič, Z.; Roter, P.** 2002. OZN in ohranjanje mednarodnega miru in varnosti: razvoj varstva človekovih pravic. V: Cerar, M., Jamnikar, J., Smrkolj, M. (ured.), *Dokumenti človekovih pravic: Z uvodnimi pojasnili*. 2. izdaja. Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut. str. 31 – 48.
264. **Šugman Bohinc, L.** 1994. Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 33, 4, št. 317 – 324.

T

265. **Taylor, Z.** 1999. Values, Theories and Methods in Social Work Education: A Culturally Transferable Core?. *International Social Work*, 42, 3, str. 309 – 318.
266. **Terre des Hommes.** 2003. *Child Trafficking in Nepal: An Assessment of the Present Situation*. Kathmandu: Terre des Hommes.
267. **Thapa, L. C., Malla, U. N.** 2002. Volunteerism and Promoting Voluntary Services. V: NPC/ NDVS, UN Volunteers. *Volunteerism in Nepal*. Kantipath, Kathmandu: Modern Printing Press. str. 16 – 26.
268. **Thapaliya, H.** 2001. Introduction. V: Manandhar, L. K., Bhattachan, K. B. (EdD.), *Gender and Democracy in Nepal*. Kathmandu: Tribhuvan University, Central department of Home Science – Women's Studies Program. str. 20 – 23.
269. **Thomas, M., Thomas, M. J.** 2002. *Status of Women with Disabilities in South Asia*. www.aifo.it/english/resources/online/apdrj/selread102/thomas.doc (23. avgust 2006).
270. **Tomaševski, K.** 2001. *Free and Compulsory Education for all Children: The Gap between Promise and Performance*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
271. **Traer, R.** 2002. *Hindus and Human Rights*. <http://www.religionhumanrights.net/Religion/Hindu/hindu.fhr.htm> (12. junij 2006).

U

272. **USAID NEPAL.** 2007. *Health and Family Planning*. <http://nepal.usaid.gov/program.php?pid=43> (12. januar 2007).
273. **UN.** brez datuma. *Global Issues: Disabled Persons Gallery*. <http://www.un.org/issues/gallery/dis/index.html> (27. marec 2008).
274. **UNDP.** 2004. *Nepal Human Development Report 2004: Empowerment and Poverty Reduction*. Kathmandu: UNDP.
275. **UNDP.** 2006. *Nepal Millennium Development Goals. Progress report 2005*. Kathmandu: HMG Nepal, NPC.
276. **UNESCO.** 1997. *UNESCO 50 Years for Education: The Right to Education*. Paris: UNESCO.
277. **UNESCO.** 2002. *Education for All: Is the World on Track?*. EFA Global Monitoring Report 2002. Paris: UNESCO.
278. **UNESCO.** 2002b. *Education for All: Gender Equality in Basic Education*. Paris: UNESCO.
279. **UNESCO.** 2003. *Gender and Education for all: The Leap to Equality*. EFA Global monitoring report 2003/ 04. Paris: UNESCO.

280. **UNESCO.** 2005. *Education for All: Literacy for Life*. EFA Global monitoring report 2006. Paris: UNESCO.
281. **UNESCO.** 2005b. *Gender Responsive Non – Formal Education in Nepal*. A Case Study. Kathmandu: UNESCO.
282. **UNESCO.** 2005c. *Winning People's Will for Girls Child Education: Community Mobilization for Gender Equality in Basic Education*. A Case Study. Kathmandu: UNESCO.
283. **UNESCO.** 2005d. *Linkages between the Global Initiatives in Education*. Paris: UNESCO.
284. **UNESCO.** 2006. *Education for All: Literacy for Life*. EFA Global monitoring report 2006. Paris: UNESCO.
285. **UNESCO.** 2006b. *Getting Girls Out of Work and Into School: Policy Brief*. Bangkok: UNESCO.
286. **UNESCO.** 2006c. *The Promotion of Girls' Education in Nepal*. Kathmandu: UNESCO.
287. **UNGEI.** 2002. *The Millennium Development Goals and the United Nations Girls Education Initiative: A guidance Note to UN Country Teams*. UNGEI.
http://www.unesco.org/education/efa/known_sharing/flagship_initiatives/ungei_guidance.pdf (03. marec 2006).
288. **UNICEF.** brez datuma. *Getting Girls into School*.
<http://www.unicef.org.nz/school-room/education/girlseducation.html> (04. avgust 2006).
289. **UNICEF.** 2001. *Corporal Punishment in Schools in South Asia*. Kathmandu: UNICEF.
290. **UNICEF.** 2004. *The state of the World's Children: Girls, Education and Development*. New York. UNICEF.
291. **UNICEF.** 2006. *Situation of Children and Women in Nepal 2006*. Kathmandu: UNICEF.
292. **UNICEF.** 1998. *Education For All: Making the Right a Reality*. State of the World's Children 1999. Paris: UNICEF.
293. **UNIS.** brez datuma. *Podoba in resničnost. Vprašanja in odgovori o Združenih narodih*.
<http://www.unis.unvienna.org/unis/sl/faq/index.html> (05. januar 2006).
294. **United Methodist Women.** brez datuma. *Debt Relief and Girls' Education*.
http://gbgm-umc.org/umw/action_Girlseduc.html (17. junij 2006).
295. **UN.** 1995. *Division for the Advancement of Women*. The United Nations Fourth World Conference on Women: Platform for Action.
<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/educa.htm> (12. julij 2006).
296. **Urad za enake možnosti.** brez datuma. *Konvencija o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk*.
http://www.ueu.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/enake_moznosti_zensk_in_moskih/konvencija_o_odpravi_vseh_oblik_diskriminacije_zensk (27. april 2005).
297. **Urh, Š.** 2003. *Položaj etničnih skupin v Sloveniji*. V: Žnidarec Demšar, S. *Delavno študijsko gradivo: Metode socialnega dela z mladimi*. Ljubljana: FSD.

298. **Urh, Š.** 2005. Krepitev romske skupnosti. V: Dragoš, S. [et al.], *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. str. 59 – 66.
299. **USAID.** 1998. *Promoting Education for Girls in Nepal*. CDIE Impact Evaluation, Number 5. Arlington: USAID.

V

300. **van den Berg, C.** brez datuma. *Communication*. V: The International Course: Creative Arts towards Social Care. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
301. **Violence Against Women.** 2004. *Violence against Women in Nepal*. <http://www.nwec.jp/program/international/2004/G1/final2.html> (12. julij 2006).
302. **VSN.** 2003. *Survival Nepali Language & Cultural Information*. Kathmandu: VSN.
303. **Vyas, A.** 2003. *Nepal Darshan*. Gujarat: Kantaxmi publications.

W

304. **Watch List.** 2005. *Caught in the Middle: Mounting Violations Against Children in Nepal's Armed Conflict*. New York: Watch List.
305. **WCC.** 1998. *Understanding Racism Today: A Dossier*. <http://www.oikoumene.org/fileadmin/files/wcc-main/2006pdfs/racismdossier.pdf> (24. julij 2005).
306. **Williams, C. C.** 2006. Cultural Competence and Good Practice: The Epistemology of Cultural Competence. *Families in Society*, 87, 2, str. 209 – 220.
307. **Winter, C., Macina, R.** 2001. *Girls' Education World Bank Support through IDA*. WB.
308. **Wise, S.** 1995. Feminist Ethics in Practice. V: Hugman, R., Smith, D. (EdD.), *Ethical Issues in Social Work*. London: Routledge. str. 104 – 119.
309. **WHRDs.** 2007. *URGENT: Women Human Rights Defenders Attacked and Detain*. http://www.defendingwomen-defendingrights.org/badi_attacked.php (12. september 2007).
310. **Wright, D.** 1997. Child Labor in Nepal. V: Falkus, M., Blackburn, S., Brasted, H., Kaur, A., Wright, D. (EdD.), *Child Labor in Asia: Some Perspectives on Selected countries*. Canberra: Aust Gov. Printing Service. str. 62 – 88.

X

311. **Xu, Q.** 2006. Defining International Social Work. *International Social Work*, 49, 6, str. 679 – 692.

Y

312. **Yip, K – s.** 2004. The Empowerment Model: A Critical Reflection of Empowerment in Chinese Culture. *Social Work*, 49, 3, str. 479 – 487.
313. **Yip, K – s.** 2005. A Dynamic Asian Response to Globalization in Cross – cultural Social Work. *International Social Work*, 48, 5, str. 593 – 607.

Z

314. **Zastrow, C.** 1992. *The Practice of Social Work*. 4th Edition. Belmont, CA.: Wadsworth, Inc.

Ž

315. **Žnidarec Demšar, S.** 2003. Procesiranje moči ali koncept »krepitev moči«. V: Žnidarec Demšar, S. *Delavno študijsko gradivo: Metode socialnega dela z mladimi*. Ljubljana: FSD.

316. **Žnidarec Demšar, S.** 2004. *Delavno študijsko gradivo: Skupnostno socialno delo*. Ljubljana : Fakulteta za socialno delo.

317. **Žnidarec Demšar, S., Petrovič Erlah, P.** 2005. Trening asertivnosti. V: Dragoš, S. [et al.], *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. str. 67 – 76.

Video posnetki

318. **CARE.** 2007. *I am Powerful Action Kit*. (Interno gradivo)

319. **Films Media Group.** 2006. *Born into Prostitution: The Badies of Nepal*. (Interno gradivo)

320. **Osebni arhiv Nepal, avgust – november 2004:**

- fotografije,
- dnevnik,
- lastni zapiski pogovorov (z učitelji, učenci, starši učencev, ženskami, člani lokalne skupnosti),
- izdelki učencev in
- projektna naloga.

IX. PRILOGE

PRILOGA 1: Porazdelitev nepalskega prebivalstva (v odstotkih) na osnovi kastne ali etnične skupine (UNESCO, 2006c: xi).

kastna/ etnična skupina	odstotek		
<i>Chhetri</i>	15,8	<i>Majhi</i>	0,32
<i>Brahman – hill</i>	12,74	<i>Nuniya</i>	0,29
<i>Magar</i>	7,14	<i>Kumhar</i>	0,24
<i>Tharu</i>	6,75	<i>Danuwar</i>	0,23
<i>Tamang</i>	5,64	<i>Chepang (Praja)</i>	0,23
<i>Newar</i>	5,48	<i>Haluwai</i>	0,22
<i>Muslim</i>	4,27	<i>Rajput</i>	0,21
<i>Kami</i>	3,94	<i>Kayastha</i>	0,2
<i>Yadav</i>	3,94	<i>Badhae</i>	0,2
<i>Rai</i>	2,79	<i>Marwadi</i>	0,19
<i>Gurung</i>	2,39	<i>Santhal/ Satar</i>	0,19
<i>Damai/ Dholi</i>	1,72	<i>Dhagar/ Jhager</i>	0,18
<i>Limbu</i>	1,58	<i>Bantar</i>	0,16
<i>Thakuri</i>	1,47	<i>Barae</i>	0,16
<i>Sarki</i>	1,4	<i>Kahar</i>	0,15
<i>Teli</i>	1,34	<i>Gangai</i>	0,14
<i>Chamar/ Harijan/ Ram</i>	1,19	<i>Lodha</i>	0,11
<i>Koiri</i>	1,11	<i>Rajbhar</i>	0,11
<i>Kurmi</i>	0,94	<i>Thami</i>	0,1
<i>Sanyasi</i>	0,88	<i>Dhimal</i>	0,09
<i>Dhanuk</i>	0,83	<i>Bhote</i>	0,08
<i>Musahar</i>	0,76	<i>Bing/ Binda</i>	0,08
<i>Dusadh/ Paswan/ Pasi</i>	0,7	<i>Bhediye/ Gaderi</i>	0,08
<i>Sherpa</i>	0,68	<i>Nurang</i>	0,08
<i>Sonar</i>	0,64	<i>Yakkha</i>	0,07
<i>Kewat</i>	0,6	<i>Darai</i>	0,07
<i>Brahman – tarai</i>	0,59	<i>Tajpuriya</i>	0,06
<i>Baniya</i>	0,56	<i>Thakali</i>	0,06
<i>Gharti/ Bhujel</i>	0,52	<i>Chidimar</i>	0,05
<i>Mallah</i>	0,51	<i>Pahari</i>	0,05
<i>Kalwar</i>	0,51	<i>Mali</i>	0,05
<i>Kumal</i>	0,44	<i>Bangali</i>	0,04
<i>Hajam/ Thakur</i>	0,43	<i>Chhantel</i>	0,04
<i>Kanu</i>	0,42	<i>Dom</i>	0,04
<i>Rajbansi</i>	0,42	<i>Kamar</i>	0,04
<i>Sunuwar</i>	0,42	<i>Bote</i>	0,04
<i>Sudhi</i>	0,4	<i>Brahmu/ Baramu</i>	0,03
<i>Lohar</i>	0,36	<i>Gaine</i>	0,03
<i>Tatma</i>	0,34	<i>Jirel</i>	0,02
<i>Khatwe</i>	0,33	<i>Adibasi/ Janajati</i>	0,02
<i>Dhobi</i>	0,32	<i>Dura</i>	0,02
		<i>Churaute</i>	0,02

<i>Badi</i>	0,02
<i>Meche</i>	0,02
<i>Lepcha</i>	0,02
<i>Halkhor</i>	0,02
<i>Punjabi/ Sikh</i>	0,01
<i>Kisan</i>	0,01
<i>Raji</i>	0,01
<i>Byangsi</i>	0,01
<i>Hayu</i>	0,01
<i>Koche</i>	0,01
<i>Dhunia</i>	0,01
<i>Walung</i>	0,01
<i>Jaine</i>	0, 009
<i>Munda</i>	0, 006
<i>Raute</i>	0,006
<i>Yehlmo</i>	0,005
<i>Patharkata/ Kuswadiya</i>	0,004
<i>Kusunda</i>	0,002
<i>Dalit/ unidentified Dalit</i>	0,76
<i>unidentified caste/ ethnic group</i>	1,02

PRILOGA 2: Kulturno popotovanje³¹¹

Kultura ni nekaj kar ima le nekdo drug. Vsak izmed nas je vpet med etnično, rasno, jezikovno in religiozno ali nereligiozno dediščino, ki vpliva na naše trenutno prepričanje, vrednote in obnašanje. Da bi se o naši dediščini naučili nekoliko več, se za primer lahko odpravimo na sledeče kulturno popotovanje (Lynch, 2004).

Izvor

1. Ko razmišljate o vaših koreninah, v katere kraje oziroma geografski prostor locirate vašo družino?
2. Ali mogoče poznate zgodbo o tem kako je vaša družina oziroma kako so vaši predniki prišli v ta kraj kjer ste odrasli oziroma v Slovenijo? Na kratko podajte to zgodbo?
3. Ali v vaši družini obstaja določena prehrana ali pijača, ki jo mogoče znate vi ali kdo drug v vaši družini pripraviti, ki tradicionalno določa izvor vaših prednikov ali kakršen koli drug vidik vaše dediščine? Katera je ta prehrana ali pijača? V čem se kaže njena posebnost?
4. Ali v vaši družini obstajajo kakršnikoli običaji, obredi, rituali ali prazniki, ki reflektirajo izvor vaših prednikov ali kakršen koli drug vidik vaše dediščine? Kateri so ti običaji, obredi, rituali ali prazniki? Kako se ti praznujejo?
5. Ali v vaši družini, na primer vi oziroma kdo drugi, govori jezik drugačen od slovenščine zaradi izvora vaših prednikov? Če da, kateri jezik je to?
6. Ali se lahko spomnite kakršnegakoli nasveta predanega iz roda v rod v vaši družini, ki reflektira vrednote vaših prednikov? Kateri nasvet je to? Kakšne vrednote ta reflektira, kulturne, religiozne ali osebne?

Prepričanja, predsodki in vedenja

1. Ali ste mogoče kdaj slišali, da bi kdorkoli podal negativno pripombo glede vaših prednikov oziroma v zvezi z vašo dediščino? Kako ste se s tem soočili?
2. Ali ste tekom vašega odrasčanja zaznali, da se vaša družina s čim sooča na drugi način od drugih družin zaradi vaše kulture, religije ali etničnosti?

³¹¹ Sledeči primer Kulturnega popotovanja je v celoti povzet po Lynchu (2004) iz prispevka Developing Cross – Cultural Competence. Čeprav se ta primarno nanaša na prebivalce ZDA, smatram, da ga lahko brez kakršnih koli problemov prenesemo tudi v naš lokalni prostor, na osnovi česar to v nadaljevanju tudi uporabljam.

3. Ali ste se kdaj srečali z nekom, ki je določeno stvar počel drugače zaradi svoje kulture, religije ali etničnosti in se je vam zdela nenavadna? Katera stvar je bila to? Zakaj se vam je ta zdela nenavadna?
4. Ali ste se kdaj počutili neprijetno, ježno ali presenečeno tekom vašega potovanja v druge kraje po Sloveniji ali Evropi oziroma svetu? Če da, kaj je bilo to, kar vas je razjezilo, presenetilo ali zaradi česar ste se počutili neprijetno? Kako ste se ob tem počutili? Podajte nekaj terminov, ki opisujejo vaša čustva. Kako ste se s temi čustvi soočili? Če bi se imeli možnost vrnili nazaj v preteklost, kako bi se s temi čustvi soočili danes?
5. Ali ste kdaj tekom vašega popotovanja v druge kraje oziroma ko ste bili z nekom, ki je član druge kulture, naredili nekaj, kar se vam zdi, da je bilo kulturno nesprejemljivo? Oziroma z drugimi besedami, ali ste kdaj naredili nekaj, za kar smatrate, da je bilo ponižno in razburljivo za drugo osebo? Kaj je bilo to? Kako ste poskušali navedeno situacijo izboljšati?

Predstavljanje

1. Predstavlajte si, da boste za teden dni znotraj tega leta postali člani druge kulture ali etnične skupine. Katero kulturno ali etnično skupino bi si po takem izbrali? Zakaj ste si izbrali ravno to skupino?
2. Navedite vsaj eno vrednoto te kulture ali etnije, ki vam je blizu oziroma vas privlači?
3. Ali ta kultura ali etnija vsebuje karkoli kar vas plaši?
4. Navedite vsaj en konkreten dejavnik zaradi katerega smatrate, da bi bilo vaše življenje drugačno v kolikor bi bili član te druge kulture ali etnije?

PRILOGA 3: Kronologija projektne naloge »*Kulturna kompetentnost in ustvarjanje prostora za izkušanje moči*«

⇒ januar 2004: Preko medmrežja iščem in pišem različnim organizacijam delujočim v Nepal, za katere se mi zdi, da bi lahko preko njih opravljala mednarodno prostovoljno delo, katero bi temeljilo na vključevanju kreativnosti.

⇒ februar 2004: Odločim se za nevladno organizacijo VSN, kateri moram za dobo treh mesecev plačati 550 ameriških dolarjev (približno 355 evrov). Z omenjeno organizacijo ostanem v stiku vse do mojega odhoda v tujino.

⇒ marec 2004: Kupim si povratno letalsko karto za Kathmandu, Nepal.

⇒ maj 2004: Prijavim se na razpis MONG, Oddelek za družbene dejavnosti za izvajanje obštudijskih dejavnosti. Prošnje za sponzorstvo in donatorstvo pošljem tudi drugim organizacijam in podjetjem.

⇒ junij 2004: Prejemem pismo s strani MONGa o ugodni razrešitvi prošnje. V zameno za darovanih 395 evrov, moram MONGu posredovati poročilo o opravljenem mednarodnem prostovoljnem delu v Nepal.

⇒ junij 2004: Prejemem pismo s strani KGŠa o ugodni razrešitvi prošnje. Na osnovi povratnih uslug (časopisni članek, intervju) prejemem 125 evrov.

⇒ julij 2004: Prek medmrežja, knjižnic in čitalnic poiščem (amaterske, strokovne, potopisne) članke o državi, ljudeh, kulturi, religijah v Nepal, prostovoljnem delu v tujini, problemski situaciji s poudarkom na izobraževanju in drugo. Na medmrežju zasledim stran Ane Rozman, ki je v Nepal opravljala mednarodno prostovoljno delo.

⇒ avgust 2004: Obiščem častnega konzula Kraljevine Nepal v Sloveniji, g. Aswina Shrestho, ki mi posreduje več informacij o deželi in kulturi. Pokličem tudi Ano in se dogovorim za srečanje.

⇒ avgust 2004: Srečanje z Ano, katera je v Nepal pol leta opravljala mednarodno prostovoljno delo z otroki z ulice. Tekom pogovora mi je posredovala dragocene informacije o državi in njenih prebivalcih, ter trenutno stanje v tej deželi.

⇒ avgust 2004: Na osnovi raznovrstne literature in lastnih domislic pripravim osnutek kreativnih delavnic na temo človekovih pravic.

⇒ avgust 2004: Aero d.o.o. mi daruje 10 kilogramov likovnega materiala. Nekaj materiala v tem času nabavim tudi sama.

⇒ 29. avgust 2004: Odidem v Nepal.

⇒ 31. avgust 2004: Pridem v Kathmandu. Na letališču me pričakata predstavnik VSN, g. Matrika in prostovoljec Sam iz ZDA. Odidemo v mesto in se namestim v hotel.

⇒ 01. – 07. september 2004: Intenzivno se učim nepalščine, ter zbiram informacije o kulturi, religijah, festivalih, kot tudi o izobraževalnem sistemu in o šoli, kjer bom poučevala. S prostovoljcema Samom in Mikom iz ZDA izmenjam informacije o mednarodnem prostovoljnem delu v Nepal.

⇒ 06. september 2004: Srečam se z g. Matriko in predstavnikom državne Srednje šole *Bani Bilas*, g. Nakulom. Izmenjamo si pričakovanja in želje glede mednarodnega prostovoljnega dela in projektne naloge, ter se skupno dogovorimo, da bom na omenjeni šoli poučevala likovno umetnosti in izvajala kreativne delavnice. Z g. Nakulom se dogovorim za srečanje z učenci. V kolikor bodo dogovori potekali brez zapletov, začnem s poučevanjem 08. septembra 2004. Z g. Matriko se dogovoriva, da bo poučevanje nepalščine v nadalje potekalo vsako nedeljo med 15. in 17. uro.

⇒ 07. september 2004: Dopoldan se preselim k moji novi družini Maharjan v vasico Thecho. Popoldan obiščem srednjo šolo v Chapagaunu, katera je od vasice Thecho oddaljena 5 kilometrov ter se posvetujem z učenci. Ti izrazijo željo in pripravljenost za sodelovanje pri projektni nalogi. Zainteresiranim učencem na kratko predstavim projekt. Tako z učenci, kot z g. Nakulom se dogovorim, da bom poučevala vsak dan, od ponedeljka do petka v pred uri. To je med 9. in 10. uro v trenutno prosti učilnici. Zaradi velike zainteresiranosti za udeležbo, g. Nakul izbere 15 učencev, za katere meni, da bi bilo smiselno, da se udeležijo ur. V večeru se pripravim na prvo uro poučevanja.

⇒ 08. september 2004: Začnem s poučevanjem likovne umetnosti in kreativnih delavnic. Uvodoma predstavim sebe, kot izvajalko, namen projekta in poučevanja (kreativnih delavnic in likovne umetnosti). Sledi medsebojno spoznavanje udeležencev s pomočjo risbe nam pomembnih ljudi in dejavnosti. Ob zaključku ure se učenci, prek risbe predstavijo pred vsemi. Evalvacija ure, ter dogovor z učenci, kaj naj prihodnjič prinesejo s seboj. Zvečer pripravim učni načrt (predstavitev učencev, medsebojno druženje in spoznavanje, ozaveščanje o pravici do izobraževanja in uporabi (likovne) umetnosti) in material za ostanek tedna.

⇒ 09. september 2004: Uvodna predstavim »*Pravico do izobraževanja*«. Misli učencev glede omenjene teme beležim na tablo. Preidem na predstavitev umetnosti. Učence vprašam, kaj je za njih umetnost ter kaj pričakujejo od naših skupnih ur in druženja. Misli beležim na tablo. Sledi risanje šole in položaj učencev v tej, odnos med učitelji in učenci in drugo. Ob koncu evalvacija ure. G. Nakula prosim za srečanje naslednji dan.

⇒ 10. september 2004: Učencem predstavim delavnico »*Lovci na zaklade*«. Ker se med seboj že poznamo, jim podam navodila in liste, na katerih so vprašanja za medsebojno ugotovitev pozitivnih, dobrih lastnosti drug o drugem. Ob zaključku ure učenci pred razredom predstavijo svoje izdelke, ter nato risbico dajo učencu, kateremu je ta namenjena. Sledi evalvacija ure in predstavitev naslednjih ur. Srečam se z g. Nakulom, kateremu poročam o prvih dneh poučevanja in druženja. Ta pa mi posreduje dodatne informacije o problematiki v izobraževanju. Z g. Nakulom se dogovoriva za srečanja vsak petek v času glavnega odmora oziroma po potrebi.

⇒ 12. september 2004: Pričnem zbirati informacije o problematiki v izobraževanju. Na to temo si nabavim tudi knjige ter pripravim učni načrt za prihodnji teden. Moja družina mi zaupa, da je v torek, 14. septembra Očetov dan (*Father's day*). Sledita 2. uri učenja nepalsčine. Z g. Matriko se pogovarjava o počutju in delu prvega tedna.

⇒ 13. september 2004: Izdelujemo čestitke za »*Očetov dan*«. Učencem razdelim ustrezen material za delavnico (lepilo, barvice, voščenke, raznobarven papir). Ob koncu ure evalvacija in najlepše želje ob tem prazniku. G. Nakul me obvesti, da jutri zaradi praznika ni pouka, prav tako tega ne bo v petek zaradi drugega praznika, to je Praznik žensk (*Teej festival*). G. Nakul me prosi, da učence tudi ocenjujem. S željo se strinjam, saj bo to prispevalo k dodatni motivaciji. Ob tem mi pove več o ocenjevalnem sistemu.

⇒ 15. september 2004: Z učenci si uvodoma izmenjamo misli o preživetem Očetovem dnevu. Nato učencem predstavim idejo o ocenjevanju izdelkov, bodisi tistih, ki bodo nastali ob koncu ure ali kot domača naloga. Pri tem obdržim nepalski sistem ocenjevanja (ocene od 1 do 100, kjer je slednja najboljša), katerega učencem še enkrat razložim. Preidemo na prvo tehniko risanja s svinčnikom, katero učencem razložim. Rišemo platenko in kozarec, pri tem je poudarek na poziciji (spredaj, zadaj), kot tudi merjenje in senčenje. Nadaljujemo z risanjem platenke in kozarca. Ob koncu ure podam domačo nalogo (enako kot pri uri) in na kratko evalviramo uro. Zvečer ocenim domače naloge.

⇒ 16. september 2004: Uvodoma učencem vrnem domače naloge, o kateri si izmenjamo nekaj misli, predvsem glede težav s katerimi so ti soočili (3D slika). Ker se bliža nov praznik se pogovarjamo, kaj za nas pomeni lepota in kaj častimo v življenju. Izvedem delavnico »*Jaz sem lep-a...*«, kjer izdelujemo nakit iz raznobarvnega papirja. Ob koncu ure evalvacija in najlepše želje ob Festivalu žensk.

⇒ 19. september 2004: pripravim učni načrt za naslednji teden. Sledita 2. uri učenja nepalsčine.

⇒ 20. september 2004: Uvodoma izmenjamo misli o preteklem prazniku. Učencem vrnem ocenjene domače naloge. Nadaljujemo s tehniko risanja s svinčnikom. Tokrat rišemo brez, da bi uporabljali radirko. Rišemo sadje v Nepal. Za domačo nalogo so učenci narisali enako. Evalvacija ob koncu ure. Zvečer ocenim domače naloge.

⇒ 21. september 2004: Uvodoma učencem vrnem domače naloge. Nato jim predstavim novo tehniko risanja, to je strip. Izmenjamo nekaj besed na to temo. Rišemo strip »*Moje življenje...*«, kjer učenci narišejo, za vsako leto svojega življenja najpomembnejši dogodek, ki se ga spominjajo. Risanje stripa nadaljujemo tudi drugi dan. Sledi evalvacija ure. Zaradi problemske situacije Maoistov v državi me učitelji na šoli obvestijo, da je jutri, 22. september 2004 Dan miru (*Peace Day*). Zvečer razmislim o delavnici za jutrišnji dan miru.

⇒ 22. september 2004: Uvodoma učencem razložim, da bomo danes izdelovali golobe, kot simbol miru ob tem dnevu. Ob enem jih prosim, če bi strip lahko dokončali jutri. Ko vsi učenci privolijo, jim pokažem kako se izdelava goloba. Ob zaključku učenca prosim, da na goloba napišejo sporočilo, ki ga želijo ob tem dnevu poslati v nebo. Drugi profesorji opazijo našo dejavnost. Ker so nad njo navdušeni, želijo golobe obesiti na strop zbornice. Učenca vprašam, če se strinjajo. Sledi obešanje golobov v zbornici. Ob koncu učenca še enkrat opomnim na strip, ki ga bomo dokončali jutri.

⇒ 23. september 2004: Uvodoma izmenjamo nekaj misli o pretekli delavnici izdelovanja in obešanja golobov. Nadaljujemo z risanjem stripa. Ob koncu drug drugemu podelimo, kaj smo narisali. Stripe poberem v ocenjevanje. Zvečer ocenim stripe.

⇒ 24. september 2004: Zaradi protestov (*Bandhe*) je danes odpadel pouk. A ker o tem dogodku nisem bila pravočasno obveščena, sem vseeno prišla na šolo. Presenetilo me je, da je kar 11 učencev čakalo na uro, kljub temu, da pouka uradno ni bilo. Ker ni bilo vseh učencev, smo se uvodoma pogovarjalo o religiji in se dogovorili, da bomo risali boga *Šivo*. Tokrat so se naše vloge zamenjale, saj so bili učenci tisti, ki so risali po tabli in učili mene, kaj moram pravilno narisat boga. Tekom ure smo se izredno zabavali. Evalvacija ob koncu ure. Zaradi protestov je odpadlo srečanje z g. Nakulom.

⇒ 26. september 2004: Pripravim učni načrt za naslednji teden. Sledita 2. uri učenja nepalščine. Z g. Matriko se tudi pogovarjava o mojem poučevanju.

⇒ 27. september 2004: Uvodoma učencem vrnem ocenjene stripe. Nato spregovorimo o naših življenjskih željah, kot tudi o željah glede poučevanja. Razložim delavnico »*Drevo življenja*«, katera se delno navezuje na preteklo delavnico »*Lovci na zaklade*«, saj bodo v njo vključene tudi pozitivne predstave o drugih. Učencem povem, da bomo v naslednjih dneh

izdelovali drevo, ptice, dlani in stopala. Danes izvajamo prvi del delavnice. Izdelujemo *Budova* stopala in *Šivino* dlan, kamor napišemo pozitivne lastnosti drug o drugem, tisto kar vidimo dobro na sogovorniku. Ob koncu ure sledi evalvacija in prošnja učencem, da jutri s seboj prinesejo stopala in dlani.

⇒ 28. september 2004: Nadaljujemo z drugim delom delavnice, kjer izdelujemo drevo, to je figovec, kot eden od simbolov hinduizma in budizma. Na drevo napišemo imena vseh, ki jim želimo dobro v življenju, ter ptice, na katere napišemo naše želje. Učenci izrazijo željo, da izdelke razstavimo v učilnici. Ideja se tudi meni zdi enkratna. Evalvacija ob koncu ure. Med odmorom vprašam g. Nakula, če je možno izdelke razstaviti. Strinja se.

⇒ 29. september 2004: Skupaj z učenci se odločimo in okrasimo učilnico z našim »*Drevesom življenja*«. Na steno nalepimo drevo, h kateremu po tleh vodijo stopinje dlani in stopal, ptice pa obesimo na drevo. Ob koncu se pogovarjamo o našem izdelku. Pohvale s strani ostalih učencev in učiteljev, kateri so si razstavo med odmorom ogledali.

⇒ 30. september 2004: Uvodoma učencem predstavim novo tehniko, to je risanje portreta, kot tudi profila in telesa. Za to tehniko pokažejo učenci izredno zanimanje. Odločim se, da bomo danes obdelali tehniko risanja obraza in profila, prihodnjič pa telesa. Učencem razložim, kako pravilno rišemo obraz, na primer oko, nos, ustnice, uho. Za domačo nalogo poskušajo učenci narisati portret nekoga iz svoje družine. Evalvacija ob koncu ure.

⇒ 01. oktober 2004: Uvodoma poberem domače naloge. Nadaljujemo s tehniko risanja telesa. Učencem razložim kako pravilno narišemo telo (glava, trup, roki, nogi) prek razdelitve tega. Evalvacija ure in srečanje z g. Nakulom, ki pohvali moje delo. Izmenjava si nekaj informacij o problematiki v izobraževanju, predvsem kar sem zasledila in raziskala z moje strani.

⇒ 03. oktober 2004: 2. uri učenja nepalščine. Pripravim učni načrt za nov teden. V prihodnjem tednu se moram dogovoriti z g. Nakulom glede pomoči pri raziskavi, kot tudi o morebitnem obisku nekaterih učencev na domu, ter pogovor z njihovimi starši. Prav tako moram g. Nakula vprašati, če bi se o problematiki v izobraževanju lahko pogovorila tudi z nekaterimi učitelji.

⇒ 04. oktober 2004: Uvodoma vrnem učencem domače naloge, ter jih vprašam, če imajo kakšno vprašanje glede risanja. Ker so ti izredno zainteresirani za tehniko risanja portreta, učenci vprašajo če lahko še vadimo risanje tega. Tako dobijo učenci za nalogo, da narišejo portret svojega sošolca. Izdelke na koncu poberem v ocenjevanje. Sledi kratka evalvacija ure.

⇒ 05. oktober 2004: Uvodoma učencem vrnem ocenjene izdelke. Nadaljujemo z risanjem telesa svojega sošolca. Končane risbe tudi danes poberem v ocenjevanje. Ob koncu evalvacija ure. Pred odhodom teh jim naročim, da jutri prinesejo s seboj naravni material (kamenje, storži, listi, slama in drugo), ki jih bomo potrebovali za naslednjo delavnico. Za lepilo bom poskrbela sama.

⇒ 06. oktober 2004: Tudi danes učencem uvodoma vrnem ocenjene izdelke. Nadaljujemo s predstavitvijo živali, ki se nahajajo v Nepal, ter izvedem delavnico »*Noetova barka*«. Nato sama izdelam iz naravnega materiala barko, medtem ko učenci živali, kot tudi Noeta. Ker se je učencem zdela ideja zanimiva, me prosijo, da bi tudi v bodoče še kaj izdelali iz naravnega materiala. Obljubila sem, da se bom potrudila, da bomo. Učitelji nas že pred koncem ure prosijo, če bi tudi tokrat izdelke pustili v zbornici. Učenci prošnjo zavrnejo, saj želijo izdelke odnesti domov. Zvečer razmislim o novi delavnici v katero bi lahko vključila naraven material.

⇒ 07. oktober 2004: Z učenci se uvodoma pogovarjamo o tem, kaj bi bili, če bi bili žival. Učenci povedo svoje mnenje, ter razloge, zakaj so se odločili ravno za to žival. Nadaljujemo z risanjem živali, katera bi ti bili radi. V narisani živali se skriva tudi njihova podoba. Ob koncu izdelek poberem v ocenjevanje. Evalvacija ob zaključku ure, kjer med drugim učence obvestim, da naj jutri prinesejo s seboj ravne kamne, ki jih najdejo v naravi, ter kozarce in krožnike.

⇒ 08. oktober 2004: Uvodoma učencem razložim, kaj bomo danes počeli, namreč poslikavali bomo kamenje s svetimi živalmi, na primer s podgano, želvo, ribo, slonom, opico. Ob koncu ure bomo poslikano kamenje poklonili drug drugemu za srečo. Ob koncu sledi evalvacija ure. V odmoru se srečam z g. Nakulom, s katerim spregovoriva o mojem delu. Ta me obvesti, da prihaja novi praznik, to je *Dashain*, največji praznik v Nepal. Zaradi praznika bo pouk odpadel od 14. oktobra do 27. oktobra 2004. G. Nakula prosim za pomoč pri raziskavi glede težav s katerimi se srečujejo otroci, predvsem deklice v sistemu izobraževanja. Obljubi, da bo pomagal. Vprašam ga tudi o možnosti obiska katerih od učencev, ter pogovor z njihovimi starši tekom prihajajočih praznikov. G. Nakul mi obljubi, da se bo pozanimal.

⇒ 10. oktober 2004: Pred pričetkom poučevanja nepalščine me g. Matrika obvesti, da to danes odpade. Pripravim učni načrt za prihodnji teden. Pozanimam se o *Dashainu*.

⇒ 11. oktober 2004: Uvodoma predstavim učencem nov material in tehniko, to je kolaž in delavnico v dveh delih. Danes bomo iz kolaža izdelali rože, ki jih bomo izrezali in nalepili na papir. Evalvacija ob koncu ure.

⇒ 13. oktober 2004: Nadaljujemo s tehniko kolaža, kjer bomo tega trgali in lepili na papir. Danes je motiv po želji. Ob zaključku poberem izdelke v ocenjevanje. Evalvacija ob zaključku. Učence vprašam, če imajo kakšno željo, kaj početi jutri, dan pred *Dashainom*. Izrazijo željo izdelovanja čestitk. Strinjam se.

⇒ 13. oktober 2004: Danes izdelujemo čestitke iz kolaža ob *Dashainu*. Ob zaključku si izmenjamo lepe želje in naredimo evalvacijo. Vesel *Dashain* si zaželim tudi učitelji. Med prazniki me g. Nakul povabi k sebi. Obljubi mi tudi pomoč pri raziskavi ter možnost obiska nekaterih učencev na domu. Obljubi pomoč pri prevajanju.

⇒ 14. oktober do 26. oktober 2004: Raziskujem problemsko situacijo v izobraževanju, s poudarkom na diskriminaciji marginaliziranih skupin. Obisk pri g. Nakulu, ki mi med drugim pomaga, da navežem stik z nekaterimi starši učencev. Srečanje z nekaterimi starši učencev in pogovor, kako oni vidijo in doživljajo problematiko v izobraževanju. Starše tudi obvestim o ideji obiska v Živalski vrt ter mojem planu tega. Starši dovolijo udeležbo njihovim otrokom. Pri našem usklajevanju in razumevanju mi g. Nakul pomaga s prevajanjem. Prosim ga tudi, če bi se lahko po praznikih pogovorila o isti tematiki z učitelji. Obljubi, da jih bo vprašal.

⇒ 27. oktober 2004: Priprava učnega načrta za sledeče dni. 2. uri intenzivnega učenja nepalščine. Z g. Matiko se tudi posvetujeva glede težav s katerimi se srečujejo marginalizirane skupine v izobraževanju. Posredujem mu svoje ugotovitve

⇒ 28. oktober 2004: Uvodoma izmenjamo misli ob preteklem prazniku. Ker jo to praznik, ko se ljudje vračajo domov smo se tudi mi pogovarjali o domu. Učence je zanimala Slovenija, pogovarjali smo se tudi o drugih državah sveta, predvsem kam bi oni odpotovali. Večina sanja o Švici in ZDA. Evalvacija ob koncu. G. Nakul me povabi v zbornico, pogovarjava se o *Dashainu* in mojem delu. Pove mi, da jutri ne bo pouka zaradi protestov profesorjev. Povabi me, da se posvetujem z ostalimi učitelji na šoli glede zainteresirane tematike. Še prej obvestim učence, da jutri odpade pouk tudi pri meni, ter naj prihodnjič s seboj prinesejo kozarec in krožnik, ker bomo slikali. Z učitelji se pogovarjam o sistemu izobraževanja (njihova vloga, pogled, odnosi), kot tudi o splošni problematiki v izobraževanju v Nepal.

⇒ 31. oktober 2004: 2. uri intenzivni tečaj nepalščine. Z g. Matiko se pogovorim o mojem delu, s poudarkom na zadnjem tednu poučevanja (plani). Pripravim učni načrt za prihajajoči teden.

⇒ 01. november 2004: Uvodoma učencem predstavim novo tehniko, to je slikanje s tempera barvicami. Danes bomo slikali vazo in rože. Uporabljali bomo štiri barve, katere se

med seboj mešajo, to so rdeča, modra, rumena in bela. Evalvacija ob koncu ure. Učenci pokažejo navdušenje za slikanje ter željo, da slikamo še v bodoče. Strinjam se, ter jim naročim, da za naslednji dan prinesejo s seboj kozarec in krožnik.

⇒ 02. november 2004: Danes slikamo s tempera barvicami pokrajino Nepala. Ob zaključku poberem izdelke v ocenjevanje. Sledi evalvacija, med katero učenci izrazijo željo, da bi povabila prostovoljca Mika, katerega bi ti naslikali. Obljubim, da bom Mika povabila. Zvečer povabim Mika, ki se z veseljem želi udeležiti ure. Med drugim tudi razmišljam o zaključni razstavi izdelkov učencev. V mislih imam izdelavo in razstavo mask. Jutri se moram pozanimati, kje dobim material (časopis, lepilo). Mike obljubi, da bo vprašal njegovo družino za odvečen papir (časopise).

⇒ 03. november 2004: Uvodoma predstavim učencem Mika, nekateri ga poznajo iz ur angleščine. Sledi slikanje Mika s tempera barvicami. Ob zaključku ure Mike oceni risbice učencev. Učenci pa mu slednje poklonijo za spomin. Evalvacija ob koncu ure. Mike mi pove, da bom dobila papir od njegove družine. Pri učiteljih se pozanimam, kje bi dobila ustrezno lepilo. Povedo, da le v Kathmanduju, zato se odločim, da bom uporabila moko in vodo. Ugotovim, da nimam balonov. Na pomoč mi ponovno priskoči Mike, ki ima slednje doma. Ideja o izdelovanju mask se je učiteljem zdela zanimiva. Ker sem že predhodno imela namen izvesti tudi razstavo, se bom pri učencih jutri pozanimala, če so pri tej pripravljeni sodelovati. Med drugim bom jutri izvedla tudi delavnico, prav tako na temo mask *oziroma »Ko odrastem, bom...«*, ki se navezuje na poklic, ki ga učenci želijo opravljati v bodoče.

⇒ 04. november 2004: Uvodoma učencem povem za idejo kreativne delavnice *»Maske v Tiharju«*. Ti pokažejo izredno navdušenje in pripravljenost za delavnico in izvedbo razstave. V nadaljevanju predstavim novo delavnico *»Ko odrastem, bom...«*, ter razložim potek dela. Predstavim možne poklice. Danes bomo masko delali iz papirja, zato otrokom razdelim papir, škarje in lepilo. Ob zaključku se vsak učenec s svojo masko predstavi v vlogi oziroma v poklicu, ki si ga želi v bodoče opravljati. Večina učencev si želi postati zdravnik, učitelj ali gradbenik. Podam tudi navodila za jutrišnjo delavnico, kjer bomo delali maske. Zvečer pripravim ves potreben material.

⇒ 05. november 2004: Uvodoma učencem povem, da bomo danes izvajali delavnico *»Maske v Tiharju«*. To so tradicionalne maske, ki jih ljudje uporabljajo med tem festivalom, kateri prihaja v prihajajočih dneh. Razdelim papir in tempera barvice. Medtem, ko otroci tržejo papir, zmešam vodo in moko, ki mi bo služila kot lepilo, ter napiham balone. Izdelovanje mask se tako začne. Ob zaključku maske pustimo v prostoru, da se posušijo.

Otroci že oblikujejo ideje, kako bodo maske pobarvali. Evalvacija je danes potekala kar med uro. V odmoru se dobim z g. Nakulom, ki pokaže izredno navdušenje nad mojim delom. Pogovoriva se tudi o slovesnosti ob zaključku projekta, katera bo drugi teden in ta naj bi vključila celo šolo. Ob tem izrazim idejo, glede na to, da sem že predhodno želela učencem podeliti diplome, ter najboljšemu praktično nagrado, če bi te lahko podelila takrat. Z idejo se g. Nakul strinja. Ker se naše (so)delovanje bliža zaključku, ga vprašam, če bi dan pred slovesnostjo lahko odšli z učenci v Živalski vrt. Dovoljenje staršev že imam. Odločitev šole mi bo sporočil naknadno.

⇒ 06. november 2004: Izdelam diplome za uspešno sodelovanje učencev, ter pripravim praktično nagrado za najboljšega učenca.

⇒ 07. november 2004: G. Matrika me obvesti, da poučevanje napalščine odpade. Srečam se z Mikom, ki se ponudi za fotografiranje slovesnosti. Ponudbo sprejemem. G. Nakul me v večeru pokliče, ter mi sporoči, da lahko gremo na izlet v torek. Vse potrebno za odhod bo opravil, pripravil on. Pripravim denar za g. Nakula, kot tudi material za jutrišnjo delavnico.

⇒ 08. november 2004: Učencem uvodoma posredujem veselo novico glede bližajočega se izlet, kateri bo jutri. Ti so navdušeni, predvsem ker gremo skupaj in ker ne bo pouka. Sledi nekaj vprašanj. Nato nadaljujemo z izdelavo mask. Podam še nekaj navodil, razdelim material in začnemo z delom. Ob zaključku maske pustimo v prostoru, da se posušijo. Pogovarjamo se o razstavi. Učenci predlagajo, da naj bo ta istega dne kot slovesnost, v zbornici ali na atriju šole. Obljubim, da se bom pozanimala pri g. Nakulu. Sledi srečanje z g. Nakulom, predaja denarja, izmenjava informacij o izletu ter vprašanje glede razstave. Strinja se, da bo razstava isti dan kot slovesnost v atriju, kjer bomo maske obesili na kole. Kole bo priskrbel on. Otroke obvestim o razstavi, prav tako jim predam natančne informacije glede izleta.

⇒ 09. november 2004: Ob 9. uri se odpravimo izpred šole z najetim avtobusom, 15 otrok, Mike, g. Nakul in jaz. Ker živalski vrt odprejo šele ob 10. uri, se sprehodimo po Pathanu, o katerem učenci pripovedujejo zgodbe in dogodke. Od 10. do 12.30 ure smo v živalskem vrtu. Nato se vrnemo na šolo. G. Nakul učencem še enkrat pove, da danes za njih ni pouka. Z učenci preverimo če so maske že suhe. G. Nakul me povabi v zbornico. Prosi me za imena učencev ter njihove ocene, saj šola razmišlja, da bi najboljše tri učence poslali na državno tekmovanje v likovni umetnosti. Strinjam se, da mu seznam udeležencev in ocene prinesem jutri. Dogovarjava se glede jutrišnje slovesnosti (postavitev mask, slovesnost – govor ravnatelja šole in g. Nakula, podelitev diplom in nagrade). O poteku slovesnosti se strinjam. Z

učenci se naknadno dogovorim, da bomo razstavo postavili jutri pred pričetkom pouka. Strinjajo se. Sledilo bo še zadnje poučevanje in slovesnost.

⇒ 10. november 2004: Zjutraj se dobimo z učenci. G. Nakul posreduje kole in nam pomaga pri postavitvi mask. Sledi zadnja delavnica »Nahrbtnik«, katera mi služi kot evalvacija mojega celotnega delovanja. S slednjo se je namreč pokazalo zadovoljstvo učencev, nova prijateljstva, znanja in spretnosti, spoznanja o sebi in drugih. Učencem razdelim barvice in ostanek materiala, katerega ti lahko obdržijo. Veseli so. Učencem razložim delavnico. Risali bomo sebe z nahrbtnikom in vanj narisali vse, kar smo dobrega, kot tudi mogoče slabega odnesli od ur poučevanja in druženja. Učenci z veseljem rišejo in nihče ne nariše nič slabega, tudi jaz ne. Vsem je hudo, ker se bliža zaključek. Zaključim poučevanje, ter otroke povabim na dvorišče, kjer se zbirajo drugi učenci. V atriju šole skupaj opazujejo razstavo, katera je poživila življenje znotraj šole. G. Nakul me povabi v zbornico. Še zadnje priprave. Med tem mi učenci, tako moji, kot drugi, prinašajo svoje risbice ter razglednice z dobrimi željami. Sledi slovesnost, kjer se vsi zberemo na in pod stopniščem v atriju šole. Učitelji se posedemo na vrh stopnišča, medtem ko se učenci zvrstijo na stopnišču. S slovesnim govorom učence najprej nagovori ravnatelj šole, kateri se mi nadalje zahvali za poučevanje, ter mi posreduje potrdilo o opravljenem mednarodnem prostovoljnem delu na njihovi šoli. Z govorom nadaljujem jaz, kjer se učencem in šoli zahvalim za možnost sodelovanja in izvedbe projektne naloge. Učencem podelim diplome, najboljšemu učencu pa praktično nagrado. V zahvalo od učencev prejmem šopek rož in cvetni venec okrog vratu za srečno vrnitev. Ob zaključku sledi še govor g. Nakula. Ob 12.30 uri zaključimo slovesnost, sledi še skupno fotografiranje ter obljuba, da vsakemu učencu pošljem fotografijo. Učenci se vrnejo k pouku, g. Nakul pa me povabi na zakusko v zbornico. Učenci mi še vedno nosijo svoje risbice. Nato odidem, ter vsem skupaj zaželim vesel *Tihar*. Učenci me prosijo, naj se vrnem. G. Nakul me v času praznikov povabi k sebi. Dokončno slovo od šole in učencev.

⇒ 13. november 2004: Pokličem g. Nakula za srečanje.

⇒ 14. november 2004: Srečanje pri g. Nakulu doma. Evalvacija o mojem delu ter njegovem doživljanju mene. G. Nakul pove, da je bila šola izredno zadovoljna z mojim delom. Izrazim željo o vrnitvi. Tudi on si želi tega. Obljubi, da me bo obveščal o celotnem dogajanju na šoli, posebej o dogodkih povezanih z umetnostjo. Slovo od profesorja.

⇒ 21. november 2004: Odhod domov.

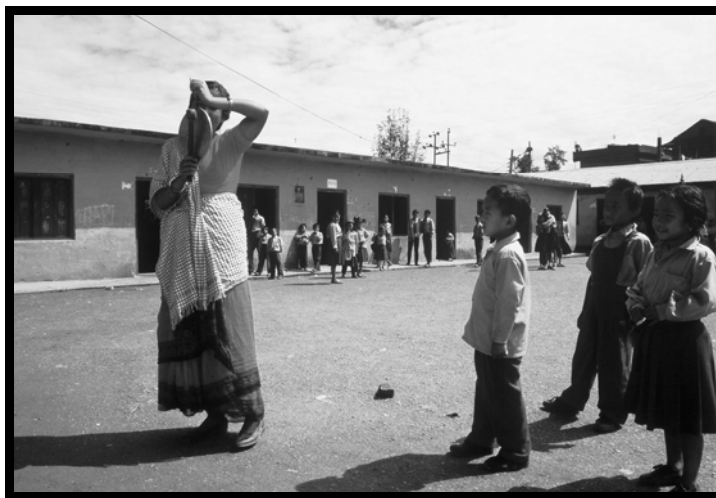
⇒ december 2004: Za MONG napišem poročilo o praktičnem delu v Nepal.

⇒ januar 2005: Sodelujem pri oddaji radia KGŠ, kjer podelim izkušnjo mednarodnega prostovoljnega dela v tujini. Prejemem pismo s strani g. Nakula, pozdrave otrok ter dovoljenje, da se lahko vrnem in nadaljujem s projektom. Pišem g. Nakulu, kjer mu pošljem fotografije za učence ter njegovo družino, kot tudi povem, da se nameravam vrniti v začetku leta 2006.

⇒ marec, april 2005: Objava članka »*Prostovoljno delo v himalajskem kraljestvu, Nepalu*« v študentskem glasilu Študijozo.

⇒ april, maj 2005: Ubesedim mednarodno izkušnjo prostovoljnega socialnega dela v projektni nalogi, katero poimenujem »*Kulturna kompetentnost in ustvarjanje prostora za izkušanje moči*«.

PRILOGA 4: Utrinki in izdelki iz ur likovne umetnosti in kreativnih delavnic.



SLIKA 58: Poziv učencev k šolski uri na državni Srednji šoli *Bani Bilas* v vasici Chapagaun.



SLIKA 59: Učenci rišejo s svinčnikom.



SLIKA 60, 61: Risanje s svinčnikom.



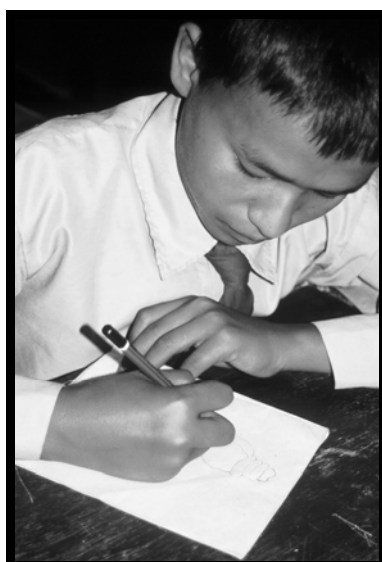
SLIKA 62: Izdelovanje golobov miru.



SLIKA 63: Risanje s tempera barvicami.



SLIKA 64: Zamenjava vloge. Učenci učijo mene, kako pravilno narisati boga *Šivo*.



SLIKA 65: Risanje boga *Šive*.



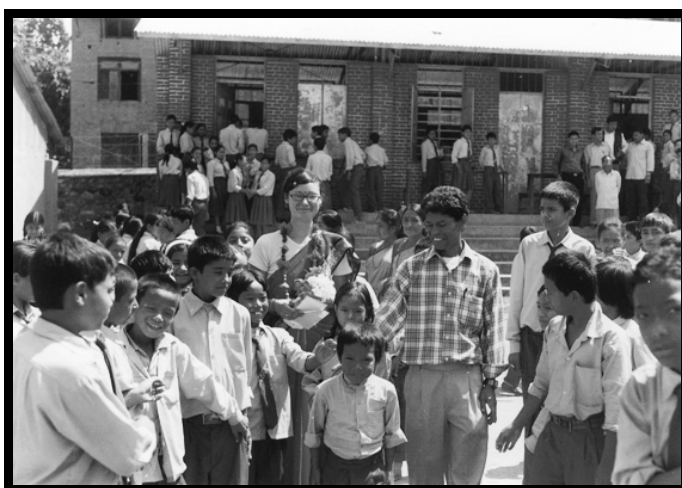
SLIKA 66: Izdelovanje drevesa življenja.



SLIKA 67: Skupaj z učiteljicami Srednje šole *Bani Bilas*, katere poučujejo le nižje razrede.



SLIKA 68: Slovesna podelitev diplom.



SLIKA 69: Z g. Nakulom in učenci.



SLIKA 70: Skupinska fotografija z učenci in pomočnikom ravnatelja g. Nakulom.



SLIKA 71: Čestitka ob *Dashainu*.



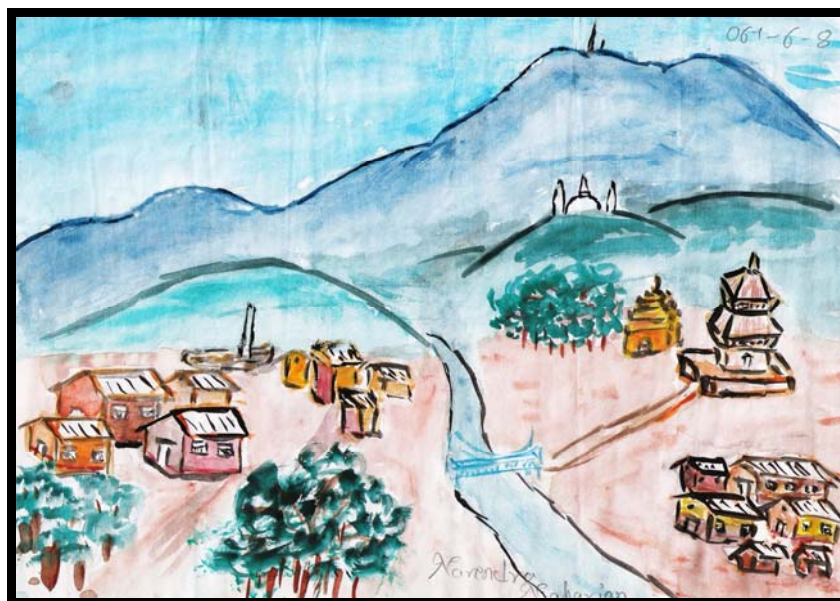
SLIKA 72: Kozarec – risanje s svinčnikom.



SLIKA 73: Živali v Nepalu – kolaž.



SLIKA 74: Noe – izdelek iz naravnega materiala (slama).



SLIKA 75: Pokrajina v Nepalu – slikanje s tempera barvami.



SLIKA 76: Naša šola v prihodnosti – slikanje s tempera barvami.

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Jana Gruden prvič vpisana na Fakulteto za socialno delo v študijskem letu 2000/2001, kot redna študentka, izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom »*Izobraževanje, ne diskriminacija deklic in žensk v Nepalu!*«: Izziv za mednarodno prostovoljno socialno delo napisala samostojno, s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorice doc. dr. Vesne Leskošek in somentorice mag. Simone Žnidarec Demšar.

Datum: maj 2008

Podpis: Jana Gruden